



ACADEMIC  
PLATFORM



eder  
EGİTİM VE DEĞİŞİM DERNEĞİ



ISSN:2645-9221

# APJEC

Academic Platform

Journal of Education and Change

Volume : 3

Issue : 2

Year : 2020

**Editor in Chief**

Prof. Dr. Hür Mahmut YÜCER, Health Sciences University, Turkey  
hurmahmut.yucer@sbu.edu.tr

**Editors**

Doç. Dr. Hanifi PARLAR, İstanbul Commerce University, Turkey  
editor@apjec.net

**Secretary**

Arş.Gör. Hüseyin Zahid KARA, Sakarya University, Sakarya  
zkara@sakarya.edu.tr

İsmail Anar, İstanbul  
ismailanar@gmail.com

**Members of Advisory Board**

Prof. Dr. Ahmet Şükrü Özdemir, Marmara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Celil Kiraz, Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ercan Yılmaz, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Halil Ekşi, Marmara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mesut Akdere, Purdue University, ABD

Prof. Dr. Münevver Çetin, Marmara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Necip Şimşek, İstanbul Ticaret Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Niyazi Can, Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Yahya Fidan, İstanbul Ticaret Üniversitesi, Türkiye



ISSN: 2645-9221

**Contact**

**Academic Perspective**

info@apjec.com  
http://apjec.com/



## Journal of Education and Change

### Contents

<b>Investigation of Academic Development Guidelines at Turkish Universities</b>	103-129
<b>Human Resource Development Roles Of School Managers</b>	130-146
<b>Examining The Relationship Between Managerial Powerfullness And Technology Literacy Levels Of School Administrators</b>	147-168
<b>A Comparison of Science Education Curriculum and ScienceTeacher Education Program Courses' Content at Part of Earth and Universe Topics</b>	169-178
<b>Relationship Between Parental Bonding And Perfectionism In Romantic Relationships Among Foundation University Students</b>	179-207
<b>A Study on the Life Satisfaction and Religious Attitudes of Elderly People</b>	208-231
<b>An Investigation of School Administrators' Technology Leadership Competencies: The Case of Izmir</b>	232-250
<b>Social Work And Sustainable Development: Towards a Social – Ecological Practice Model</b>	251-274
<b>Character Education in the Basics of Fârâbî Philosophy</b>	275-287
<b>A Western Sufi RenéGuénon</b>	288-294
<b>Classical Islamic Educators</b>	295-302



## Eğitim ve Değişim Dergisi

### İçindekiler

<b>Türk Üniversitelerinde Akademik Gelişim Yönergelerinin İncelenmesi</b>	103-129
<b>Okul Yöneticilerinin İnsan Kaynağını Geliştirme Rollerini</b>	130-146
<b>Okul Yöneticilerinin Teknoloji Okur-Yazarlılık Düzeyleri İle Yönetmel Güçlülükleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi</b>	147-168
<b>Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ile Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı Dersleri İçerisinde Yer Alan Dünya ve Evren ile İlgili İçeriklerin Karşılaştırılması</b>	169-178
<b>Vakıf Üniversitelerindeki Öğrencilerin Ebeveynine Bağlanma İle İkili İlişkilerdeki Mükemmelliyetçilik Düzeyinin İncelenmesi</b>	179-207
<b>Yaşlı Bireylerin Yaşam Doyumları ve Dini Tutumları Üzerine Bir Araştırma</b>	208-231
<b>Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Özyeterliklerinin İncelenmesi: İzmir Örneği</b>	232-250
<b>Çeviri: Sosyal Hizmet Ve Sürdürülebilir Kalkınma: Sosyo-Ekolojik Bir Uygulama Modeline Doğru</b>	251-274
<b>Fârâbî Felsefesinin Temellerinde Karakter Eğitimi</b>	275-287
<b>Batılı Bir Mutasavvıf RenéGuénon</b>	288-294
<b>Klasik İslam Eğitmcileri</b>	295-302

## EDİTÖRDEN

Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi'nin Değerli Okurları;

3. yılını tamamlayan dergimizin 6. sayısında yer alan farklı alanlardaki 10 makaleyi siz değerli okurlarımızla buluşturmaktan kıvanç duymaktayız. Dergimiz, değerli bilim insanlarının seçkin araştırmaları ile her geçen yıl bilim dünyasına önemli katkılar sunmaktadır.

Eğitim ve Değişim Derneği ile Akademik Platform Derneği bünyesinde sürekli gelişimi desteklenen dergimizde 2021 yılı için yeni bir sürecinde başladığını duyurmaktan mutluluk duyarız. Haziran 2021 sayımızdan itibaren uluslararası bir kuruluş olan CrossRef tarafından verilen ve makalelerin uluslararası kimlik numarası olarak kabul görmüş olan "DOI (Digital Object Identifiers) Numarası", dergimizde yer alacak olan tüm makalelere verilecektir.

Ayrıca, yeni yılla birlikte (Haziran 2021 sayısından itibaren), dergimizin makale yazım kuralları ve makale şablonu revize edilmiştir. Bu bağlamda, daha önce gönderilen ve halen değerlendirme sürecinde olan makalelerin de yeni şablona göre düzenlenme yapılması yazarlardan talep edilecektir.

Bu sayımızda, özenli çalışmalarını bizlerle paylaşan yazarlara, hakemlik sürecine titiz çalışmaları ile katkıda bulunan değerli akademisyenlere ve derginin hazırlanmasında emeği geçen tüm çalışma arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Dergimizin bu sayısının, Eğitim Bilimleri alanına yeni bakış açıları getirmesini temenni eder, bir sonraki sayımızda okurlarımız ile yeniden buluşmayı dileriz.

Saygılarımla.

**Doç. Dr. Hanifi PARLAR**  
**APJEC Dergisi Editörü**

## Türk Üniversitelerinde Akademik Gelişim Yönergelerinin İncelenmesi

\*<sup>1</sup> İlkay ALP <sup>2</sup> Yusuf Alpaydın

<sup>1</sup>0000-0002-3246-3371, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, [alpkay@yahoo.com](mailto:alpkay@yahoo.com)

<sup>2</sup>0000-0001-8263-8793, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, [yusuf.alpaydin@marmara.edu.tr](mailto:yusuf.alpaydin@marmara.edu.tr)

Geliş Tarihi : 19.05.2020

Kabul Tarihi : 29.12.2020

### Öz

*Bu araştırmanın amacı yüksek öğretim kurumlarında ulaşılan akademik gelişim yönergelerinin doküman analizi gerçekleştirilerek, akademik gelişim yönergelerinde yer alan amaç, faaliyet alanı, yönetim organları ve görevlerinin incelenerek üniversiteler arasında farklılaşmış farklılaşmadığını ortaya çıkarmaktır. Araştırmada kullanılan evren Türkiye'de 2019 yılı itibarıyla faaliyette olan 207 Üniversite'dir. Bunlardan 129' u devlet üniversitesi, 78'ü vakıf üniversitesidir. Bu üniversitelerin 2 tanesinin akademik gelişim yönergelerine ulaşılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda bu çalışmada, 5 üniversitenin mevzuatlarında yer alan farklı isimle adlandırılan akademik gelişim yönergeleri de yer almaktadır. Bu araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmış, elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir; araştırmada Türkiye'de bulunan 207 üniversitenin "web" siteleri incelenmiştir. Sitelerde mevzuat bölümünde yönergelerin bulunduğu tespit edilmiştir, fakat yönergelere ulaşmada zorluk çekilmiştir. Yapılan doküman analizinde sadece 2 devlet üniversitesinin akademik gelişim yönergelerine sahip olduğu, 3 vakıf üniversitesinin ve 2 devlet üniversitesinin farklı isimlerle gelişim yönergelerinin var olduğu tespit edilmiştir. Ulaşılan 7 üniversitenin akademik gelişim yönergelerinde yer alan amaç, faaliyet alanı, yönetim organları ve görevlerinin incelenerek içerik analizi tekniği ile bulgulara ulaşılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Üniversiteler, Bilimsel Araştırma, Akademik Gelişim.

## Investigation of Academic Development Guidelines at Turkish Universities

### Abstract

*The aim of this research is to reveal whether the academic development directives reached in higher education institutions are documented, and the purpose, field of activity, management bodies and duties in academic development directives are examined and differentiated among*

*universities. Universe used in the study are 207 universities that operate in Turkey as of 2019. Of these, 129 are state universities and 78 are foundation universities. Academic development guidelines of 2 of these universities have been reached. As a result of the research, in this study, the academic development guidelines named with different titles in the regulations of 5 universities are included. In this research, document analysis method was used, and the data obtained were analyzed with content analysis technique. The findings of the research can be summarized as follows; for 207 research universities in Turkey their "web" sites were examined. It has been determined that there are directives in the legislation section of the sites, but it has been difficult to reach the directives. In the analysis of the document, it was determined that only 2 state universities have academic development directives, and 3 foundation universities and 2 state universities have development instructions with different titles. The objectives, scope of activity, administrative bodies and duties of the 7 universities reached in the academic development guidelines were examined and the findings were reached with the content analysis technique.*

**Keywords:** *Universities, Scientific Research, Academic Development.*

## 1. GİRİŞ

Yükseköğretim kurumları toplumların yüksek seviyedeki nitelikli insan gücü ihtiyacına cevap vermek amacıyla kurulan, bilimsel araştırmalar yoluyla toplumların problemlerine çözüm önerileri üretilmesine yardımcı olan ve kültürlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlayan kurumlardır (Başkan, 2001). Kökenleri Latince'den "Universitas" gelen üniversite sözcüğü, bağımsız, ortak çıkarlar için bir araya gelen gerçek kişilerden oluşan topluluk anlamına gelmektedir. Günümüzde ise üniversite; evrensellik ve birleştiricilik unsurlarını üzerinde barındıran bilim adamı ve öğrencilerden oluşan topluluk olarak ifade etmek mümkündür (Ataunal, 1998, s.8). Üniversitelerin, yüzyıllardır rolleri buldukları ülke ve bölgelerde entelektüel sermayenin oluşturulmasını sağlayarak, sosyal ve ekonomik gelişmeyi destekleyen misyonu üstlenmektedir. Wilhem Von Humboldt, üniversitenin amacının; tüm bilim dallarındaki eğitim öğretimle birlikte araştırma faaliyetleriyle beraber bir bütünlük içerisinde yürütmek olduğunu ifade etmiştir. Üniversitelerin sahibi devlet değil, millettir; devletin görevi ise öğretim üyelerinin çalışmaları için özgür bir ortam oluşturarak, çalışmalarını desteklemek, öğretim üyelerini atayarak maaşlarını ödemektir (Sorkin, D. J., 1983). Ülkemizde 4/11/1981 yılında kabul edilen yükseköğretim kanununda ifade edilen üniversite, "Bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip yüksek düzeyde eğitim- öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapan, fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan bir yükseköğretim kurumudur" (<http://www.yok.gov.tr>). Yükseköğretim ve/veya üniversite içinde bulunduğu

toplumları etkileyen ve aynı zamanda toplumlardan etkilenen geçmişten günümüze var olmuş olan en önemli kurumlardan biridir. Yükseköğretimin en temel görevleri arasında yer alan, toplumları müreffeh ve mutlu kılmının yanında, üretilen bilgileri teknolojiye dönüştürerek bilime katkı sağlamaktır.

Dünyadaki hızlı değişimle beraber toplumların üniversitelerden beklentileri artmış ve evrilmiştir, yalnızca bilimsel çalışmaların üretildiği merkezler olmaktan çıkmış, birer işletme gibi verimli bir şekilde çalışması umulan kurumlar haline gelmiştir (Bayrak, 2007). Gelişen dünyanın dinamiklerine uygun olması beklenen yüksek öğretim sektörü, artan küresel rekabet sonucunda günümüzde birtakım güçlüklerle karşı karşıyadır. Yükseköğretim kurumlarının temel sorunları arasında, devlet desteğinin azalması ve daha ekonomik eğitim uygulamalarının talep edilmesi, öğrenci-akademisyen dengesinin daha tutarlı olması, bunun yanında araştırma ve öğretim görevlerini ifa ederken daha yenilikçi yöntemler kullanma çabası gösteren akademisyenlerin mevcut verimliliği artırmak gibi hususlar yer almaktadır. Yaşanılan bu durumlar üniversite yöneticilerinin artan üniversite maliyetlerini daha ciddiye almalarına neden olmanın yanı sıra, akademisyenlerin gelişimine odaklanmak yerine daha fazla işletme yönelimli uygulamalara yönelmelerine neden olmuştur (Debowsski, 2015, s.2222).

Dünyada ve Türkiye’de bireylerin kariyer elde etme aşamalarının temelini oluşturan yükseköğrenim, kişilerin kariyerlerinin şekillenmesinde ve yaşamları üzerindeki etkisi nedeniyle kalitesinin büyük önem taşıdığı bir dönüm noktası olmuştur. Bu nedenle yükseköğrenimin temelini oluşturan akademik personelin etkinliği ve verimliliği, üniversitenin kalitesini sürdürebilmesi için büyük önem taşımaktadır (Sağlam, 2011, s.410). Akademik personel, yükseköğretim kurumlarında araştırma, eğitim-öğretim ve danışmanlık alanında aktif görev alırlar, bu alanlardaki başarıları üniversitenin kalitesini o oranda etkilemektedir. Bu nedenle üniversiteler bünyelerinde barındırdıkları öğretim elemanlarının etkinliklerini artırıcı, bilime katkı sağlayacak çalışmaları destekleyerek, kaliteli, orjinal çalışmaların ortaya koyulması için ortam oluştururlar. Akademisyenler hazırladıkları çalışmaların neticelerini uluslararası ve ulusal boyuttaki hakemli yayın organlarında sergilemek suretiyle bilime katkı sağlarlar, bu noktada akademisyenlerin bu çalışmaları süresince üniversite yönetiminin teşvikleri çalışmaların etkinliğini ve verimini artıracaktır (Korkut, 2002, s.187).

Geçmişten günümüze üniversitelerin temel görevi araştırmak, bilgi üretmek ve yaymaktır. Bilgi toplumunu oluşturan günümüz insanların hayatlarında çok önemli bir figür olan üniversitelerin kalitesi ve verimliliği toplumlar için önemi büyüktür. Üniversitelerin verimliliğini ve kalitesini



belirleyen en temel unsurlardan biri olan öğretim elemanlarının başarılarını etkileyen pek çok mesleki ve ekonomik sorunlar mevcuttur. Öğretim elemanlarının motivasyonlarını ve iş performanslarını etkileyen bu sorunların azaltılmasında üniversitelerin yönetici kadrosuna büyük sorumluluklar düşmektedir (Dost ve Cenkseven, 2007, s.204).

Yükseköğretim kurumlarının temel amaçlarından biri, öğrencilerinin en iyi şekilde yetişmesini sağlamak, yüksek kalitede eğitim vermektir. Üniversiteler araç, gereç, atölye, laboratuvar gibi eğitime yardımcı malzemeler için büyük miktarda kaynaklar ayırırken, öğrencilerin gelişimi ve başarısı üzerinde büyük etkiye sahip olan akademisyenlerin gelişimine aynı derecede önem vermemektedirler. Üniversitelerin donanım bakımından üstün olması buna karşın öğrencilerin başarısı üzerinde büyük etkiye sahip olan akademik personelin yetersiz olması durumunda istenilen öğrenci başarısı elde edilemeyecektir. Akademik örgütlerde, akademik personelin akademik gelişimlerine yeterli desteği verilmesi durumunda hem kurum açısından hem de akademik personel açısından ulusal ve uluslararası arenada önemli prestijler sağlayabilir. Bu sayede akademik kurum yüksek kalitede öğrencilerin yetişmesini sağlayacak aynı zamanda araştırma fonlarını ve danışmanlık anlaşmalarının cazibe merkezi haline gelecektir (Şahal, 2005, s.79-80).

Günümüz dünyasında teknolojiyle beraber yaşanan hızlı değişim, bireylerin yenilenmiş eğitim programlarıyla bilgi ve becerilerini sürekli güncel tutması bir zorunluluk haline gelmiştir. Çalışanların işteki verimliliklerini devam ettirebilmeleri ancak, sürekli yeni bir şeyler öğrenmekle mümkün olmaktadır. Örgütlerin çalışanlarının başarılarını artırmaları ve günceli yakalayabilme imkânı sunabilmek adına örgüt içerisinde bir öğrenme ortamı oluşturması ve gelişimlerini teşvik edecek imkanlar sunması gerekmektedir. Bu sebeple örgüt içerisinde yaşam boyu devam eden bir öğrenme ve gelişim fırsatı hem örgüt hem de çalışan açısından önemli bir yatırımdır, bu yatırım hem örgütün hem de çalışanın sorumluluğundadır (Çalık ve Ereş, 2006, s.107). Kariyer gelişiminde birey ve örgüt her ikisine de sorumluluklar düşmektedir, bireysel aşama olan kariyer planlama ve örgütsel aşama olan kariyer yönetimi bir arada olması gerekmektedir (Kurtoğlu, 2010, s.53). Örgütlerde kariyer gelişim çalışmaları birey için önemli olmasının yanı sıra örgütün amaçlarına ulaşmasına büyük katkı sağlayan en önemli hususların başında gelmektedir. Bireyin işe girdiği andan itibaren ulaşmak istediği hedefleri gerçekleştirebilmesi için uygun ortamların oluşturulması ve gerekli eğitimler için imkanlar sunulması gerekmektedir (Aytaç, 2005, s.201). Bu nedenle Türkiye’de 1981 yılında Yükseköğretim Yasasında kabul edilen yükseköğretim sisteminde akademik çalışmaların

etkililiğini ve verimliliğini artırmak amacıyla merkezlerin ve birimlerin kurulduğu görülmüştür. Bu birimlerin amaçları üniversitelerde eğitim-öğretimi geliştirmenin yanı sıra öğretim elemanlarının mesleki gelişimini desteklemeyi hedeflemiştir (Kürüm, 2007). Ülkemizde akademik gelişim birimi yönergesi çok yeni ve üniversiteler içerisinde çok yaygınlaşmamış bir konudur. Akademisyenlerin akademik teşvikleri ile ilgili araştırmalar yapılmış fakat, akademik gelişimleri ile ilgili araştırmalar çok sınırlı sayıda kalmıştır. Üniversitelerimizin gelişen ve küreselleşen dünyamızın dinamiklerine uygun bir şekilde yapılanması, yönetilmesi ve akademik personelin gelişimine katkı sağlanması beklenmektedir. Yapılan araştırmanın önemi, her üniversitede bulunmayan akademik gelişim yönergesinin önemi ve akademik camiaya yapacağı katkılar vurgulanarak, yükseköğretim camiasında farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada sayesinde üniversitelerde, akademik örgütlerdeki kariyer gelişimine katkı sağlayacak ve akademik çalışmalarını destekleyecek yönergeler oluşturulacağı öngörülmektedir.

Yapılan bu çalışmada akademik örgütlerde mevzuatlarında yer alan, akademisyenlerin kariyer gelişimlerinde katkı sağlayacak ve akademik çalışmalarını desteklemek amacıyla, hazırlanan akademik gelişim yönergeleri incelenmiştir. Yapılan doküman analizinde pek çok üniversitenin akademik gelişim yönergesinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırmanın amacı yüksek öğretim kurumlarında ulaşılan akademik gelişim yönergelerinin doküman analizi gerçekleştirilerek akademik gelişim yönergelerinde yer alan amaç, faaliyet alanı, yönetim organları ve görevlerinin incelenerek üniversiteler arasında farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak ve içerik analizi gerçekleştirilerek, ulaşılan bilgiler ışığında aşağıdaki sorulara cevap aramaktır.

1. Yükseköğretim kurumlarının resmî web sitelerinde verilen bilgilere göre; araştırma geliştirme birimi yönergeleri mevcut mudur ve erişilebilirlik durumu nedir?
2. Yükseköğretim kurumlarının resmî web sitelerinde verilen bilgilere göre; araştırma geliştirme birimi yönergelerinin belirledikleri amaçları nelerdir?
3. Yükseköğretim kurumlarının resmî web sitelerinde yer alan araştırma geliştirme birimi yönergelerinin belirledikleri birimin yönetim organları ve görevleri nelerdir?
4. Yükseköğretim kurumlarının resmî web sitelerinde yer alan araştırma geliştirme birimi yönergelerinin belirledikleri faaliyet alanları nelerdir?

## 2. YÖNTEM

### 1.1.Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada yüksek öğretim kurumlarının akademik gelişim yönergeleri incelendiğinden, yöntem olarak doküman incelenmesi seçilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte kullanılabilir. Hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabilmesi araştırma problemi ile ilgilidir, araştırmacı ihtiyacı olan veriyi, gözlem ve görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yukarıdaki araştırmada yükseköğretim kurumlarının web sayfalarında mevzuat bölümünde yer alan akademik gelişim yönergesi incelenerek araştırma verileri toplanmıştır.

### 1.2.Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evreni Türkiye'de 2019 yılı itibariyle faaliyette olan 207 Üniversite'dir. Bunlardan 129' u devlet üniversitesi, 78'i vakıf üniversitesidir. İlk aşamada 2019 yılı itibariyle faaliyette olan 207 üniversitenin resmî web sitelerinde var olan mevzuatlar incelenmiş ve inceleme sonucunda 2 üniversitenin resmî web sitesinin mevzuat bölümünde akademik gelişim yönergesine ulaşılmış ve 5 üniversitenin ise farklı isimlerle gelişim yönergeleri hazırladığı tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın örneklem grubunu, gelişim yönergelerine ulaşılan 7 üniversite oluşturmaktadır.

**Tablo 1:** Akademik Gelişim Birimi Yönergesi Olan Üniversiteler

Üniversite Adı	Yönergenin İsmi
1 Aydın Üniversitesi	Akademik Değerlendirme Ve Kalite Geliştirme Yönergesi
2 AREL Üniversitesi	Akademik Değerlendirme ve Kalite Güçlendirme Yönergesi
3 ODTÜ	Akademik Gelişim Programı
4 Akdeniz Üniversitesi	Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönergesi
5 Galatasaray Üniversitesi	Araştırma Geliştirme Koordinasyon Komisyonu Yönergesi

Tablo 1’de akademik gelişim yönergesi olan üniversiteler, Tablo 2’de ise farklı isimlerle adlandırılan gelişim yönergesi olan üniversiteler yer almaktadır.

**Tablo 2:** Araştırma Gelişim Birimi Yönergesi Farklı İsimlerle Olan Üniversiteler

	Üniversite Adı	Yönergenin İsmi
1	Marmara Üniversitesi	Akademik Gelişim Birimi Yönergesi
2	Van Yüzüncü yıl Üniversitesi	Akademik Gelişim Birimi Yönergesi

### 1.3.Verilerin analizi

Araştırmada, 2 üniversitenin resmî web sitesinin mevzuat bölümünde akademik gelişim yönergesine ulaşılmış ve 5 üniversitenin ise farklı isimlerle gelişim yönergeleri hazırladığı tespit edilmiştir. Ulaşılan akademik gelişim yönergelerine doküman incelenmesinden sonra, içerik analizi uygulanmış ve veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmacı dokümanları dört aşamada analiz edebilir, öncelikle analize konu olan veriden örneklem seçme, daha sonra kategorilerin geliştirilmesi ve analiz biriminin saptanması, son olarak da sayısallaştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.197). İçerik analizinde temel amaç, metinlerin içerisinden güvenilir ve geçerli çıkarımlar yaparak daha az içerik kategorisine ayrılmasıdır. Ayrılan kategoriler yardımıyla metinden geçerli çıkarımlar yapılarak, sistematik bir sınıflandırma yapılmasıdır. Dikkat edilmesi gereken husus farklı araştırmacıların aynı sınıflandırmayı yapabilir olmasıdır (Weber, 1990, s.12).

Yapılan çalışmada doküman analizi gerçekleştirilmiştir. Türkiye’deki üniversitelerin web sitelerinde yer alan mevzuat incelenmiş ve 2 üniversitenin akademik gelişim yönergesine ulaşılmıştır. Tespit edilen akademik gelişim yönergelerinin sadece devlet üniversitelerinde bulunduğu ve vakıf üniversitelerinde ise başka isimlerle mevzuatlarında yer aldığı tespit edilmiştir. Ulaşılan 7 üniversitenin akademik gelişim yönergelerinde yer alan amaç, faaliyet alanı, yönetim organları ve görevlerinin incelenmesi hedeflenmiştir.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde Türkiye'de 2019 yılı itibariyle faaliyette olan 7 üniversitenin akademik gelişim yönergelerinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Yapılan bu çalışmada Türkiye'de faaliyette olan 207 üniversitenin, 129' u devlet üniversitesi, 78' i vakıf üniversitesidir. Bu üniversitelerin web sitelerindeki mevzuat incelendiğinde sadece 2 üniversitenin akademik gelişim yönergesi hazırladığı ve 5 üniversitenin ise farklı isimlerle gelişim yönergeleri hazırladığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular üniversitelerin yönetmeliklerine ilişkin doküman analizi yapılarak elde edilmiştir. Tespit edilen 7 üniversitenin amaç, faaliyet alanı, yönetim organları ve görevleri bakımından analiz edilmiştir. Bu yönetmelikler arasındaki farklılıklar ve benzerlikler ortaya konulmuştur. Araştırmada 2019 yılı itibarıyla Türkiye'de bulunan 207 üniversitenin “web” siteleri incelenmiştir. Sitelerde mevzuat bölümünde yönergelerin bulunduğu tespit edilmiştir, fakat yönergelere ulaşmada zorluk çekilmiştir. Yapılan doküman analizinde sadece 3 devlet üniversitesinin akademik gelişim yönergesine sahip olduğu, 3 vakıf üniversitesinin ve 1 devlet üniversitesinin farklı isimlerle gelişim yönergelerinin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan üniversiteler tablo 1’de gösterilmiştir. Tabloda üniversitelere verilen kodlar, diğer tablolardaki üniversiteleri ifade etmektedir.

**Tablo 3:** Akademik Gelişim Yönergesine sahip üniversiteler

Kod	Üniversite Adı	Yönerge Adı
1	Marmara Üniversitesi	Akademik Gelişim Yönergesi
2	Galatasaray Üniversitesi	Araştırma Geliştirme Koordinasyon Komisyonu Yönergesi
3	Van Yüzüncüyıl Üniversitesi	Akademik Gelişim Yönergesi
4	Aydın Üniversitesi	Akademik Değerlendirme Ve Kalite Geliştirme Yönergesi
5	AREL Üniversitesi	Akademik Değerlendirme ve Kalite Güçlendirme Yönergesi
6	ODTÜ	Akademik Gelişim Programı
7	Akdeniz Üniversitesi	Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönergesi

Araştırmanın ikinci sorusu olan araştırma geliştirme yönergelerinin belirledikleri amaçlar, tablo 4’te toplanmıştır. Üniversite isimleri olarak tablo 3’teki kodlar verilmiştir.

**Tablo 4:** Amaçlar

	1	2	3	4	5	6	7
<b>Yönergede Yer Alan İfadeler</b>							
Eğitim, öğretim ve araştırmacı gelişimini desteklemek	✓	✓		✓	✓	✓	✓
Akademik ve idari personelin akademik gelişimlerini desteklemek	✓		✓		✓	✓	✓
Uluslararası saygınlığını arttırmaya yönelik stratejiler geliştirmek ve faaliyetlerde bulunmak.	✓		✓				✓
Öğrencilere ve personele yönelik doğrudan destek çalışmalarını (çalıştaylar, online kaynaklar, eğitimler ve danışmanlık) yürütmek	✓					✓	✓
Üniversitenin stratejik önceliklerini desteklemek	✓	✓					✓
Fakülteler, enstitüler ve diğer destek birimleriyle yakın ve iş birliği içerisinde çalışmak;	✓						
Akademik gelişimin bütün gerekliliklerini dikkate almak.	✓						✓
Faaliyetlerin sonuçlarının iyileştirilmesinde tavsiyede bulunacak komisyonun teşkiline, çalışma ilkelerine ve görevlerine ilişkin usul ve esasları düzenlemektir.		✓					
Üniversitenin kalitesinin geliştirilmesi ve kalite düzeyinin onaylanması için yapılacak her türlü çalışmayı yürütmek,					✓		✓
Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonunun yükseköğretim üst kurullarına hazırlayacağı raporlara destek vermek					✓		

Üniversitelerin akademik gelişim yönergelerine bakıldığında yönergelerinde temel amacın öğretim, öğrenim ve araştırma faaliyetlerinin nitelik ve niceliğini arttırmaya yönelik faaliyetler olduğu, 6 üniversitenin gelişim yönergelerinde temel amacın eğitim, öğretim ve araştırmacı gelişimini desteklemek olduğu, 5 üniversite gelişim yönergelerinde akademik ve idari personelin akademik gelişimlerini desteklemeyi amaçlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Akademik gelişim yönergelerinde amaçlar arasında 3 üniversitenin yönergelerinde uluslararası saygınlığını arttırmaya yönelik stratejiler geliştirmek ve faaliyetlerde bulunmak, öğrencilere ve personele yönelik doğrudan destek çalışmalarını (çalıştaylar, online kaynaklar, eğitimler ve danışmanlık) yürütmek ve üniversitenin stratejik önceliklerini desteklemek olduğu içerik analiziyle ortaya

konulmuştur. Araştırmaya dahil olan üniversitelerin amaçları arasında yer alan akademik gelişimin bütün gerekliliklerini dikkate almak ve üniversitenin kalitesinin geliştirilmesi ve kalite düzeyinin onaylanması için yapılacak her türlü çalışmayı yürütmek, 2 üniversitenin yönergelerindeki amaçlar arasındadır. Yönergelerde elde edilen bulgulara göre fakülteler, enstitüler ve diğer destek birimleriyle yakın ve iş birliği içerisinde çalışmak ve Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonunun yükseköğretim üst kurullarına hazırlayacağı raporlara destek vermek amaçları tek bir üniversitenin yönergelerindeki amaçlar arasındadır.

Araştırmanın üçüncü sorusu olan, araştırma geliştirme yönergelerinin belirledikleri birimin yönetim organları tablo 5’te gösterilmiştir.

**Tablo 5:** Yönetim Organları

Yönetim Organları	1	2	3	4	5	6	7
Birim Koordinatörü	✓	✓	✓	✓			
Birim Koordinatör Yardımcısı	✓		✓				
Birim Yönetim Kurulu	✓		✓	✓			
Akademik Araştırma Değerlendirme ve Geliştirme Kurulu Başkanı		✓			✓		✓
Akademik Araştırma Değerlendirme ve Geliştirme Kurulu Üyeleri		✓			✓		✓

Eğitim, öğretim ve araştırmacı gelişimini desteklemek; üniversite öğrencilerinin, akademik ve idari personelin akademik gelişimlerine ve üniversitenin uluslararası saygınlığını arttırmaya yönelik stratejiler geliştirmek ve faaliyetlerde bulunmak amacıyla hazırlanan Akademik Gelişim Birimini oluşturan yönetim organlarının isimlendirilmesi üniversitelere göre değişim göstermektedir. Bu birimi oluşturan yönetim organlarından 4 üniversite birim koordinatörü barındırırken, 3 üniversite, birim yönetim kurulu, akademik araştırma değerlendirme ve geliştirme kurulu başkanı ve kurul üyelerini birimi oluşturmaktadır. Sadece 2 üniversitede birim koordinatör yardımcısı vardır.

Araştırmanın üçüncü sorusu olan, araştırma geliştirme yönergelerinin belirledikleri birimin yönetim organlarının görevleri tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 6: Yönetim Organlarının Görevleri**

Yönetim Organlarının Görevleri		1	2	3	4	5	6	7
<b>Birim</b>	Birimi temsil etmek	✓	✓	✓	✓			
<b>Koordinatörü</b>	Birim Yönetim Kuruluna başkanlık etmek	✓		✓				
	Birim çalışmalarının düzenli ve etkin bir şekilde yürütülmesini sağlamaktır.	✓		✓				
<b>Birim Koordinatörü</b>	Birim Koordinatörüne yardımcı olmak	✓		✓				
<b>Birim Yönetim Kurulu</b>	Birim Koordinatörü tarafından sunulan işleri görüşmek ve karara bağlamak.	✓		✓				
	Diğer çalışmalarda Birim Koordinatörüne yardımcı olmaktır.	✓		✓				
<b>Akademik Araştırma Değerlendirme ve Geliştirme Kurulu Başkanı</b>	Üniversitenin stratejik planı ve hedefleri doğrultusunda, akademik ve idari hizmetlerin değerlendirilmesi, kalitesinin geliştirilmesi ve kalite düzeyinin onaylanması için yapılacak her türlü çalışmayı yürütmek.					✓		✓
<b>Akademik Araştırma Değerlendirme ve Geliştirme Kurulu Üyeleri</b>	Üniversite birimlerinin akademik başarısının hangi sıklıkta değerlendirmeye tabi tutulacağı ve değerlendirme takvimi saptar.				✓	✓		✓
	Üniversitenin stratejik planına ve kalite politikasına uygun araştırma stratejileri, hedefleri ve politikalarının belirlenmesi hakkında tavsiyelerde bulunmak.		✓		✓	✓		✓
	Araştırma faaliyetlerinin belirlenen hedefler ve politikalar doğrultusunda yürütüldüğünü denetlemek, faaliyetlerin sonuçlarını değerlendirmek ve gerektiğinde iyileştirici tavsiyelerde bulunmak.		✓		✓	✓		✓
	Kurumlar arası, disiplinler arası ve/veya çok disiplinli, yerel/bölgesel/ulusal kalkınma hedefleriyle uyumlu, bölgesel/ulusal/küresel açıdan değerlendirildiğinde ekonomik sosyal ve kültürel alanlarda toplumsal katkısı olan araştırma faaliyetlerini teşvik etmek amacıyla öncelikli araştırma alanları belirlemek.		✓					



Üniversite öğretim elemanları arasından Rektör tarafından görevlendirilen Akademik gelişim birimi üyelerinden birim koordinatörünün 4 üniversitede temel görevinin birimi temsil etmek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2 üniversitede ise görevleri arasında birim yönetim kuruluna başkanlık etmek ve birim çalışmalarının düzenli ve etkin bir şekilde yürütülmesini sağlamak olduğu tespit edilmiştir. Birim koordinatör yardımcısı iki üniversitede birimlerde yer almakta ve görevi birim koordinatörüne yardımcı olmak olduğu görülmüştür.

Dört üniversitede Akademik Gelişim Birimi yerine, farklı isimlendirilmelerde akademik gelişim yönergelerine ulaşılmış ve bu yönergelerdeki birimlerde, Akademik Araştırma Değerlendirme ve Geliştirme Kurulu Başkanı ve Akademik Araştırma Değerlendirme ve Geliştirme Kurulu Üyeleri olduğu tespit edilmiştir. İki üniversitede tespit edilen bu birimlerdeki Akademik Araştırma Değerlendirme ve Geliştirme Kurulu Başkanının görevi; üniversitenin stratejik planı ve hedefleri doğrultusunda, akademik ve idari hizmetlerin değerlendirilmesi, kalitesinin geliştirilmesi ve kalite düzeyinin onaylanması için yapılacak her türlü çalışmayı yürütmek olduğu tespit edilmiştir.

Aynı şekilde üniversitelerde tespit edilen Akademik Araştırma Değerlendirme ve Geliştirme Kurulu Üyelerinin görevleri; Üniversite birimlerinin akademik başarısının hangi sıklıkta değerlendirmeye tabi tutulacağı ve değerlendirme takvimi saptar ifadesi 2 üniversitede, üniversitenin stratejik planına ve kalite politikasına uygun araştırma stratejileri, hedefleri ve politikalarının belirlenmesi hakkında tavsiyelerde bulunmak ve araştırma faaliyetlerinin belirlenen hedefler ve politikalar doğrultusunda yürütüldüğünü denetlemek, faaliyetlerin sonuçlarını değerlendirmek ve gerektiğinde iyileştirici tavsiyelerde bulunmak ifadesi 4 üniversitenin yönergelerinde yer almaktadır.

Tek bir üniversitede Akademik Araştırma Değerlendirme ve Geliştirme Kurulu Üyelerinin görevleri arasında, kurumlar arası, disiplinler arası ve/veya çok disiplinli, yerel/ bölgesel/ ulusal kalkınma hedefleriyle uyumlu, bölgesel/ulusal/küresel açıdan değerlendirildiğinde ekonomik sosyal ve kültürel alanlarda toplumsal katkısı olan araştırma faaliyetlerini teşvik etmek amacıyla öncelikli araştırma alanları belirlemek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın dördüncü sorusu olan, araştırma geliştirme birimi yönergelerinin belirledikleri faaliyet alanları tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7:** Faaliyet Alanları

<b>Yönergede Yer Alan İfadeler</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>Uluslararası Üniversiteleri Sıralama (RANKING) Kuruluşlarıyla İlgili Faaliyetler</b>	Üniversitenin uluslararası sıralamalardaki mevcut durumunu tespit etmek, değerlendirmek ve sıralama kuruluşları arasındaki irtibatı sağlamak.	✓						
	Ulusal ve uluslararası sıralamalarda Üniversite'nin yerini iyileştirmeye yönelik planlama yapmak ve faaliyetlerde bulunmak.	✓		✓				
	Akademik personelin başta İngilizce olmak üzere yabancı dil okur-yazarlıklarını geliştirici programlar düzenlemek.	✓						
	Uluslararası tanınırlığı olan bilim insanlarını üniversiteye davet etmek ve öğretim yöntemlerindeki yenilikler ve uygulamalar konularında yenilikleri takip edebilmelerine yardımcı olacak çalıştaylar düzenler.	✓						
	Yurtdışından misafir öğretim elemanı getirilebilmesi için çalışmalar yapar.			✓				
<b>Akademik Gelişime Yönelik Faaliyetler</b>	Kuruma yeni katılan akademik personelin oryantasyonunu ve lisans ve lisans üstü düzeyde ders verme ve tez danışmanlığı faaliyetlerini destekleyici programlar yapmak.	✓		✓				
	Bilimsel çalışma ve yayın yapmayı teşvik etmek üzere bu süreçte sağlanan destekler hakkında bilgi sağlar ve akademik gelişim ve kalite geliştirme disiplini ile alakalı araştırma ve yayın yapmak.	✓		✓			✓	
	Akademik gelişim ve iş birliği yapılmasına yardımcı olmak konusunda ulusal ve uluslararası bilimsel toplantılar düzenleyerek öğretim elemanlarını bir araya getirir.	✓		✓				
	Araştırma faaliyetlerinin belirlenen hedefler ve politikalar doğrultusunda yürütüldüğünü denetlemek, faaliyetlerin sonuçlarını değerlendirmek ve gerektiğinde iyileştirici tavsiyelerde bulunmak		✓			✓	✓	
	Akademik gelişimin desteklenmesi doğrultusunda öğretim elemanlarından gelen taleplerini değerlendirerek, hayata geçirilmesi için ilgili birimlere önerilerde bulunur.			✓		✓	✓	
	Akademik gelişimin desteklenmesi amacıyla kurs, çalıştay, seminer gibi etkinlikler düzenler. Bu doğrultuda ihtiyaç ve planlara göre gerekçeleri ile birlikte bütçeyi hazırlar.			✓	✓		✓	

	Araştırma-geliştirme faaliyetlerinin yürütülmesi için gerekli fiziki/teknik altyapının ve mali kaynakların oluşturulması hakkında tavsiyelerde bulunmak.	✓	✓	✓	✓	✓	
	Öğretim elemanlarının araştırma yetkinliklerinin ölçülmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için tavsiyelerde bulunmak	✓	✓	✓	✓	✓	
<b>Kalite Gelişimine Yönelik Faaliyetler</b>	Üniversitenin bilimsel araştırma süreçleri ile ilgili mevzuatının geliştirilmesine yönelik önerileri değerlendirmek, gerektiğinde Rektörün isteği üzerine bu mevzuatı geliştirmek üzere çalışmalar yapmak.	✓		✓			
	Kurumlar arası, disiplinler arası ve/veya çok disiplinli, yerel/bölgesel/ulusal kalkınma hedefleriyle uyumlu, bölgesel/ulusal/küresel açıdan değerlendirildiğinde ekonomik sosyal ve kültürel alanlarda toplumsal katkısı olan araştırma faaliyetlerini teşvik etmek amacıyla öncelikli araştırma alanları belirlemek.	✓					
	Üniversitenin stratejik planına ve kalite politikasına uygun araştırma stratejileri, hedefleri ve politikalarının belirlenmesi hakkında tavsiyelerde bulunmak.	✓		✓	✓		✓
	Her yıl yıllık faaliyet raporu, özdeğerlendirme raporu ve gelecek yılın faaliyet raporunun taslağını hazırlar.	✓	✓				✓
	Üniversitenin "iç ve dış değerlendirme" çalışmalarını yürütmek ve buna bağlı olarak iç değerlendirme raporunu hazırlamak veya hazırlatmak,					✓	✓
	Üniversitenin stratejik planında belirlenen amaçları ve tüm birimlerinde yapılan veya yapılması gereken çalışmaları kapsayan periyodik izleme ve iyileştirme sürecini yürütmek,					✓	✓
	Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu ile yakın ilişkide çalışmak, Komisyonun belirleyeceği usul ve esaslar doğrultusunda çalışmaları yürütmek ve örnek uygulamaları Komisyon ile paylaşmak.					✓	
<b>Araştırmaya Yönelik Faaliyetler</b>	Araştırma merkezlerinin etkinliğini ölçmek ve değerlendirmek, gerekli görüldüğünde merkezlerin açılması, kapatılması ve geliştirilmesi için tavsiyelerde bulunmak.	✓					
	Araştırma faaliyetlerinin Üniversitede öğretim üyeliğine yükseltme ve atama koşullarında nasıl değerlendirilebileceği hakkında tavsiyelerde bulunmak.	✓	✓			✓	
	Araştırma faaliyetlerinin, nitelikli bilimsel yayınların ve başarılı genç bilim insanlarının sistematik biçimde teşvik edilmesi için tavsiyelerde bulunmak.	✓					

	Araştırmalarda bilimsel etik kurallara uyulmasını güvence altına alacak tedbirler hakkında tavsiyelerde bulunmak.	✓				
<b>Eğitim</b>	Eğitim-öğretim yılı süresince gerçekleştirilen araştırma faaliyetlerini takip etmek, değerlendirmek ve raporlamak.	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Öğrenim</b>	Eğitim-öğretim bilimsel araştırma sonuçlarının kullanılabilmesi için tavsiyelerde bulunmak.	✓				
<b>Faaliyetleri</b>	Öğrenciye sunulan olanaklar ve öğrenci danışmanlığı ve rehberlik hizmetlerinin takibi ve öğrencilerden derslerle ilgili geri bildirim alır.		✓	✓	✓	
	Ders programlarının düzenlenmesi ve verilen derslerin eğitim-öğretim ilgili bilgileri ve öğrenci başarısının takibi					✓

Birimin faaliyet alanlarını beş temel temada toplayabiliriz. Uluslararası üniversiteleri sıralama (RANKING) kuruluşlarıyla ilgili faaliyetler; akademik gelişime yönelik faaliyetler, kalite gelişimine yönelik faaliyetler, araştırma faaliyetlerinin nitel ve niceliğini arttırmaya yönelik faaliyetler ve eğitim, öğrenim başlıklarıyla toplayabiliriz. İlk tema olan Uluslararası üniversiteleri sıralama (RANKING) kuruluşlarıyla ilgili faaliyetleri yönergesine 2 üniversite almıştır. Bir numaralı üniversitenin biriminin faaliyetleri arasında, üniversitenin uluslararası sıralamalardaki mevcut durumunu tespit etmek, değerlendirmek ve sıralama kuruluşları arasındaki irtibatı sağlamak, akademik personelin başta İngilizce olmak üzere yabancı dil okur-yazarlıklarını geliştirici programlar düzenlemek, uluslararası tanınırlığı olan bilim insanlarını üniversiteye davet etmek ve öğretim yöntemlerindeki yenilikler ve uygulamalar konularında yenilikleri takip edebilmelerine yardımcı olacak çalıştaylar düzenlemek ve yurtdışından misafir öğretim elemanı getirilebilmesi için çalışmalar yapmak yer alır.

Bu bölümde 1 ve 3 numaralı üniversitelerin birimlerinin faaliyetleri arasında ulusal ve uluslararası sıralamalarda Üniversite'nin yerini iyileştirmeye yönelik planlama yapmak ve faaliyetlerde bulunmak yer aldığı tespit edilmiştir. Yönergenin, Akademik Gelişime Yönelik Faaliyetler bölümü madde sayısı bakımından ve üniversitelerin yönergelerinde yer alması bakımından en kapsamlı bölümlerinden biridir. Bu bölümde 7 madde yer almaktadır, en fazla üniversitelerin yönergelerinde yer aldığı madde; beş üniversitenin yönergesinde bulunan, araştırma-geliştirme faaliyetlerinin yürütülmesi için gerekli fiziki/teknik altyapının ve mali kaynakların oluşturulması hakkında tavsiyelerde bulunmak maddesidir, bu maddeyi 3 üniversitenin yönergesinde yer alan, bilimsel çalışma ve yayın yapmayı teşvik etmek üzere bu

süreçte sağlanan destekler hakkında bilgi sağlar ve akademik gelişim ve kalite geliştirme disiplini ile alakalı araştırma ve yayın yapmak, araştırma faaliyetlerinin belirlenen hedefler ve politikalar doğrultusunda yürütüldüğünü denetlemek, faaliyetlerin sonuçlarını değerlendirmek ve gerektiğinde iyileştirici tavsiyelerde bulunmak, akademik gelişimin desteklenmesi doğrultusunda öğretim elemanlarından gelen taleplerini değerlendirerek, hayata geçirilmesi için ilgili birimlere önerilerde bulunur maddesi ile akademik gelişimin desteklenmesi amacıyla kurs, çalıştay, seminer gibi etkinlikler düzenler.

Bu doğrultuda ihtiyaç ve planlara göre gerekçeleri ile birlikte bütçeyi hazırlar maddesi izler. Sadece 2 üniversitenin yönergesinde yer alan maddeler ise; kuruma yeni katılan akademik personelin oryantasyonunu ve lisans ve lisans üstü düzeyde ders verme ve tez danışmanlığı faaliyetlerini destekleyici programlar yapmak, akademik gelişim ve iş birliği yapılmasına yardımcı olmak konusunda ulusal ve uluslararası bilimsel toplantılar düzenleyerek öğretim elemanlarını bir araya getirmek olduğu tespit edilmiştir.

Üçüncü tema olan kalite gelişimine yönelik faaliyetler, yönergenin en fazla maddeye sahip temasıdır. 8 maddelik bir tema olan kalite gelişimine yönelik faaliyetlerde 6 üniversite, öğretim elemanlarının araştırma yetkinliklerinin ölçülmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için tavsiyelerde bulunmak maddesini yönergesinde barındırmaktadır. 4 üniversite tarafından yönergelerinde, üniversitenin stratejik planına ve kalite politikasına uygun araştırma stratejileri, hedefleri ve politikalarının belirlenmesi hakkında tavsiyelerde bulunmak maddesini faaliyet alanı olarak almışlardır.

Bu temadaki 3 üniversite tarafından yönergelerinde üniversitenin stratejik planına ve kalite politikasına uygun araştırma stratejileri, hedefleri ve politikalarının belirlenmesi hakkında tavsiyelerde bulunmak, maddesini almışlardır. Faaliyet alanı olarak 2'şer üniversitenin belirttiği maddeler şunlardır; üniversitenin bilimsel araştırma süreçleri ile ilgili mevzuatının geliştirilmesine yönelik önerileri değerlendirmek, gerektiğinde Rektörün isteği üzerine bu mevzuatı geliştirmek üzere çalışmalar yapmak, ikincisi; üniversitenin "iç ve dış değerlendirme" çalışmalarını yürütmek ve buna bağlı olarak iç değerlendirme raporunu hazırlamak veya hazırlatmak ve son olarak da , üniversitenin stratejik planında belirlenen amaçları ve tüm

birimlerinde yapılan veya yapılması gereken çalışmaları kapsayan periyodik izleme ve iyileştirme sürecini yürütmek, maddeleridir.

Temada akademik gelişim yörüngesi barındıran üniversitelerin, sadece birer kez faaliyet alanı olarak bildirilen maddeler ise; kurumlar arası, disiplinler arası ve/veya çok disiplinli, yerel/bölgesel/ulusal kalkınma hedefleriyle uyumlu, bölgesel/ulusal/küresel açıdan değerlendirildiğinde ekonomik sosyal ve kültürel alanlarda toplumsal katkısı olan araştırma faaliyetlerini teşvik etmek amacıyla öncelikli araştırma alanları belirlemek ve Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu ile yakın ilişkide çalışmak, Komisyonun belirleyeceği usul ve esaslar doğrultusunda çalışmaları yürütmek ve örnek uygulamaları komisyon ile paylaşmak, maddesi olduğu tespit edilmiştir.

Yönergenin faaliyet alanlarında yer alan 4. Tema, araştırmaya yönelik faaliyetlerdir. Bu tema 4 maddeden oluşmaktadır, bu temada en fazla üniversitenin yönergesinde bulunan madde; araştırma faaliyetlerinin Üniversitede öğretim üyeliğine yükseltme ve atama koşullarında nasıl değerlendirilebileceği hakkında tavsiyelerde bulunmaktır. Bu madde 3 üniversitenin yönergesinde yer almaktadır. Diğer maddeler ise birer üniversitenin yönergelerinde yer almaktadır. Bu maddeler; araştırma merkezlerinin etkinliğini ölçmek ve değerlendirmek, gerekli görüldüğünde merkezlerin açılması, kapatılması ve geliştirilmesi için tavsiyelerde bulunmak, araştırma faaliyetlerinin, nitelikli bilimsel yayınların ve başarılı genç bilim insanlarının sistematik biçimde teşvik edilmesi için tavsiyelerde bulunmak ve araştırmalarda bilimsel etik kurallara uyulmasını güvence altına alacak tedbirler hakkında tavsiyelerde bulunmak olduğu tespit edilmiştir.

Yönergenin 5. ve son teması olan eğitim, öğrenim faaliyetleri 4 maddeden oluşan faaliyet alanıdır. Üniversitelerin yönergelerinde yer alan bu maddelerden en fazla yer bulan madde; eğitim-öğretim yılı süresince gerçekleştirilen araştırma faaliyetlerini takip etmek, değerlendirmek ve raporlamaktır. Bu madde 4 üniversitenin yönergesinde mevcuttur. Bu temada da 3 üniversitenin yönergesinde bulunan madde ise; öğrenciye sunulan olanaklar ve öğrenci danışmanlığı ve rehberlik hizmetlerinin takibi ve öğrencilerden derslerle ilgili geri bildirim alır maddesidir, diğer maddeler ise birer üniversitenin yönergelerinde yer almaktadır. Bu maddeler; eğitim-öğretim bilimsel araştırma sonuçlarının kullanılabilmesi için tavsiyelerde

bulunmak ve ders programlarının düzenlenmesi ve verilen derslerin eğitim-öğretim ilgili bilgileri ve öğrenci başarısının takibi maddeleri olduğu görülmüştür.

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Üniversitelerde bulunan akademik personelin etkili olabilmesi, sürekli olarak kendini geliştirmesi ile mümkündür. Çağın dinamiklerine uygun olarak teknolojiyi aktif olarak kullanabilmeli, eğitim-öğretim çalışmalarını bilimsel düşünce eksenin de yürütmeli, gelişmeye ve yeniliklere açık olmalıdır (Şen ve Erişen, 2002, s.99). Üniversiteler kurumlarında çalışan akademik personelin akademik gelişimlerini geliştirmek amacıyla mevzuatlarında akademik gelişim yönergeleri hazırlamışlardır.

Yapılan araştırma sonucunda 2019 yılı itibarıyla Türkiye'de bulunan 207 üniversitenin “web” siteleri incelenmiş ve sitelerinde mevzuat bölümünde yönergelerin bulunduğu tespit edilmiş, fakat yönergelere ulaşmada zorluk çekilmiştir. Yapılan doküman analizinde sadece 2 devlet üniversitesinin akademik gelişim yönergesine sahip olduğu, 3 vakıf üniversitesinin ve 2 devlet üniversitesinin farklı isimlerle gelişim yönergelerinin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üniversitelerin varlıklarını sürdürebilmesi ve uluslararası arenada var olabilmesi, akademik personelin kalitesiyle mümkün olacaktır. Bu nedenle Türkiye’de 1981 yılında Yükseköğretim Yasasında kabul edilen yükseköğretim sisteminde akademik çalışmaların etkililiğini ve verimliliğini artırmak amacıyla merkezlerin ve birimlerin kurulduğu görülmüştür. Bu birimlerin amaçları üniversitelerde eğitim-öğretimi geliştirmenin yanı sıra öğretim elemanlarının mesleki gelişimini desteklemeyi hedeflemiştir (Kürüm, 2007).

Türkiye’deki bütün üniversitelerde akademisyenlerin, akademik gelişimlerine yardımcı olmak için uygun ortamların oluşturulması ve bu konuda üniversite yönetiminin destekleyici imkanlar sunması gerekmektedir. Yapılan araştırmanın sonucuna göre Türkiye’de bulunan 207 üniversitenin içinde sadece 7 üniversitenin akademik gelişim yönergesi bulunduğu tespit edilmiştir. Öğretim üyelerinden yükseköğretim kurumlarının beklentileri büyüktür. Üniversiteler, kurumlarının amaçlarını gerçekleştirmek için akademisyenlerin etkili çalışmalar ve araştırmalar yapmasını beklerken, yeniliklere ve gelişmelere açık olmalarını ve üniversitelerin amaçlarına ulaşabilmeleri için etkili planlar geliştirmeye katkıda bulunmalarını beklemektedirler (Lemlech, 1995, s. 20).

Üniversitelerin akademik gelişim yönergelerine bakıldığında yönergelerinde temel amacın öğretim, öğrenim ve araştırma faaliyetlerinin nitelik ve niceliğini arttırmaya yönelik faaliyetler olduğu, 6 üniversitenin gelişim yönergelerinde temel amacın eğitim, öğretim ve araştırmacı gelişimini desteklemek olduğu, 5 üniversite gelişim yönergelerinde akademik ve idari personelin akademik gelişimlerini desteklemeyi amaçlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Akademik gelişim yönergelerinde amaçlar arasında 3 üniversitenin yönergelerinde uluslararası saygınlığını arttırmaya yönelik stratejiler geliştirmek ve faaliyetlerde bulunmak, öğrencilere ve personele yönelik doğrudan destek çalışmalarını (çalıştaylar, online kaynaklar, eğitimler ve danışmanlık) yürütmek ve üniversitenin stratejik önceliklerini desteklemek olduğu içerik analiziyle ortaya konulmuştur.

Araştırmaya dahil olan üniversitelerin amaçları arasında yer alan akademik gelişimin bütün gerekliliklerini dikkate almak ve üniversitenin kalitesinin geliştirilmesi ve kalite düzeyinin onaylanması için yapılacak her türlü çalışmayı yürütmek, 2 üniversitenin yönergelerindeki amaçlar arasındadır. Yönergelerde elde edilen bulgulara göre fakülteler, enstitüler ve diğer destek birimleriyle yakın ve iş birliği içerisinde çalışmak ve Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonunun yükseköğretim üst kurullarına hazırlayacağı raporlara destek vermek amaçları tek bir üniversitenin yönergelerindeki amaçlar arasındadır. Araştırma bulgularından anlaşılacağı üzere gelişim yönergelerinde temel amacın eğitim, öğretim ve araştırmacı gelişimini desteklemek olduğu görülmüştür. 6 üniversitenin temel amaçları arasında olmasına rağmen sadece 3 üniversitenin yönergelerinde uluslararası saygınlığını arttırmaya yönelik stratejiler geliştirmek ve faaliyetlerde bulunmak, öğrencilere ve personele yönelik doğrudan destek çalışmalarını (çalıştaylar, online kaynaklar, eğitimler ve danışmanlık) yürütmek ve üniversitenin stratejik önceliklerini desteklemek olduğu görülmüştür. Üniversitelerin bilimsel ve akademik çalışmaların uluslararası arenada yerinin belirlenmesinde üniversitedeki gelişim birimlerinin katkıları büyüktür, bu nedenle yönergelerinde bu amaçlarda yer vermeleri gerekmektedir. Başkan'ın (2005) yılında yaptığı araştırmasında ülkelerin bilimsel ve akademik çalışmalarının uluslararası arenada yerinin belirlenmesi, üniversitelerin bilimsel niteliklerinin karşılaştırılmasında ve bilim insanlarının uluslararası akademik performanslarının değerlendirilmesinde yaptıkları yayınların atıf indeksleri ve uluslararası dergilerdeki yayın sayılarının önemli olduğunu belirtmiştir.



Akademik gelişim yönergelerinin temel amaçları arasında yer alan bu hususlar, gelişim yönergelerinin akademik gelişime katkısını destekler niteliktedir. Gagne'nin (1998) yaptığı çalışmada öğretim üyelerinin mesleki gelişimlerinde kurumsal ortam, meslektaş ilişkileri ve öğretim elemanlarının eğitime ilişkin bakış açılarının belirleyici olduğunu tespit etmiştir. İçerik analizinde 5 üniversite gelişim yönergelerinde akademik ve idari personelin akademik gelişimlerini desteklemeyi amaçlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akademik Gelişim Birimini oluşturan yönetim organlarının isimlendirilmesi üniversitelere göre değişim göstermektedir. Bu birimi oluşturan yönetim organlarından 4 üniversite birim koordinatörü barındırırken, 3 üniversite, birim yönetim kurulu, akademik araştırma değerlendirme ve geliştirme kurulu başkanı ve kurul üyelerini birimi oluşturmaktadır. Sadece 2 üniversitede birim koordinatör yardımcısı vardır. Üniversitelerin gelişimlerini desteklemek amacıyla kurulan bu birimlerdeki yönetim organlarının görevleri üniversitelere göre değişmektedir. Fakat değişmeyen rektörlüğe bağlı olmalarıdır. Üniversite öğretim elemanları arasından Rektör tarafından görevlendirilen Akademik gelişim birimi üyelerinden birim koordinatörünün 4 üniversitede temel görevinin birimi temsil etmek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2 üniversitede ise görevleri arasında birim yönetim kuruluna başkanlık etmek ve birim çalışmalarının düzenli ve etkin bir şekilde yürütülmesini sağlamak olduğu tespit edilmiştir. Birim koordinatör yardımcısı iki üniversitede birimlerde yer almakta ve görevi birim koordinatörüne yardımcı olmak olduğu görülmüştür.

Dört üniversitede Akademik Gelişim Birimi yerine, farklı isimlendirilmelerde akademik gelişim yönergelerine ulaşılmış ve bu yönergelerdeki birimlerde, Akademik Araştırma Değerlendirme ve Geliştirme Kurulu Başkanı ve Akademik Araştırma Değerlendirme ve Geliştirme Kurulu Üyeleri olduğu tespit edilmiştir. İki üniversitede tespit edilen bu birimlerdeki Akademik Araştırma Değerlendirme ve Geliştirme Kurulu Başkanının görevi; üniversitenin stratejik planı ve hedefleri doğrultusunda, akademik ve idari hizmetlerin değerlendirilmesi, kalitesinin geliştirilmesi ve kalite düzeyinin onaylanması için yapılacak her türlü çalışmayı yürütmek olduğu tespit edilmiştir.

Aynı şekilde üniversitelerde tespit edilen Akademik Araştırma Değerlendirme ve Geliştirme Kurulu Üyelerinin görevleri; Üniversite birimlerinin akademik başarısının hangi sıklıkta değerlendirmeye tabi tutulacağı ve değerlendirme takvimi saptar ifadesi 2 üniversitede, üniversitenin stratejik planına ve kalite politikasına uygun araştırma stratejileri, hedefleri ve politikalarının belirlenmesi hakkında tavsiyelerde bulunmak ve araştırma faaliyetlerinin

belirlenen hedefler ve politikalar doğrultusunda yürütüldüğünü denetlemek, faaliyetlerin sonuçlarını değerlendirmek ve gerektiğinde iyileştirici tavsiyelerde bulunmak ifadesi 4 üniversitenin yönergesinde yer almaktadır.

Tek bir üniversitede Akademik Araştırma Değerlendirme ve Geliştirme Kurulu Üyelerinin görevleri arasında, kurumlar arası, disiplinler arası ve/veya çok disiplinli, yerel/ bölgesel/ ulusal kalkınma hedefleriyle uyumlu, bölgesel/ulusal/küresel açıdan değerlendirildiğinde ekonomik sosyal ve kültürel alanlarda toplumsal katkısı olan araştırma faaliyetlerini teşvik etmek amacıyla öncelikli araştırma alanları belirlemek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Murray ve Holmes (1997) yaptığı çalışmada, öğretim elemanlarının mesleki ihtiyaçlarını ve gelişimlerini sağlayıcı etkilerin, bölümler arası iş birliği, öğretim elemanlarını güdüleme ve maddi destek sağlama olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma geliştirme birimleri, üniversitelerdeki öğretim elemanlarının akademik yönlerini destekleyici görevleri olduğu yapılan doküman analizinde ortaya konulmuştur.

Araştırmanın dördüncü sorusu olan, araştırma geliştirme birimi yönergelerinin belirledikleri faaliyet alanları nelerdir, yapılan doküman analizi sonucunda 5 tema belirlenmiştir. Birinci tema; uluslararası üniversiteleri sıralama (RANKING) kuruluşlarıyla ilgili faaliyetler, ikinci tema; akademik gelişime yönelik faaliyetler, üçüncü tema; kalite gelişimine yönelik faaliyetler, dördüncü tema; araştırma faaliyetlerinin nitel ve niceliğini arttırmaya yönelik faaliyetler, beşinci tema; eğitim, öğrenim faaliyetleridir. İlk tema olan Uluslararası üniversiteleri sıralama (RANKING) kuruluşlarıyla ilgili faaliyetleri yönergesine 2 üniversite almıştır. Bir numaralı üniversitenin biriminin faaliyetleri arasında, üniversitenin uluslararası sıralamalardaki mevcut durumunu tespit etmek, değerlendirmek ve sıralama kuruluşları arasındaki irtibatı sağlamak, akademik personelin başta İngilizce olmak üzere yabancı dil okur-yazarlıklarını geliştirici programlar düzenlemek, uluslararası tanınırlığı olan bilim insanlarını üniversiteye davet etmek ve öğretim yöntemlerindeki yenilikler ve uygulamalar konularında yenilikleri takip edebilmelerine yardımcı olacak çalıştaylar düzenlemek ve yurtdışından misafir öğretim elemanı getirilebilmesi için çalışmalar yapmak yer alır.

Bu bölümde 1 ve 3 numaralı üniversitelerin birimlerinin faaliyetleri arasında ulusal ve uluslararası sıralamalarda Üniversite'nin yerini iyileştirmeye yönelik planlama yapmak ve faaliyetlerde bulunmak yer aldığı tespit edilmiştir. Uluslararası üniversiteleri sıralama (RANKING) kuruluşlarıyla ilgili faaliyetlerini 7 üniversite içerisinde sadece 1 üniversitenin

faaliyet alanına alması gelişen ve küreselleşen dünyanın dinamiklerine uygun değildir. Bütün üniversitelerin akademik gelişimleri için incelemeleri ve önem vermeleri gerekmektedir. Kabakçı ve Odabaşı'nın (2004) yaptığı çalışması gösteriyor ki öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerine yönelik gerçekleştirilen Akademik Gelişim programlarının genel olarak etkili ve verimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu noktada üniversitelerin yapılan araştırmaların uluslararası boyutta ses getirebilmesi için akademisyenleri desteklemeli ve bununla ilgili çalışmalar ortaya koymalıdır. Birimin faaliyet alanlarının ikinci teması; akademik gelişime yönelik faaliyetler bölümü madde sayısı bakımından ve üniversitelerin yönergelerinde yer alması bakımından en kapsamlı bölümlerinden biridir. Bu bölümde 7 madde yer almaktadır, en fazla üniversitelerin yönergelerinde yer aldığı madde; beş üniversitenin yönergesinde bulunan, araştırma-geliştirme faaliyetlerinin yürütülmesi için gerekli fiziki/teknik altyapının ve mali kaynakların oluşturulması hakkında tavsiyelerde bulunmak maddesidir.

Yönergenin genel amacının gerçekleştiği bu faaliyetlerde en fazla üniversitenin faaliyet alanına yer verdiği maddedir, bu maddeyi 3 üniversitenin yönergesinde yer alan, bilimsel çalışma ve yayın yapmayı teşvik etmek üzere bu süreçte sağlanan destekler hakkında bilgi sağlar ve akademik gelişim ve kalite geliştirme disiplini ile alakalı araştırma ve yayın yapmak, araştırma faaliyetlerinin belirlenen hedefler ve politikalar doğrultusunda yürütüldüğünü denetlemek, faaliyetlerin sonuçlarını değerlendirmek ve gerektiğinde iyileştirici tavsiyelerde bulunmak, akademik gelişimin desteklenmesi doğrultusunda öğretim elemanlarından gelen taleplerini değerlendirerek, hayata geçirilmesi için ilgili birimlere önerilerde bulunur maddesi ile akademik gelişimin desteklenmesi amacıyla kurs, çalıştay, seminer gibi etkinlikler düzenler.

Akademisyenleri gelişimlerini sağlayıcı ortamlar ve imkanlar sunmak üniversitelerin başlıca işlevleri arasında yer alması gerekirken sadece 3 üniversitenin yönergesinde yer alması dikkat çekici bir husustur. Bu doğrultuda ihtiyaç ve planlara göre gerekçeleri ile birlikte bütçeyi hazırlar maddesi izler. Sadece 2 üniversitenin yönergesinde yer alan maddeler ise; kuruma yeni katılan akademik personelin oryantasyonunu ve lisans ve lisans üstü düzeyde ders verme ve tez danışmanlığı faaliyetlerini destekleyici programlar yapmak, akademik gelişim ve iş birliği yapılmasına yardımcı olmak konusunda ulusal ve uluslararası bilimsel toplantılar düzenleyerek öğretim elemanlarını bir araya getirmek olduğu tespit edilmiştir.

Aytaç vd., (2001) yılında “Akademisyenlerin Çalışma Yaşamı ve Kariyer Sorunları” çalışmasında, Türkiye’deki devlet üniversitelerinde çalışan akademisyenlerin akademik yaşam içerisindeki kariyer sorunlarını incelediğinde, akademisyenlerin içinde buldukları koşulların çok etkili olduğu, maddi ve manevi destekten mahrum olmaktan ve iletişimsizlikten şikâyet ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Üniversitelerimizde yüksek başarı elde etmek istiyorsak, üniversite yönetimlerinin ve karar vericilerin, akademisyenlerin gelişimi için uygun koşulları oluşturmaları ve kurdukları birimlerin yönergelerine dahil etmeleri ulaşılan sonuçlardandır. Üçüncü tema olan kalite gelişimine yönelik faaliyetler, yönergenin en fazla maddeye sahip temasıdır. 8 maddelik bir tema olan kalite gelişimine yönelik faaliyetlerde 6 üniversite, öğretim elemanlarının araştırma yetkinliklerinin ölçülmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için tavsiyelerde bulunmak maddesini yönergesinde barındırmaktadır.

Bakioğlu ve Pekince (2011) yılında gerçekleştirdikleri “Araştırma Görevlilerinin Kariyer Gelişimine Bölümlerindeki Destek Kültürü Etkisi” isimli çalışmaları gösteriyor ki kariyer gelişimini destekleyen örgüt kültüründe araştırma görevlilerin kariyer gelişimi olumlu etkileniyor, bunun sonucu olarak üniversitenin kalite gelişimine yönelik faaliyetleri pozitif etkileniyor. Aynı temanın faaliyet maddelerinde aynı maddeyi 4 üniversite tarafından yönergelerinde yer almaktadır. Bu madde, üniversitenin stratejik planına ve kalite politikasına uygun araştırma stratejileri, hedefleri ve politikalarının belirlenmesi hakkında tavsiyelerde bulunmak maddesini faaliyet alanı olarak almışlardır maddesidir. Yönergelerinde kalite gelişimine önem veren üniversiteler yönergelerinde bu maddeyi almışlardır. Bu temadaki bir diğer madde ise, 3 üniversite tarafından yönergelerinde yer almıştır, bu madde; üniversitenin stratejik planına ve kalite politikasına uygun araştırma stratejileri, hedefleri ve politikalarının belirlenmesi hakkında tavsiyelerde bulunmak, maddesidir.

Faaliyet alanı olarak 2’şer üniversitenin belirttiği maddeler ise şunlardır; üniversitenin bilimsel araştırma süreçleri ile ilgili mevzuatının geliştirilmesine yönelik önerileri değerlendirmek, gerektiğinde Rektörün isteği üzerine bu mevzuatı geliştirmek üzere çalışmalar yapmak, ikincisi; üniversitenin "iç ve dış değerlendirme " çalışmalarını yürütmek ve buna bağlı olarak iç değerlendirme raporunu hazırlamak veya hazırlatmak ve son olarak da , üniversitenin stratejik planında belirlenen amaçları ve tüm birimlerinde yapılan veya yapılması gereken çalışmaları kapsayan periyodik izleme ve iyileştirme sürecini yürütmek, maddeleridir. Temada akademik

gelişim yörüngesi barındıran üniversitelerin, sadece birer kez faaliyet alanı olarak bildirilen maddeler ise; kurumlar arası, disiplinler arası ve/veya çok disiplinli, yerel/bölgesel/ulusal kalkınma hedefleriyle uyumlu, bölgesel/ulusal/küresel açıdan değerlendirildiğinde ekonomik sosyal ve kültürel alanlarda toplumsal katkısı olan araştırma faaliyetlerini teşvik etmek amacıyla öncelikli araştırma alanları belirlemek ve Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu ile yakın ilişkide çalışmak, Komisyonun belirleyeceği usul ve esaslar doğrultusunda çalışmalarını yürütmek ve örnek uygulamaları komisyon ile paylaşmak, maddesi olduğu tespit edilmiştir.

Odabaşı (2003)'nın yaptığı çalışmasında, akademik personeli akademik yönden geliştirmeye yönelik çalışmalara ilişkin görüş ve önerileri almak üzere yapılan araştırma sonucuna göre, akademik personelin geliştirme etkinliklerinde başarılı oluna bilinmesi için, alan uzmanlarınca hazırlanan programların etkili olduğunu, maddi ödül ve sertifikaların personelin gelişimine katkı sağlamadığı ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Bir diğer sonuç ise, akademik personeli geliştirme çalışmalarının bir merkez çatısı altında örgütlenmesini önermişlerdir. Bu çalışmalar bizlere gösteriyor ki akademisyenlerin akademik gelişimleri için akademik gelişim yönergelerinin çok önemli olduğu ve bu çalışmaların tek bir merkezden gerçekleşmesi gerektiğidir. Yönergelerin faaliyet alanlarının 4. teması, 4 maddeden oluşmaktadır, bu temada en fazla üniversitenin yönergelerinde bulunan madde; araştırma faaliyetlerinin Üniversitede öğretim üyeliğine yükseltme ve atama koşullarında nasıl değerlendirilebileceği hakkında tavsiyelerde bulunmaktır. Bu madde 3 üniversitenin yönergelerinde yer almaktadır. Diğer maddeler ise birer üniversitenin yönergelerinde yer almaktadır. Bu maddeler; araştırma merkezlerinin etkinliğini ölçmek ve değerlendirmek, gerekli görüldüğünde merkezlerin açılması, kapatılması ve geliştirilmesi için tavsiyelerde bulunmak, araştırma faaliyetlerinin, nitelikli bilimsel yayınların ve başarılı genç bilim insanlarının sistematik biçimde teşvik edilmesi için tavsiyelerde bulunmak ve araştırmalarda bilimsel etik kurallara uyulmasını güvence altına alacak tedbirler hakkında tavsiyelerde bulunmak olduğu tespit edilmiştir.

Yönergenin 5. ve son teması olan eğitim, öğrenim faaliyetleri 4 maddeden oluşan faaliyet alanıdır. Üniversitelerin yönergelerinde yer alan bu maddelerden en fazla yer bulan madde; eğitim-öğretim yılı süresince gerçekleştirilen araştırma faaliyetlerini takip etmek,

değerlendirmek ve raporlamaktır. Bu madde 4 üniversitenin yönergesinde mevcuttur. Bu temada da 3 üniversitenin yönergesinde bulunan madde ise; öğrenciye sunulan olanaklar ve öğrenci danışmanlığı ve rehberlik hizmetlerinin takibi ve öğrencilerden derslerle ilgili geri bildirim alır maddesidir, diğer maddeler ise birer üniversitenin yönergelerinde yer almaktadır. Bu maddeler; eğitim-öğretim de bilimsel araştırma sonuçlarının kullanılabilmesi için tavsiyelerde bulunmak ve ders programlarının düzenlenmesi ve verilen derslerin eğitim-öğretim ile ilgili bilgileri ve öğrenci başarısının takibi maddeleri olduğu görülmüştür.

Ülkemizde akademik gelişim birimi yönergesi çok yeni ve üniversiteler içerisinde çok yaygınlaşmamış bir konudur. Akademisyenlerin akademik teşvikleri ile ilgili araştırmalar yapılmış fakat, akademik gelişimleri ile ilgili araştırmalar çok sınırlı sayıda kalmıştır. Üniversitelerimizin gelişen ve küreselleşen dünyamızın dinamiklerine uygun bir şekilde yapılması, yönetilmesi ve akademik personelin gelişimine katkı sağlanması beklenmektedir. Bu nedenle üniversite yönetimlerinin akademik gelişim yönergeleri hazırlayarak, üniversitelerinde uygulamaya geçmesi zorunlu bir durumdur.

Bu çalışmaların bulgularından yola çıkılarak araştırmacılara ve uygulayıcılara aşağıdakiler önerilmektedir:

1. Akademik gelişimi desteklemek, ulusal ve uluslararası akademik camiada yer edinebilmek için, her üniversitenin kurumlarının şartlarına göre akademik gelişim birimi yönergesi hazırlamalı ve uygulamaya koymalıdır.
2. Üniversitelerin varlıklarını sürdürebilmesi ve uluslararası arenada var olabilmesi, akademik personelin kalitesiyle mümkün olacaktır. Bu nedenle üniversitelerin akademik personelinin gelişimi için ortamlar oluşturmalarıdır.
3. Akademik personelin gelişimi ile ilgili araştırmalar çok azdır, bu konuda araştırma ve çalışmalar yapılması gerekmektedir.

## 5. KAYNAKÇA

- [1].Ataünal, A. (1998). *Türkiye’de yükseköğretim*. Ankara: MEB Yükseköğretim Genel Müdürlüğü.
- [2].Aytaç, S. (2005). *Çalışma yaşamında kariyer yönetimi planlaması gelişimi ve sorunları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- [3].Aytaç, M., Aytaç, S., Fırat, Z., Bayram, N., Keser, A, (2001). *Akademisyenlerin çalışma yaşamı ve kariyer sorunları*. Uludağ Üniversitesi Araştırma Fonu İşletme Müdürlüğü Proje No: 99/29, Bursa Türkiye.
- [4].Bakioğlu, A., Pekince, D, (2011). Araştırma görevlilerinin kariyer gelişimlerine bölümlerindeki destek kültürünün etkisi. Uluslararası Yükseköğretim Kongresi Yeni Yönelişler ve Sorunlar, Cilt 2, 1272-1280, İstanbul, Türkiye.
- [5].Başkan, G., A. (2001). Türkiye’de yükseköğretimin gelişimi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 21-32.
- [6].Bayrak, B. (2007). *Yükseköğretim kurumlarından beklenen hizmet kalitesi ve hizmet kalitesinin algılanmasına yönelik bir araştırma*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- [7].Başkan, G. (1999). Yükseköğretimde performans ölçütleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 130, 41-47.
- [8].Çalık, T. ve Ereş, F. (2006). *Kariyer yönetimi tanımlar, kavramlar, ilkeler*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- [9].Debowski, S. (2015). Developing excellent academic leaders in turbulent times. *All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 7(1), 2221-2233.
- [10].Dost, M., ve Cenkseven, F. (2007). Devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan öğretim elemanlarının mesleki sorunları. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 203-218.
- [11].Gagne, T., A. (1998). *College instructors’ perceptions of instructional skills development activities*. Doktora Tezi. Alberta.
- [12].Kabakçı, I. ve Odabaşı, F., H. (2004). Evaluation of an online faculty development course from the point of view of participants. E-Learn 2004 World

- Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare & Higher Education, The Proceeding Book of E-Learn. Washington, DC/ABD.
- [13]. Korkut, H., (2002). *Sorgulanan yükseköğretim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- [14]. Kurtoğlu, E., (2010). *Kariyer yönetiminin kamu kurumlarının etkinliği üzerindeki olası sonuçlarının incelenmesi ve Çorum örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Hitit Üniversitesi, Çorum.
- [15]. Kürüm, D. (2007). *Öğretim üyesi adayları için öğretimsel gelişim programının değerlendirmesi*. Doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- [16]. Lemlech, J. K. (1995). *Becoming a professional leader*. New York: Scholastic Inc.
- [17]. Murray, P. ve Sheena H. (1997). Partnerships in staff development: An institutional case-study. *Studies in Higher Education*, 22 (1), 67-81.
- [18]. Odabaşı, H. F. (2003). Faculty point of view on faculty development. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 86-89.
- [19]. Sağlam, A., Ç. (2011). Akademik personelin sosyo-demografik özelliklerinin tükenmişlik düzeyleri ile ilişkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 407-420.
- [20]. Sorkin, D. J. (1983). Wilhem Von Humboldt: The theory and practice of self-formation. *Journal of the History of Ideas*, 44 (1), 55-73.
- [21]. Şahal, E., (2005). Akademik örgütlerde örgüt kültürü ve iş tatmini arasındaki ilişki: Akdeniz Üniversitesi'nde doktora yapan araştırma görevlilerinin örgüt kültürüne ve iş tatminine yönelik algı ve kanaatleri. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- [22]. Şen, Ş. ve Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *G.Ü Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99-116.
- [23]. Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis* (Second Edition). CA: Sage.
- [24]. Yükseköğretim Kanunu (1981). 2547 sayılı kanun. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf> . Erişim Tarihi: 5.01.2020



## Okul Yöneticilerinin İnsan Kaynağını Geliştirme Rollerini

Mecit KARA

ORCID:0000-0002-9394-1170, Mehmet Rifat Yalman İlkokulu, nigiya@hotmail.com

Geliş Tarihi : 11.11.2020

Kabul Tarihi : 29.12.2020

### Öz

*Bu çalışmanın amacı, okullarda insan kaynağının geliştirilmesi yönünde okul yöneticilerinin rollerini gerçekleştirme düzeyini belirlemektir. Bu araştırmada okul yöneticilerinin insan kaynağı geliştirme rollerinin mevcut durumu betimlenmek amaçlandığından betimsel tarama modeli seçilmiştir. Bu çalışmanın evreni İstanbul ili Kağıthane ilçesinde bulunan resmi ilkökulu, ortaokul ve lise de görev yapmakta olan okul yöneticileri evren olarak belirlenmiştir. Evrenin tamamına ulaşıldığından örneklem alma yoluna gidilmemiş 276 yöneticinin tamamına ulaşılmıştır. Araştırmada veri toplayabilmek için Kişisel Bilgi Form ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Yöneticilerinin İnsan Kaynağını Geliştirme Rollerini Gerçekleştirme Düzeyini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı vasıtasıyla analiz edilmiştir. Ölçek ile değişkenler arasındaki farklılıkları belirlemek için dağılım normal olduğundan parametrik istatistik yöntemlerinden ikili değişkenler için t testi 3 ve daha fazla gruplardan oluşan değişkenler için ANOVA testi kullanılmış, anova testinde anlamlı farklılık oluştuğunda scheffe testi ile analizler gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada yöneticilerin insan kaynağını geliştirme rollerini gerçekleştirme düzeyinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada yöneticilerin insan kaynağı geliştirme rollerinin yönetim görev türü, kıdem, ve okul türüne göre farklılaştığı bulgulanmıştır. Müdür yardımcılarının müdürlere göre insan kaynağı geliştirme algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. 0-10 yıl kıdeme sahip olan grupla 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip olan grup arasında olduğu, 0-10 yıl kıdeme sahip olan grubun insan kaynağı geliştirme algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.*

***Anahtar kelimeler:** insan kaynakları geliştirme, okul müdürünün rolleri, insan kaynağı geliştirme rolleri.*

## Human Resource Development Roles Of School Managers

### Abstract

*The aim of this study is to determine the level of performance of the roles of school administrators in the direction of developing human resources in schools. In this study, a descriptive screening model was selected because it was intended to describe the current state of human resource development roles of school administrators. The universe of this study was*

*determined as the universe of school administrators who are working in the official primary school, secondary school and high school located in the Kağıthane district of Istanbul province. Since the entire universe has been reached, the way of taking sample has not been performed, all 276 managers have been reached. In order to collect data, the “Personal Information Form” and “The Scale of Determining the Level of Performance of School Administrators' Human Resource Development Roles” developed by the researcher were used in the study. The data obtained were analyzed through the SPSS program. To determine differences between variables with scale, since the distribution is normal, from parametric statistical methods, t test for binary variables, anova test for variables consisting of 3 groups and more were used; and analyses were performed using the scheffe test when significant differences occurred in the anova test. In this study, it was determined that the level of managers performing human resource development roles was moderate. In this study, it was found that the Human Resource Development roles of managers differ according to the type of management task, seniority, and type of school. It was observed that assistant managers have a higher perception of human resource development than managers. It was observed that between the group with 0-10 years of seniority and the group with 21 years of seniority and above, the group with 0-10 years of seniority had a higher perception of human resource development.*

**Keywords:** *human resource development, school principal roles, human resource development roles.*

## 1. GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyılın ilk çeyreğinde temel eğitimden yükseköğrenime ve hatta yüksek lisans seviyesine kadar tüm eğitim örgütlerinin işlevleri, amaçları, vizyonları, misyonları değişmektedir (Argon & Özçelik, 2008; Töremen, 2002). Bu değişimler, örgütün verimliliğine ve etkinliğine yansıdığı için insan kaynağının geliştirilmesi giderek önem kazanmaktadır. Örgütlerin etkin ve verimli çalışmasını sağlayan asli unsur insan kaynağıdır. Bu yüzden hızla değişen dünyamızda örgütlerin ayakta kalması çalışanlarını etkili kullanmasına bağlıdır (Çalık & Şehitoğlu, 2006). Son dönemlerde Türkiye de özel sektör kuruluşları insan kaynağı yönetimi (İKY) kapsamında “geliştirme” faaliyetlerini içeren çağdaş atılımlar ve yatırımlar yapmışlardır. İnsan kaynağı geliştirme faaliyetlerinin bazı kamu kuruluşlarının da özel sektör seviyesinde olmasa da uyguladıkları görülmektedir. Eğitim gibi hassas bir konuda verimliliğinin artırılması, öngörülen hedeflere ulaşılması için eğitim kurumlarının insan kaynağı geliştirme üzerine bilimsel adımlar atması gerekmektedir. Eğitim kurumlarının ve onların yöneticilerinin de insan kaynağını (İK) geliştirme üzerinde çaba harcaması önem arz etmektedir. Eğitim kurum yöneticilerinin İKY konusunda kendilerini geliştirmeleri, bu alanda yapılan çalışmalarını takip etmeleri eğitimde kaliteyi arttıracak gibi çalışanın da iş verimini yükseltmesine katkı sağlayabilecektir.

İnsan kaynağının geliştirilmesi, İKY'nin önemli ve öncelikli süreçlerinden biridir. İKY, toplumun her kesimini etkileyen karmaşık bir konudur. İK yönetimini etkileyen başlıca unsurlar olarak; iş gücü niteliği, insani ilişkiler, kanunlar, toplumsal ve teknolojik gelişmeler sayılabilir. İK'nın geliştirilmesinin temel amacı, çalışanların performansını artırarak örgüte ve kuruma azami faydanın sağlanmasıdır. İK geliştirme faaliyetleri, çalışılan kuruma ve çalışılan ortama göre değişiklikler gösterebilmektedir.

Her örgütte, yapılan faaliyetlerden beklenen ortak sonuçlar şunlardır.

1. Çalışanların iş verimini artırıcı eylemlerin planlanması
2. Çalışanların üst mevkilerdeki işlere hazırlanması
3. Kurumun çalışandan beklediği davranış ile çalışanın göstermiş olduğu davranışlar arasındaki farkın belirlenmesi
4. Çalışanların gelişimlerine katkı sağlayacak işlerin yapılmasında uzman kişi veya kuruluşlarla işbirliği yapılması
5. Kurumda çalışanların gelişimini sağlayacak eğitim biriminin kurulması
6. Eğitim birimin donatılması
7. Eğitim birimi tarafından elde edilen araştırma sonuçlarına uygun geliştirme programlarının hazırlanması olarak sıralanabilir (Açıklalın, 2016a).

Geliştirme; personelin kurumda işe ilk başladığı andan kurumdaki ayrılıncaya kadar geçen zamanda, en yüksek verimi alabilmek için yönetimce yapılan çabaların tümüdür. Geliştirme, İKY'nin en yoğun işlevlerinden birisidir. Bunun nedeni geliştirme işlevinin üç önemli özelliğinden kaynaklandığını söyleyebiliriz. Bu özellikler; geliştirilen örgütteki çalışan tüm üyeleri kapsaması, çalışanların yaşamında kesintisiz olarak gelişimin devam etmesi ve çalışmanı sadece iş koluyla ilgili değil her boyutta geliştirmeyi amaçlamasıdır (Açıklalın, 2016). Geliştirme sürecinde birinci amaç çalışanların performansının yükseltilmesi, verimliliğinin artırılmasıdır.

Klasik yönetimi savunan kuramcılar, potansiyelin sınırlı olduğunu savunmuşlardır. Bunun için işin başında öğrenme ve örgütün amaçlarını kabullenme gibi dar bir çerçevede algılayıp

değerlendirmişlerdir. Çağdaş örgütlerde ise, yöneticilerin çalıştırdıkları insanların yaşamları boyunca potansiyellerinden sadece bir bölümünü gördüklerini ve bu potansiyeller üzerinde geliştirme yapmaya çalıştıklarını savunmuşlardır. Bu bakımdan insan kaynağının yönetim anlayışı, bireyin sadece örgütte bulunduğu zaman değil tüm yaşamı boyunca, hangi ortamda bulunursa bulunsun kendini geliştirebileceği varsayımını kabul etmiştir. Çalışanların yetkinleştirilmesi, yetiştirilmesi sadece örgütte ilgili birimin işi olarak görülmemelidir. Tüm yöneticilerin çalışanları iş başında kesintisiz olarak geliştirilmesi esastır.

En genel anlamda personel geliştirme, iş görenlerin mevcut durumdaki ve gelecekteki rollerini en iyi biçimde yerine getirmelerini sağlayacak bilgi, beceri ve tutumlarını doğrudan etkileyen her türlü etkinliktir (Robbins ve Alvy,1995 Akt. Aydın, 2016). Örgütlerde İKG'yle, örgütün etkinliği ve verimliliğinin artması sağlanmaktadır. Bu sebeple örgütler İKG'ne önem vermektedirler (Mercin, 2005). Bu önem İK'nın gelişimi sağlamaya yönelik hizmet içi eğitim etkinliklerine yansımaktadır. Eğitim örgütlerinde de İKG'ne yönelik hizmet içi eğitim etkinlikleri ve programları düzenlenmektedir (Aydın, 2016). Bu programların daha etkin sonuçlar verebilmesi için okul yöneticilerinin İKG'ye yönelik rollerinin önceden belirlenmesi gerekir. Bu roller bilgilendirme, danışmanlık, çözümlenme, personel seçme, yerleştirme, personel geliştirme, bütünleştirme, koruma, ödeme, ayırma gibi personel işlevlerine ilişkindir (Açıkalın, 2016). Okul yöneticilerinin bu işlevler çerçevesinde personelini geliştirmeye yönelik rolleri önemlidir (Çalık, Şehitoğlu, 2006). Okul yöneticilerinin personelini geliştirmeye yönelik rollerin belirlenmesi, çözümlenmesi ve buna paralel iyileştirilip geliştirilmesi gerekir.

Eğitim kurumunun en önemli stratejik unsuru öğretmenlerdir. Öğretmenlerin ruh sağlığının yerinde olması, kendilerini mesleğe adanmaları, bilgi ve becerilerini öğrencilere aktarmaları, motivasyon düzeylerinin yüksek oluşu, eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesini ve verimliliğini doğrudan veya dolaylı yoldan etkiler. Bu nedenle, okullarda öğretmenlerin performansının artırılması ve en üst seviyede öğretmenlerden verim sağlanması gerekir (Cemaloğlu, 2002). Öğretmenin performansını artırıcı bazı araçları kullanmak gerekmektedir. Bu araçları ekonomik, psikososyal ve örgütsel araçlar olarak sınıflandırabiliriz (Yalçın ve Korkmaz, 2013).

**1. Ekonomik Araçlar:** Okullarda çalışanların ve öğretmenlerin motive edilebilmesi için ortaya konulan ödül sisteminin, öğretmenin ve diğer çalışanların performansını artırıcı, kendini geliştirici yöntem ve tekniklere yöneltmesi gerekir. İkramiye, ek maaş vb. şekilde ödüller

verilebilir. Bu tür uygulamalar sonucu verilen ödüller çalışanların verimini artırır, motivasyonlarını yükseltir (Odden,1997).

**2. Psikososyal Araçlar:** Okul yöneticileri, çalışanlarla birlikte iyileşmeyi ve gelişmeyi sağlayıcı toplantılar yapmalıdır. Yapacağı bu tür toplantılara çalışanların tamamının aktif bir şekilde katılmalarını sağlamalıdır (Ünal, 2000). Takdir edilme, beğenilme, değer verilme, fikrinin sorulması öğretmeni geliştiren psikososyal araçlar olarak sayabiliriz.

**3. Örgütsel ve Yönetmel Araçlar:** Örgütsel ve yönetmel araçlar olarak; hizmet içi eğitim verilmesi, görevde yükseltilmesi, kapasitesine uygun işlerin verilmesi, iletişim kanallarının kullanılması, adaletli ve disiplinli davranılmasını ve buna göre sistemin oluşturulması olarak sıralayabiliriz (Yalçın ve Korkmaz, 2013).

Okulda görev yapan öğretmenler ve diğer çalışanlar yönetimin alacağı kararlara etkin katılım sağlamalı ve alınan bu kararlarn uygulanmasında okul yönetimine yardımcı olmalıdır. Böylece, etkin katılımın oluşması neticesinde bireysel olarak performansta artış meydana gelebilecektir. Okulun genel işleyişi hakkında bilgi sahibi olmayan öğretmen performansını tam olarak sınıfa veya okul yansıtamaz. Okul içinde yüksek katılımıla alınan kararlarn uygulanabilirliği yüksektir. Karar alma sürecinde etkili toplantılar yapılmalıdır (Ünal, 2000). Okul yöneticileri, öğretmenlerin motivasyonlarını en üst seviyeye getirebilmek için informal ilişkilere daha çok önem vermelidir (Özdemir, Kartal ve Yirci, 2014). Öğretmenlerin gelişimine yönelik düzenlenen seminerler, danışmanlık hizmetleri, mesleki ilkeler konusunu anlatan kurslar, öğretmenlerin verimli çalışmaları için getirilen öneriler, öğretmenlerin performansının artmasına neden olacaktır.

Okul yöneticileri iş başında eğitime önem vermelidir. Çalışanının gelişmesi için elinde bulunan tüm kaynakları etkili bir şekilde kullanmalıdır. Görerek ve yaparak öğrenen bir çalışanın öğrendiği bilgiler daha kalıcı olur. Okul yöneticileri kişisel deneyimlerini çalışanlarına aktaracak uygun ortamlar oluşturmalıdır. Kurum içinde yapılan işlerin etkin ve doğru yapılabilmesi için güçlü bir ekip çalışmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu tür bir ekip çalışmasının yapılabilmesi için de örgüt içerisinde güçlü bir iletişimin olması gerekmektedir (Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2008). Bir kurumda çalışanların kişisel gelişimin sağlayacak olan en önemli kişiler o kurumun yöneticileridir. Yöneticiler, tarafından çalışanlara gereken zamanı, ortamı, bütçeyi, yönlendirmeleri ve eğitim araçlarını sağlayarak kişisel gelişimlerine katkı sağlamalıdır (Köktürk, 2002).

Okul yöneticilerinin kurumlarında çalışan öğretmenlerin ve diğer personelin gelişimlerini sağlamaları önemlidir. Bilgi, beceri ve yeterliliği artan personelin üretkenliği de artar. Bu çalışma okul yöneticilerinin insan kaynağını geliştirme rollerinin belirlenmesi ve mevcut durumun tespit edilmesi açısından önemlidir. Ayrıca bu çalışmanın okul yöneticisi eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sağlaması açısından da önem arz ettiği görülmektedir. Bu araştırmada eğitim kurumlarında bulunan yöneticilerin İK'nı geliştirmedeki rollerinin ortaya konulabilmesi, sonuçların çıkarılması ve önerilerin geliştirilebilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin insan kaynağını geliştirilmesine yönelik literatüre katkı sağlaması açısından önemsenmektedir. Bu çalışmanın amacı, okullarda insan kaynağının geliştirilmesi yönünde okul yöneticilerinin rollerini gerçekleştirme düzeyini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okul yöneticileri insan kaynaklarını geliştirme rollerini gerçekleştirme düzeyleri nedir?

2. Okul yöneticilerinin insan kaynakları geliştirme rollerini gerçekleştirme düzeyleri cinsiyet, kıdem, göre farklılaşmakta mıdır?

## 2. YÖNTEM

Araştırma betimsel tarama modelindedir. Tarama modelleri, incelenen olgu geçmiş zaman diliminde veya mevcut durumda olduğu gibi betimlemeyi amaçlar. Tarama modeli, evrenle ilgili genel bir çıkarıma ulaşabilmek için evrenin tümüyle veya ondan belli ölçülerde alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2006). Tarama (survey) araştırması bir grupla ilgili olarak sürdürülen ve o grubun belirlenmiş özelliklerini açığa çıkarmak için veriler toplanması ve bu toplanan verilerin işlenmesi sürecidir (Büyüköztürk, 2011). Bu araştırmada okul yöneticilerinin insan kaynağı geliştirme rollerinin mevcut durumu betimlenmek amaçlandığından betimsel tarama modeli seçilmiştir.

### 2.1. Evren ve Örneklem:

Araştırma evreni, üstünde araştırma yapılacak probleminin etkisi altında bulunan ve bilgi elde etmek için üzerinde gözlem yapılacak ana kütleyi ifade eder (Bal, 2001, s.110). Bu araştırmanın ölçek geliştirme aşamasındaki evreni 2017–2018 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Maltepe,

Pendik ve Tuzla İlçelerinde bulunan okullarda çalışan yöneticilerdir. Bu evren içinden belirlenen okullarda çalışan 256 yönetici örnekleme oluşturmuştur. Bu evren içinden örneklemin belirlenmesinde oransız eleman örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin uygulama aşamasında ise İstanbul ili Kağıthane ilçesinde bulunan resmi ilkokul, ortaokul ve lise de görev yapmakta olan okul yöneticileri evren olarak belirlenmiştir. Evrenin tamamına ulaşıldığından örneklem alma yoluna gidilmemiş 276 yöneticinin tamamına ulaşılmıştır. Çalışma evrenine ilişkin demografik özellikler tablo 1 de sunulmuştur.

Tablo 1’ de görüldüğü üzere örneklem grubundaki kişilerin, 70’i (%25.4) kadın, 206’si (%74.6) erkektir. Toplam 276 kişi vardır ve çoğunluğu erkektir. Katılımcıların 76’sı (%27.5) müdür, 200’ü (%72.5) müdür yardımcısıdır. 210’u (%76.1) lisans, 66’sı (%23.4) yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların 73’ü (%26.4) 0-10 yıl, 47’si (%17.0) 11-15 yıl, 73’ü (%26.4) 16-20 yıl, 83’ü (%30.1) 16 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Katılımcıların 120’i (% 43.5) 0-3 yıl, 40’ı (%14.5) 4-6 yıl, 39’u (%14.1) 7-10 yıl, 77 (%27.9) 11 yıl ve üzeri yöneticilik süresine sahiptir. 99’u (%35.9) ilkokul, 98’i (%35.5) ortaokul, 79’u (%28.6) lisede çalışmaktadır.

**Tablo 1.** Demografik Özellikler

<b>Demografik Özellikler</b>	<b>Gruplar</b>	<i>f</i>	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	70	25.4
	Erkek	206	74.6
<b>Ünvan</b>	Müdür	76	27.5
	Müdür Yardımcısı	200	72.5
<b>Öğrenim</b>	Lisans	210	76.1
	Yüksek Lisans	66	23.9
<b>Kıdem</b>	0-10 yıl	73	26.4
	11-15 yıl	47	17.0
	16-20 yıl	73	26.4
	21 yıl ve üz.	83	30.1
<b>Yöneticilik Kıdemi</b>	0-3 yıl	120	43.5
	4-6 yıl	40	14.5
	7-10 yıl	39	14.1
	11 yıl ve üz.	77	27.9
<b>Okul</b>	İlkokul	99	35.9
	Ortaokul	98	35.5
	Lise	79	28.6
<b>Toplam</b>		<b>276</b>	<b>100.0</b>

## 2.2. Veri toplama

Araştırmaya ilişkin veriler gerekli izinler alındıktan sonra okullara gidilerek araştırma konusunda bilgi verilerek yöneticilere dağıtılan ölçeğin katılımcılarca doldurularak araştırmacı tarafından toplanmıştır. Bu aşamada okul yöneticilerin 276 kişiye ölçek uygulanmış ve analizler gerçekleştirilmiştir.

### 2.2.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplayabilmek için “Kişisel Bilgi Formu” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Yöneticilerinin İnsan Kaynağını Geliştirme Rollerini Gerçekleştirme Düzeyini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. *Kişisel Bilgi Formu*: Kişisel Bilgi Formu, yapılan araştırmaya katılan yöneticilerin demografik özelliklerinden cinsiyet, unvan, mezuniyet, mesleki deneyim, yöneticilikteki deneyim, çalışılan okul kademesi, değişkenlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Yöneticiler Kişisel Bilgi Formunda bulunan sorulardan kendilerine uygun olan seçenekleri işaretlemişlerdir.

*Okul Yöneticilerinin İnsan Kaynağını Geliştirme Rollerini Gerçekleştirme Düzeyini Belirleme Ölçeği*: Araştırmayla ilgili olarak öncelikli literatür taraması yapılmıştır. Sonra okul yöneticileri ile görüşülerek insan kaynağını geliştirmeye ilişkin olarak 54 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu uzman görüşü ile şekillendirilmiş araştırmanın amacına uygun olan 32 madde belirlenmiştir. Faktör analizi için İstanbul Anadolu yakası Maltepe, Pendik, Tuzla ilçelerinde farklı eğitim kademelerinde çalışan yöneticilere uygulanmıştır. Bu araştırmada Beşli Likert Derecelendirme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek (1) Her zaman, (2) Çoğunlukla, (3) Ara sıra, (4) Çok az, (5) Hiçbir zaman yönünde en olumludan en olumsuz seçeneğe doğru artan bir biçimde puanlanmıştır. Ölçekte her bir maddeye verilen yanıt kodları bu derecelere uygun olarak olumludan olumsuzaya doğru 1.00-5.00 arasında değişmektedir. Ek 1’de ölçek maddeleri ile birlikte sunulmuştur.

Ölçeğin iç tutarlık analizleri (Cronbach’s Alpha) gerçekleştirilmiştir. Bu analizler iç tutarlığı düşüren Madde kalmayınca kadar sürdürülmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık güvenilirliğini belirlemek üzere yapılan ilk analizlerin ardından testin tamamı için toplam Cronbach’s Alpha değeri  $\alpha=.923$  olarak hesaplanmıştır. Alpha değeri üzerinde negatif (düşürücü) yönde etkide bulunan madde tespit edilmemiştir. Yapılan madde toplam korelasyonları için gerçekleştirilen Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucuna tüm



maddelerle toplam puan arasındaki ilişki istatistiksel açıdan  $p < .001$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Madde ayırt edicilik katsayılarını gösteren değerlerde t değerleri 6.292 ile 11.979 arasında değişmektedir. Buna göre, ölçekte yer alan maddelerin madde-kalan, madde-toplam ve madde-ayrı edicilik indeksleri istatistiksel açıdan .01 düzeyinde anlamlı sonuç vermiştir. Geçerlik işlemleri için ikinci olarak maddeler arasındaki gruplaşmaları (faktör) belirlemek amacıyla faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizleri sürecinde KMO ve Bartlett değerleri belirlenmiş; temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiş son olarak da dik döndürme (varimax rotation) işlemleri yapılmıştır. Buna göre KMO örneklem yeterliliği .897 ve Bartlett's Testi  $p < .01$  örneklem yeterliliği .897 ve Bartlett's Testi  $p < .01$  olduğundan ölçeğin geçerli olduğu ve faktör analizi yapılabileceği bulgusuna ulaşılmıştır. Yapılan 5. aşama faktör analiz sonuçları neticesinde 4 faktör elde edilmiştir.

1. Faktörde 7 madde "6,7,10,11,12,13,30 iş başında eğitim " alt boyutunu,
2. Faktörde 8 madde "14,15,22,23,25,26,29,31 iletişim" alt boyutunu, oluşturmakta
3. Faktörde 4 madde "1,16,17,18 kişisel gelişim " alt boyutunu oluşturmakta
4. Faktörde 5 madde "2,3,4,5,32 motivasyon " alt boyutunu, oluşturmaktadır.

Belirlenen alt boyutlar faktörler ve bu alt boyutlara da yer alan maddelerin bazıları aşağıdaki gibidir. *İş başında eğitim*: Çalışanlara başka okullarda yapılan etkili uygulamaları yerinde görebilmelerini sağlayacak geziler düzenlerim. *İletişim*: Çalışanlarla bire bir görüşmeler yaparak onların istek ve ihtiyaçlarını dinler imkânlar dâhilinde bu istekleri karşılarım.

### 2.3. Verilerin Çözümlemesi

Elde edilen veriler SPSS programı vasıtasıyla analiz edilmiştir. Öncelikle veriler bilgisayara aktarılmış, veri kontrolü yapılmış, demografik değişkenlerle ilgili frekans ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmış ve betimsel analizlerle yorumlama yapılmıştır. Ölçek ile değişkenler arasındaki farklılıkları belirlemek için dağılım normal olduğundan parametrik istatistik yöntemlerinden ikili değişkenler için t testi 3 ve daha fazla gruplardan oluşan değişkenler için anova testi kullanılmış anova testinde anlamlı farklılık olduğunda scheffe testi ile analizler gerçekleştirilmiştir.

## 3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma problemlerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Ölçeğin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Değerleri

Boyut	N	$\bar{x}$	Ss
İşbaşında eğitim	276	17.47	5.01
İletişim	276	14.64	4.04
Kişisel gelişim	276	8.80	2.63
Motivasyon	276	10.62	3.02
Genel Ölçek	276	51.53	12.48

$p < .05$

Tablo 2.'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin insan kaynağını geliştirme rollerini gerçekleştirme düzeyini belirleme ölçeğinin işbaşında eğitim alt boyutunun ortalaması  $M=17.47$ ;  $SS=5.01$  olarak belirlenmiştir. İletişim alt boyutu puanlarının ortalaması  $M=14.64$ ;  $SS=4.04$  olduğu; kişisel gelişim alt boyutu puanlarının, aritmetik ortalaması  $M=8.80$ ;  $SS=2.63$  olduğu; motivasyon alt boyutu puanlarının, aritmetik ortalaması  $M=10.62$ ;  $SS=3.02$  olduğu; genel ölçek toplam puanlarının aritmetik ortalaması  $M=51.53$ ;  $SS=12.48$  olduğu görülmüştür.

**Tablo 3.** Cinsiyet, eğitim düzeyi, görev türüne göre okul yöneticilerinin insan kaynakları rolleri gerçekleştirme düzeyleri

		t Testi						
		n	$\bar{x}$	ss	Sh	t	sd	p
Cinsiyet	Kadın	70	50.39	13.51	1.61	-0.88	274	.37
	Erkek	206	51.92	12.12	0.84			
Görev türü	Müdür	76	48.47	10,54	1.20	-2.53	274	.01*
	Müdür Yardımcısı	200	52.69	12.98	0.91			
Eğitim düzeyi	Lisans	210	51.74	12.93	0.89	0.49	274	.60
	Yüksek Lisans	66	50.86	10.99	1.35			

$p < .05$

Tablo 3'de görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin, insan kaynağı geliştirme rolleri ölçeği puanlarının, cinsiyet değişkeni ( $t(274)=-.88$ ,  $p > 0.05$ ) ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öte yandan okul yöneticilerinin görev türlerine göre ( $t(274)=-2.53$ ;  $p < 0.05$ ) istatistiksel olarak

anlamli bir fark bulgulanmıştır. Okul müdür yardımcılarının insan kaynakları geliştirme rollerinin müdürlerden daha yüksek bir ortalama değere sahip olduğu gözlenmiştir.

**Tablo 4.** Kıdem ve okul türüne göre okul yöneticilerinin insan kaynakları rolleri gerçekleştirme düzeyleri

Gruplar	N	$\bar{x}$	Ss	ANOVA Sonuçları				açıklama			
				Var.K.	KT	Sd	KO	F	P	Scheffe Testi	
<b>Kıdem</b>	0-10 yıl	73	53.89	14.38	<b>G.Arası</b>	1335.64	3	445.21	2.91	.03*	0-10 ile
	11-15 yıl	47	51.79	11.74							
	16-20 yıl	73	52.62	13.54	42856.77	275					
	21 yıl ve z.	83	48.35	9.28							
Toplam	276	51.53	12.48								
<b>Okul türü</b>	İlkokul	99	49.48	11.77	<b>G. Arası</b>	1113.29	2	556.64	3.64	.02*	ilkokul-
	Ortaokul	98	54.13	13.69							
	Lise	79	50.86	11.30	42856.77	275					
	Toplam	276	51.53	12.48							

$p < .05$

Tablo 4’de incelendiğinde örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin, insan kaynağı geliştirme rolleri leği puanlarının, kıdem durumu değişkenine göre, anlamli bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasında ( $F=2.917$ ;  $p < .05$ ) anlamli farklılık olduğu grlmştir. Anlamli farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı scheffe testi uygulanmış test sonuçları 0-10 ile 21 yıl ve üstü kıdemler arasında anlamli bir fark gözlenmiştir. 0-10 yıl arasında kıdeme sahip okul yöneticilerinin insan kaynağı geliştirme rollerini gerçekleştirme düzeyi 21 ve üstü yıllara göre daha yüksek olduğu bulgulanmıştır.

Tablo incelendiğinde örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin, insan kaynağı geliştirme rolleri leği puanlarının, yöneticilerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre ( $F=3.64$ ;  $p < .05$ ) anlamli farklılık grlmştir. Anlamli farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı Scheffe testi uygulanmıştır. Sözü edilen test sonucuna göre ortaokulda çalışan okul yöneticilerinin insan kaynaklarını geliştirme rollerinin ilkokulda çalışan okul yöneticilerine göre daha yüksek olduğu bulgulanmıştır.

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada yöneticilerin insan kaynağını geliştirme rollerini gerçekleştirme düzeyinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Okul yöneticilerinin çalışanların gelişmesi konusunda yeterince uygulamalar yapmaması veya uygulamaların yapılması konusunda az çaba harcamaları mevcut olan durumu korumayı amaçlayan bir yönetim tarzı gösterdiklerine, kanun, yönetmelik ve mevzuat bakımından yeterince bilgiye sahip olmaları da çalışanları kurallara bağlı yönettiklerine işaret etmektedir (Çalık ve Şehitoğlu 2006). Taş'ın (2000, 167) ve Akgün'ün (2001, 176-178) yaptığı araştırmalar da bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Ayrıca bahsedilen bu durum yöneticilerin kişilik özellikleriyle ilişkili olup, mevcut mevzuatın yöneticilere yeteri kadar yetkiyi vermemesinden ve yapılan eğitimlerin çoğunlukla merkezden planlanmasından kaynaklanmaktadır. Okul yöneticilerinin alacağı kararlarda ve uygulamalarda aşırı derecede mevzuata bağlı olmaları, bu yöneticilerin durumsal uygulamalardan ne kadar da uzak olduklarını göstermektedir. Ancak, okul yöneticilerinin duruma göre hareket eden, esnek yapıda bir yönetim anlayışı sergilemeleri gerektiği unutulmamalıdır. (Çalık ve Şehitoğlu 2006). Büyükdoğan'ın (2003, 55) araştırması, okul yöneticilerinin öğretmenler arasında yapıcı ve destekleyici bir rekabet ortamı yaratamadıkları için çalışanların gelişiminde yetersiz kaldıklarını göstermesi açısından bu durumu destekler nitelikte bir çalışmadır.

Bu çalışmada yöneticilerin insan kaynağı geliştirme rollerinin yönetim görev türü, kıdem, ve okul türüne göre farklılaştığı bulgulanmıştır. Müdür yardımcılarının müdürlere göre insan kaynağı geliştirme algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. 0-10 yıl kıdeme sahip olan grupla 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip olan grup arasında olduğu, 0-10 yıl kıdeme sahip olan grubun insan kaynağı geliştirme algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalık ve Şehitoğlu (2006) İKY işlevlerine ilişkin ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlilikleri konusunda eğitim durumuna göre eğitim enstitüsü, eğitim fakültesi ve lisansüstü mezunları dışında kalıp diğer grubuna dâhil olan öğretmenler müdürleri öteki gruplara oranla daha yeterli olarak algıladığı sonucuna varmışlardır. Ayrıca meslekteki kıdem yükseldikçe okul müdürlerinin insan kaynaklarını yetiştirme ve geliştirme düzeylerinin azaldığını sonucuna erimiştirler. Bu çalışmanın bulguları ile sözü edilen çalışmanın bulguları birbirini kısmen desteklemektedir.

Bu sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Araştırma sonucunda müdür yardımcılarının müdürlere göre insan kaynağı geliştirme algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun nitel olarak araştırılması önerilebilir.
2. Kıdemi düşük olan yöneticilerin mesleklerinden beklentileri ve gelecek hayalleri ve enerjilerinin yüksekliği bu sonuca sebep olmuş olabilir. Bu açıdan kıdemi yüksek olan yöneticilere bakış açısı kazandıracak seminerlerle insan kaynağı geliştirmenin önemi aktarılabilir.
3. Yöneticilere personel geliştirme programları düzenlenmelidir. Bu programın içerisinde; zihinsel, fiziksel ve duygusal yönden gelişebilme, analitik düşünme, çalışanın ilgi ve yeteneklerini geliştirme, eğitim teknolojilerinden yararlanma, alanla ilgili gelişmelerin takibi, okul ve binanın etkili bir şekilde kullanılması, disiplin, çatışmayı önleme, örgütsel önderlik, motivasyon gibi konular yer almalıdır.
4. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında, İnsan Kaynakları Yönetimi birimlerinin yeterince olmadığı veya olan birimlerin işlevsel olmadığı görülmektedir. Türkiye’de öğretmenlerin büyük bir bölümü Milli Eğitim Bakanlığında çalışmaktadır. Bu yüzden Milli Eğitim Bakanlığı bu konuda gerekli çalışmaları başlatmalı ve bu konuda gereken önemi göstermelidir.
5. Okullarda çalışan (öğretmen, memur, hizmetli vb.) personellere hizmet içi eğitimler düzenlenmeli ve iş başında yetiştirilmeleri için programlar hazırlanmalıdır. Hazırlanacak programlarda çalışanların görüşleri dikkate alınmalıdır. Bunun için yöneticiler ve öğretmenler bağlamında bölgesel/yerel ihtiyaç analizleri yapılmalıdır. Bu analizler sonucunda ihtiyaçlara göre hizmet içi eğitimlerin içeriği hazırlanmalıdır.
6. Okul yöneticilerinin merkeziyetçi, geleneksel yönetim anlayışından uzak yerinde müdahale edilebilen, demokratik ve katılımcı bir yönetim anlayışı benimsemeleri sağlanmalıdır.

## 5. KAYNAKÇA

- [1]. Açıkalın, A. (2016a). *Çağdaş örgütlerde insan kaynağının personel yönetimi*, Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık.
- [2]. Açıkalın A. (2016b). *Toplumsal, kuramsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- [3]. Argon, T. ve Özçelik, N. (2008). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Değişimi Yönetme Yeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(16). 70-89.
- [4]. Aydın, İ. (2016). *Öğretimde denetim*, Ankara : Pegem Akademi.
- [5]. Bal, H. (2001). *Bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri*, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.
- [6]. Büyükdoğan, B. (2003). *Lise müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının değerlendirilmesi*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.
- [7]. Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- [8]. Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 153-154.
- [9]. Çalık, C. ve Şehitoğlu, E. (2006). Okul müdürlerinin insan kaynakları yönetimi işlevlerini yerine getirebilme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 35 (170).
- [10]. Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- [11]. Köktürk, M. (2002). *Kişisel Gelişim Kavramına Üç Farklı Yaklaşım, Örgütte Kişisel Gelişim*. (Ed: A. Esra Aslan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- [12]. Mercin, U. L. (2005). İnsan kaynakları yönetiminin eğitim kurumları açısından gerekliliği ve geliştirme etkinliği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 128-144.

- [13]. Odden, A. & Kelley, C. (1997). *Paying teachers for what they know and do: New and improved compensation strategies for improving school*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- [14]. Özdemir, T.Y. Kartal, E.S., Yirci, R.(2014). Okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme yaklaşımları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1 (2),190-215.
- [15]. Sabuncuoğlu, Z., ve Güven, M. (2008). *Örgütlerde İletişim*. İstanbul: Arıkan Yayınevi.
- [16]. Ünal, S. (2000).Toplam kalite yönetiminde eğitim örgütü yöneticilerinin sorumlulukları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(22), 261-268.
- [17]. Yalçın, H. ve Korkmaz, M. E. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon durumları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (26), 602- 609.

### **Ek 1.OKUL YÖNETİCİLERİNİN İNSAN KAYNAĞINI GELİŞTİRME ROLLERİNİ GERÇEKLEŞTİRME DÜZEYİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ**

**Değerli Meslektaşım,**

Bu veri toplama ölçeği ile okul yöneticisi olarak kurumunuzdaki "*insan kaynağının*" (*çalışanların*) *geliştirilmesi* yönündeki rollerini gerçekleştirme düzeyinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Aşağıda bulunan maddelerde yapacağınız işaretlemeler tamamen ilgili hedef için kullanılacaktır.

**Tel: 05426963408**  
**nigiya@hotmail.com**

**Mecit KARA**  
**Yüksek Lisans Öğrencisi**

### **AÇIKLAMA**

**Ölçek iki bölümden oluşmaktadır:**

**Birinci Bölüm** size ait kişisel bilgileri sağlamak amacıyla hazırlanmıştır.

**İkinci Bölüm** ise okul yöneticilerinin *insan kaynağını geliştirme* rollerine ilişkin olarak bu rollerini gerçekleştirme düzeyini belirlemek için düzenlenmiştir.

Ulaşılabilecek sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için soruları samimi ve doğru olarak yanıtlamanızı diliyorum.

İlgi ve yardımlarınız için minnet ve teşekkürlerimi sunarım.

### **BİRİNCİ BÖLÜM**

**Aşağıdakilerden konunuza uygun olanı ( x ) şeklinde işaretleyiniz.**

Cinsiyetiniz	Kadın ( )	Erkek ( )			
Ünvanınız	Müdür ( )	Md. Yard. ( )	Diğer .....		
Eğitim Düzeyiniz	Yüksek Okul ( )	Fakülte (Lisans) ( )	Yüksek Lisans ( )	Doktora ( )	Diğer .....
Mesleki Deneyiminiz	0 - 5 yıl ( )	6 - 10 yıl ( )	11-15 yıl ( )	16-20 yıl ( )	20 yıl üzeri ( )
Yöneticilikteki Kıdem	0 - 4 yıl ( )	4 - 7 yıl ( )	7 - 10 yıl ( )	10 -15 yıl ( )	16 yıl ve + ( )
Çalıştığınız Okul	İlkokul ( )	Ortaokul ( )	Lise ( )	Diğer .....	

## İKİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde okul yöneticilerinin *insan kaynağının geliştirilmesi* yönündeki rollerini gerçekleştirme düzeyini belirlemeye yönelik 24 ( yirmi dört ) madde verilmiştir. Lütfen aşağıdaki ve arka sayfadaki her maddeyi okuduktan sonra kendi yargılamanız doğrultusunda;

**Her zaman, Çoğunlukla, Ara sıra, Çok az, Hiçbir zaman** seçeneklerinden birine (x) koyarak cevaplandırınız. *Lütfen 24. Maddeye dikkat edelim.*

Madde No	Maddeler	Her Zaman	Çoğunlukla	Ara sıra	Çok az	Hiçbir Zaman
1.	İş başında yapılan eğitimler ile ilgili değerlendirmeler yaparak eksiklikler için yeni etkinlikler düzenlerim.					
2.	Öğretmen ve diğer personelden üstün performans gösterenlerin ödüllendirilmelerini (aylıkla ödüllendirme, başarı ve üstün başarı) teklif ederim.					
3.	Çalışanları stresten uzaklaştırıcı ve başarısını artırıcı sosyal faaliyetler (piknik, gezi, yemek vb.) düzenlerim.					
4.	Çalışanların gizil güçlerini ortaya çıkaracak ortamlar oluşturur ve uyarıcıları buna göre düzenlerim.					
5.	Okulda verimli ve etkili çalışmalar yapan (kermes, öğrencileri güdüleyici faaliyetler düzenleyen ve projeler üreten) çalışanları takdir edip öğretmenler kurulunda veya düzenlenen törenlerde onurlandırırım.					
6.	Çalışanlara başka okullarda yapılan etkili uygulamaları yerinde görebilmelerini sağlayacak geziler düzenlerim.					
7.	Çalışanlarla düzenli olarak kendilerini geliştirici grup çalışmaları düzenlerim.					
8.	Çalışanların hizmet içi eğitim ihtiyacını karşılamak için öncelikli konuları belirleyip çevredeki uzman kişi ve kuruluşlarla işbirliği yaparım.					



9.	Kantin, okul servisi ve hizmetli vb. çalışanlara alanları ile ilgili eğitimler düzenlerim.					
10.	Mesleki olarak kendini yetiştirmiş çalışanlarla, stajyer (aday) çalışanları farklı çalışma ortamlarında bir araya getiririm.					
11.	Öğretmenlere farklı ve etkili öğretim yöntemlerini tanıtır ve onlara bu yöntemleri uygulamaları için cesaret veririm.					

Madd e No	Maddeler	Her Zaman	Çoğunlukla	Ara sıra	Çok az	Hiçbir Zaman
12.	Çalışanlarla bire bir görüşmeler yaparak onların istek ve ihtiyaçlarını dinler imkanlar dâhilinde bu istekleri karşılarım.					
13.	Çalışanların her birine ilgi ve yetenekleri doğrultusunda özel görevler veririm.					
14.	Çalışanlara kendilerini geliştirici bireysel okuma ve araştırma çalışmaları veririm.					
15.	Öğretmen ve çalışanların performansını sistematik olarak değerlendirir, onlara geri dönüt sağlarım.					
16.	Eğitimde yeni yaklaşımları çalışanlarla paylaşırım.					
17.	Çalışanların güçlü ve zayıf yönlerini kendileri ile paylaşırım.					
18.	Çalışanların özel sorunlarının çözümüne yeterince zaman ayırarak yardımcı olurum.					
19.	Çalışanlar için uygun çalışma saatleri düzenler ve sağlıklı dinlenme ortamları hazırlarım.					
20.	Okulun stratejik planını hazırlarken çalışanların kişisel gelişimlerini dikkate alırım.					
21.	Çalışanlara, görevleri ile ilgili yetki ve sorumluluklar veririm.					
22.	Aday personelin yetiştirilmesinde özel ve özgün programlar hazırlar ve uygularım.					
23.	Çalışanların gizil güçlerinin ortaya çıkmasını engelleyen etmenleri ortadan kaldırmaya çalışırım.					
24.	Okulda tüm çalışanların mesleki geliştirilmesi okul yöneticilerinin görevidir.					

## Okul Yöneticilerinin Teknoloji Okur-Yazarlılık Düzeyleri İle Yönetsel Güçlülükleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

\*<sup>1</sup> Alican Kanber, <sup>2</sup> Aydın Balyer

<sup>1</sup>ORCID: 10000-0002-9297-6101, İstanbul Aydın Üniversitesi: Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans programı, [alican.kanber@gmail.com](mailto:alican.kanber@gmail.com)

<sup>2</sup> ORCID: 0000-0002-4157-1155, Yıldız Teknik Üniversitesi, [balyer@yildiz.edu.tr](mailto:balyer@yildiz.edu.tr)

### Özet

*Bu çalışmada okul yöneticilerinin teknoloji okur-yazarlılık düzeyleri ile yönetsel güçlülükleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma yapılırken cinsiyet, yaş, kıdem, çalışılan okul türü ve eğitim durumları gibi parametrelerin etkileri de incelenmiştir. Nicel olarak yürütülen bu çalışmada ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan 25 ilçede görev yapmakta olan 366 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada veriler “Teknoloji Okur-yazarlılığı Ölçeği” ve “Yönetsel Güçlülük Ölçeği” ile toplanmıştır. Veriler, SPSS programı ile analiz edilmiştir. Çalışmada okul yöneticilerinin teknoloji okur-yazarlılık durumları “orta düzeyde” çıkmıştır. Okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük durumları ise yine orta düzeyde çıkmıştır. Çalışmada okul yöneticilerinin teknoloji okuryazarlılık düzeyleri ve yönetsel güçlülükler yaş, mesleki kıdem, eğitim durumları ve cinsiyet değişkenlerinde farklılık göstermiş olmasına karşın teknoloji oku yazarlılığı ile yönetsel güçlülük arasında bir ilişki bulunamamıştır. Okul yöneticilerinin teknoloji okur-yazarlılık düzeylerinin artırılması amacıyla hizmet içi eğitimler yapılması önerilmektedir.*

**Anahtar kelimeler:** Okul, Okul Yöneticisi, Yönetsel Güçlülük, Teknoloji okur-yazarlılık,

## Examining The Relationship Between Managerial Powerfullness And Technology Literacy Levels Of School Administrators

### Abstract

*The purpose of this research was to investigate the relationship between technology literacy levels and managerial powerfullness of school administrators. Within this framework is aimed to determine whether the level of technology literacy and managerial powerfullness of school administrators differ according to gender, age, seniority, type of school and educational status. This research was carried out with correlational survey method which is one of the quantitative research methods. The sampling of the study consists of 366 school administrators working in 25 districts on the European side of İstanbul province. In the study, the data were collected with “Technology Literacy Scale” and “Managerial Powerfullness Scale”. The data were analyzed with SPSS program. Results reveal that school administrators’ level of technological literacy was in medium level. Also, the level of their managerial powerfullness was in medium -*

*level. Although the school administrators' level of managerial powerfulness differed regarding age, professional seniority, educational status, and gender variables in the study, there was no relationship between technology literacy and managerial powerfulness. In order to increase school administrators' levels of technological literacy, in training should be organized.*

**Keywords:** School, School Administrator, Managerial powerfulness, Technology literacy,

## 1.GİRİŞ

Teknolojik gelişmeler eğitimdeki gelişimleri de desteklemiştir. Bybee (2000) tarafından da ifade edildiği gibi 20. yüzyıla yön veren 100 temel olayın %40'ından fazlası az veya çok teknoloji ile ilişkilidir. 20. yüzyılda iletişim alanında teknolojinin kullanılması iletişime yeni bir boyut kazandırmıştır. Bu gelişmeler ile teknoloji ülkelerin yatırım ve geliştirmeleri gereken bir platform haline gelmiştir. Teknolojide meydana gelen değişimler, devrimlerin en önemlilerinden birisidir (Al-Ruithe, Benkhelifa, Hameed, 2018).

Artık eğitim sisteminde robotik uygulamalar-yapay zeka dönemlerine geçiş yapılmıştır. Bu sistemlerin eğitime uyumu da gerekmektedir. Bunu gerçekleştirebilmek için eğitimcilerle onların yöneticilerinin de bu hızlı değişen teknolojik akımı takip etmeleri gerekmektedir.

Teknolojinin okullarda etkin kullanımı eğitim yöneticilerine yeni görevler yüklemiştir. Okul yöneticileri, teknolojinin okula transferi ve etkin kullanımı konusunda sorumluluğu üzerinde taşıyan kişilerin başında gelmektedir. “Çünkü bir eğitim kurumunda yapılacak tüm değişim ve gelişim çalışmalarının başarısı temelde o kurumdaki yönetim anlayışına bağlıdır” (Wildman ve Niles, 1987). Eğitime öncülük eden bir figür olarak eğitim yöneticisinin rolü, korkudan uzak bir ortam inşa ederek, kurumda değişime açık bir yapı oluşturmasıdır. “Eğer değişim ‘tekrar yapmak ve tekrar düşünmek’ anlamına geliyorsa, teknolojiyi müfredata başarılı bir şekilde entegre etmek duyarlı bir liderlik gerektirir” (Heck ve Wallace, 1999).

### 1.1.Teknoloji Okur Yazarlığı

Toplumunu oluşturan bireylerin ihtiyaçları ile teknoloji kavramını ortaya çıkmıştır. Bu nedenle teknolojinin toplum tarafından anlaşılması gerekmektedir. Teknoloji okur-yazarı olan bireyler toplumla ilişkilerini geliştirerek topluma teknolojiyi yaymaya çalışırlar. İlköğretimden yükseköğretime kadar teknoloji eğitim sisteminin içerisinde yer almaktadır. Buna bağlı olarak teknoloji eğitimi baştan düzenlenip bireylerin teknoloji ile ilgili becerileri geliştirilmelidir (Bacanak, Karamustafaoğlu ve Köse, 2003: 191)

Öğretmenler, ilgili bilgileri öğrenciye aktarmak ve eğitim aşamasının önemli bir parçası olmak yerine çeşitli medya ve içeriklerle iletişim halinde olabilmelidir. Her sistemde olduğu gibi eğitim siteminde de yazılı ve sözlü iletişim becerileri önemini devam ettirmekle birlikte yeni yetenekleri kullanamayı gerektiren teknolojileri kullanarak gerçekleşmesi zorunlu olacaktır. Öğretmenler günlük hayatlarında sürekli diğer öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve kitlelerle iletişim halindedirler. Bunlar teknolojik deneyimler ile gerçekleşecektir (CTEE Yearbook, 2009: 290). Bu anlamda öğretmenler kadar yöneticilerin de teknolojik okur-yazarlık konusunda algı ve seviyeleri önemlidir. Kaplan ve Korkmaz (2008)'a göre, okul yöneticilerinin %75'i kendilerini bilgisayar kullanımı alanında yeterli görmemektedir. Yöneticilerin teknoloji kullanımına yönelik okur-yazarlık becerilerini arttıktça, mesleğe ilişkin doyumlarının da olumlu yönde olduğu gözlenmiştir.

## **1.2.Yönetmel Güçlülük**

Yönetmel güçlülük, yöneticinin örgütte belirlenen hedef ve amaçları doğrultusunda her türlü yönetmel işine engel teşkil edebilecek duygusal tepkilerini, bilişsel düşüncelerini, inançlarını, beklentilerini, davranışlarını kontrol edebilme ve düzenlemesiyle çevreye başarılı uyum sağlamada edinilmiş yetenekler repertuarı olarak tanımlanabilir.

21. yüzyılda örgütler, sosyal yaşamın ayrılmaz parçaları haline gelmişlerdir (Ackroyd, 2000: 89). Örgütler, çoğu zaman bilinçli olarak bazen de bilinçsizce bir araya gelen insanların bireysel olarak veya bir grup içerisinde çeşitli amaçlarını gerçekleştirmek için kullandıkları bir araç; bilgilerini, değerlerini ve vizyonlarını bir araya getirdikleri yerdir. Gelişen teknoloji ile her alanda gelişmeler yaşanmaktadır. Örgütler de çevrelerinde meydana gelen değişimle birlikte değişmektedirler. Örgütler insan eserdir. Yöneticiler de belirli bir örgüt içinde çalışmakta ve belirlenen amaçları gerçekleştirmeye gayret etmektedirler.

Bir örgütte yöneticilerin karşılaştıkları çeşitli sorunlarla, bireysel yaşamlarında karşılaştıkları sorunlar arasında benzerlikler vardır (Kanungo ve Misra, 1998: 1323). Bireysel yaşamda temel uyma davranışları; baskılara, sorunlara ve güçlülüklereden neden olan değişen çevrenin yarattığı gerçeklik ile ilişkilidir. Bu sorunlara ve güçlülüklereden karşı bireyin sergilediği tepki veya uyum davranışları; duyguları yaşamayı, bilgiyi bilişsel süreç içerisinde işlemeyi (planlama yapma, karar verme, problem çözme gibi) ve belirlenen seçenekler arasında bir seçim yapma gibi faaliyetleri kapsamaktadır. Bireyin yaşamındaki başarısı, kendi duygusal tepkisini kontrol ederek çevresine nasıl uyum sağladığına, karşılaştığı problemleri çözmesine, seçenekler arasında doğru seçimi yapmasına ve bu seçimini dikkatle ve gayretle yerine getirmesine

bağlıdır. Örgütler için de bu durum aynıdır. Bir yönetici, örgütün iç ve dış çevresinden kaynaklanan baskılar, sorunlar ve güçlüklerle başa çıkabilmek için benzer davranışları sergilemektedir. Hem bireysel yaşamda hem de iş yaşamında başarılı uyma davranışları zekânın doğru bir yansımasıdır (Wagner ve Sternberg, 1986: 52).

### **1.3.Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin teknoloji okur-yazarlık düzeyleri ile yönetsel güçlülükleri arasındaki ilişkinin bulunup bulunmadığının incelenmesidir. Söz konusu bu genel amaca erişebilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin teknoloji okur-yazarlık düzeyi nedir?
2. Okul yöneticilerinin teknoloji okur-yazarlık düzeyi yaş, cinsiyet, yöneticilik kıdemi, çalıştığı okul türü, eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeyi nedir?
4. Okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeyi yaş, cinsiyet, yöneticilik kıdemi, çalıştığı okul türü, eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Okul yöneticilerinin teknoloji okur-yazarlık düzeyi ile yönetsel güçlülükleri arasında bir ilişki var mıdır?

Yöneticinin örgütün belirlenen amaç ve hedeflerine yönelik yönetsel faaliyetlere engel teşkil edebilecek her türlü problem, baskı ve sorunla etkili bir şekilde baş etmesine yardımcı olan duygusal, zihinsel ve davranışsal yetenekler repertuarı olan yönetsel güçlülük kavramı; etkili yönetim ve liderlik bileşeni olarak önemli bir kavram olmasına karşın, bu kavramın ölçülmesine yönelik araştırmalar çok sınırlıdır. Bu nedenle, bu çalışmanın yönetsel güçlülük kavramının incelenmesi bakımından önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

## **2. YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örnekleme, ölçme aracı, geçerlik ve güvenilirlik çalışması ile verilerin analizi açıklanmaktadır. Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

## 2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma nicel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan ilişkisel tarama araştırmalarını temel almaktadır. Tarama araştırmaları, eskiden ya da halen mevcut olan bir konuyu olduğu gibi tespit etmeyi amaç edinen araştırma modelidir. Çalışmada yer alan olay, kişi veya olgu, kendine has şartlar içerisinde ve var olduğu şekliyle açıklamaya çalışılır. İlişkisel araştırma, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır. Tarama modelleri; geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000).

## 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye Cumhuriyeti içerisinde bulunan tüm resmi ve özel okullarda görev yapan yöneticiler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evreni ise İstanbul ili Avrupa yakasında yer alan 25 ilçede bulunan resmi ve özel okullarda görev yapmakta olan okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Bu ilçelerde sosyo ekonomik ve sosyokültürel bakımdan çok farklı insanlar yaşamaktadır. Ve yine buna istinaden bu ilçelerde faaliyet gösteren öğretim kurumları bu yapıları yansıtacak çeşit ve sayıdadır. Bu ilçelerde en üst gelir grubuna ait insanların çocuklarının devam ettiği okullar olduğu gibi en alt gelir düzeyine sahip insanların çocuklarının devam ettiği okullar bulunmaktadır. Yine bu okullarda çalışan yöneticilerinde farklı yaş, eğitim ve sosyoekonomik özellikler bakımından büyük farklılıklar arz ettiği değerlendirilmektedir.

Yapılan hesaplamalar doğrultusunda araştırma bölgesinden belirlenmiş olan yöneticilerin 392'sinin iletişim bilgilerine ulaşılmış ve ölçeği yanıtlayan 375 kişiden sağlıklı işaretlenmiş anketler halinde dönüş alınabilen 375 kişi bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

## 2.3. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veriler Ersözlü (2012) tarafından geliştirilen “Yönetimsel Güçlülük” ölçeği ve Yiğit (2011) tarafından geliştirilen “Teknoloji okur-yazarlığı ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Ersözlü (2012) tarafından gerçekleştirilen geçerlilik güvenilirlik sonuçlarına göre yönetimsel güçlülük ölçeğinin Cronbach Alfa değerlerinin .88 olarak hesaplanmıştır. Yiğit (2011) tarafından geçerlilik ve güvenilirlik hesaplamaları yapılan teknoloji okuryazarlığı ölçeğinin Cronbach Alfa değeri .86 olarak hesaplanmıştır. Tavşancıl'a (2014) göre Cronbach Alfa değerlerinin

.60 ve üzeri olması ölçeğin oldukça güvenilir ve geçerli, .80 ve üzeri olması ölçeğin yüksek derecede güvenilir ve geçerli olduğunu göstermektedir.

#### 2.4. Verilerin Analizi

Verilerin elde edilmesinden sonra veriler frekansların dağılımları ve yüzdeler biçiminde ifade edildikten sonra, çeşitli grafik ve tablolar oluşturularak aralarında mukayese yapılmıştır. Çalışmada verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemlerinden aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ ), standart sapma (s), yüzde (%) işlemleri ile çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Çözümlemelerde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 20.0 For Windows yazılımı kullanılmıştır.

Araştırmada öncelikle “Teknoloji Okur-yazarlığı Ölçeği, “Yönetsel Güçlülük Ölçeği’nden alınan veri puanların normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için normallik dağılımları katsayılarına bakılmıştır. Parametrik testlerin yapılabilmesi için verilerin normal dağılması gerekmektedir. Bu araştırmada veri dağılımının normallliğini test etmek için Kolmogorov-Smirnov Testi kullanılmıştır. Kolmogorov-Smirnov Testi grup büyüklüğü 50’den büyük olduğu durumda kullanılır (Büyüköztürk, 2006). Kolmogorov-Smirnov Testinden alınan değer  $p < 0.05$  olması verilerin normal dağılmadığını;  $p > 0.05$  olması verilerin normal dağıldığı şeklinde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2006).

Teknoloji okuryazarlığı değişkeni ile ikili gruplarda (cinsiyet, okul türü, eğitim durumu) varyans karşılaştırmaları için parametrik testlerden t-testi ve çoklu gruplar (yaş, kıdem) için ise ANOVA testi uygulanmıştır. Yönetsel güçlülük değişkeni ile ikili gruplarda (cinsiyet, okul türü, eğitim durumu) varyans karşılaştırmaları için parametrik testlerden t-testi ve çoklu gruplar (yaş, kıdem) için ise ANOVA testi uygulanmıştır. Ayrıca, okul yöneticilerinin teknoloji okuryazarlık düzeyleri ile yönetsel güçlülükleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde regresyon analizi olan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı analizi kullanılmıştır.

### 3. BULGULAR

Bu araştırma, okul yöneticilerinin teknoloji okuryazarlık düzeyleri ile yönetsel güçlülükleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yürütülmüştür. Bu anlamda bir takım bulgular elde

edilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde çalışmadan elde edilen verilere ait tablolar ve bu tablolara ait yorumlar yer almaktadır.

### 3.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Bu bölümde araştırmaya katılan okul yöneticilerinin cinsiyet, eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem ve çalışılan okul türünün frekans ve yüzde değerleri görülmektedir.

**Tablo 3.1** Katılımcıların Demografik Özelliklere Göre Dağılımları

		<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	206	54,9
	Erkek	169	45,1
<b>Yaş Grupları</b>	20-25 yaş	88	23,5
	26-30 yaş	55	14,6
	31-35 yaş	64	17,1
	36-40 yaş	55	14,6
	41-45 yaş	60	16
	46 yaş ve üzeri	53	14,2
<b>Eğitim Durumu</b>	Lisans	234	62,4
	Lisansüstü	142	37,6
<b>Mesleki Kıdem</b>	1-5 yıl	204	54,4
	6-10 yıl	99	26,4
	11-15 yıl	36	9,6
	16-20 yıl	26	6,9
	21 yıl ve üzeri	10	2,7
<b>Okul Türü</b>	Özel	185	49,9
	Devlet	190	50,7

Tablo 3.1 incelendiğinde katılımcıların cinsiyete göre dağılımları, %54.9 kadın (n=206), %45.1 erkek (n=169) ; yaş gruplarına göre dağılımları %23.5 20-25 yaş (n=88), 14.6 26-30 yaş (n=55), %17.1 31-35 yaş (n=64), %14.6 36-40 yaş (n=55), %16.0 41-45 yaş (n=60), %14.2 46 yaş ve üzeri (n=53) , eğitim durumlarına göre dağılımları %62.4 Lisans (n=234), %37.6 Lisansüstü (n=142) , mesleki kıdeme göre dağılımları %54.4 1-5 yıl (n=204), %26.4 6-10 yıl (n=99), %9.6 11-15 yıl (n=36), %6.9 16-20 yıl (n=26), %2.7 21 yıl ve üzeri (n=10) , okul türüne göre dağılımları %49.3 özel okulda(n=185), %50.7 devlet okulunda (n=190) çalıştığı belirlenmiştir.



### 3.2. Teknoloji Okuryazarlık ile Demografik Değişkenler Arasındaki Farka Yönelik Bulgular

Okul yöneticilerinin teknoloji okuryazarlık düzeyleri ile demografik değişkenler ( cinsiyet, eğitim durumu, çalışılan okul türü, yaş, kıdem) arasındaki ilişkiler incelenmektedir.

**Tablo 3.2** Okul Yöneticilerinin Teknoloji Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Bağımsız T Test Sonuçları

	Cinsiyet	n	Ort	SS	t	p
<b>Teknoloji Okuryazarlık</b>	Kadın	206	2.50	.20	2.75	.006
	Erkek	169	2.44	.20		

Tablo 3.2'ye göre okul yöneticilerinin teknoloji okur yazarlık düzeyleri cinsiyet bakımından incelendiğinde  $p < 0.05$  değerine bağlı olarak anlamlı bir fark göstermektedir ( $p = 0.006$ ). Kadın okul yöneticilerinin erkek okul yöneticilerine göre teknoloji okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $t = 2.75$ ). Erkek okul yöneticilerinin teknoloji okuryazarlık düzeyi ( $\bar{x} = 2.44$ ), kadın okul yöneticilerine ( $\bar{x} = 2.50$ ) göre daha düşüktür. Bu bulgu, okul yöneticilerinin teknoloji okuryazarlık düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Yine bulguya göre okul yöneticilerinin teknoloji okuryazarlık düzeylerindeki değişimin nedeni cinsiyettir, şeklinde değerlendirilebilir.

**Tablo 3.3** Okul Yöneticilerinin Teknoloji Okuryazarlık Düzeylerinin Öğrenim Durumuna Göre Bağımsız T Test Sonuçları

	Öğrenim Durumu	n	Ort	SS	t	p
<b>Teknoloji Okuryazarlık</b>	Lisans	234	2.50	.21	3.12	.002
	Lisansüstü	141	2.43	.18		

Tablo 3.3'e göre okul yöneticilerinin teknoloji okur yazarlık düzeyleri öğrenim durumu bakımından incelendiğinde  $p < 0.05$  değerine bağlı olarak anlamlı bir fark göstermektedir ( $p = 0.002$ ). Lisans mezunu okul yöneticilerinin, lisansüstü mezunu okul yöneticilerine göre teknoloji okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $t = 3.12$ ). Lisansüstü

mezunu yöneticilerin teknoloji okuryazarlık düzeyi ( $\bar{x}=2.43$ ) , lisans mezunu okul yöneticilerine ( $\bar{x}=2.50$ ) göre daha düşüktür. Bu bulgu, okul yöneticilerinin teknoloji okuryazarlık düzeyleri ile mezuniyet durumu arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Bu durum eğitim seviyesi artması teknoloji okuryazarlığı düzeyini düşürür şeklinde değerlendirilir.

**Tablo 3.4** Okul Yöneticilerinin Teknoloji Okuryazarlık Düzeylerinin Çalışılan Okul Türüne Göre Bağımsız T Test Sonuçları

	Çalışılan Okul Türü	n	Ort	SS	t	p
<b>Teknoloji Okuryazarlık</b>	Özel	185	2.50	.18	2.07	.039
	Devlet	190	2.45	.22		

Tablo 3.4'e göre okul yöneticilerinin teknoloji okur yazarlık düzeyleri çalışılan okul türü bakımından incelendiğinde  $p<0.05$  değerine bağlı olarak anlamlı bir fark göstermektedir ( $p=0.039$ ). Özel okulda çalışan okul yöneticilerinin, devlet okulunda çalışan okul yöneticilerine göre teknoloji okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $t=2.07$ ). Özel okulda çalışan okul yöneticilerin teknoloji okuryazarlık düzeyi ( $\bar{x}=2.50$ ) , devlet okulunda çalışan okul yöneticilerine ( $\bar{x}=2.45$ ) göre daha yüksektir. Bu bulgu, okul yöneticilerinin teknoloji okuryazarlık düzeyleri ile çalışılan okul türü arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Bu durum özel okullar ile devlet okulları arasındaki teknolojik araç gereç farklılığından kaynaklanmaktadır. Özel okullar teknolojik imkan bakımından daha zengin oldukları ve hizmetiçi eğitimlerle yönetici ve öğretmenler desteklediği için teknoloji okuryazarlık düzeyleri daha yüksektir.

Okul yöneticilerinin teknoloji okuryazarlık düzeyleri ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleye bilmek için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ve TUKEY testi uygulanmıştır.

**Tablo 3.5** Okul Yöneticilerinin Yaş Değişkenine Göre Teknoloji Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
<b>Gruplar arası</b>	1.57	5	0.315	8.14	.000
<b>Gruplar içi</b>	14.29	169	.039		
<b>Toplam</b>	15.86	374			

Tablo 3.5’de okul yöneticilerinin teknoloji okuryazarlık düzeylerinin yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ve TUKEY testi sonuçları gösterilmektedir. Bu test sonucunda okul yöneticilerinin teknoloji okur yazarlık düzeyleri yaş değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir  $F(5,169)=8.14$ ,  $p<.01$ . Başka bir değişle okul yöneticilerinin teknoloji okuryazarlık düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu farkın hangi yaş aralığından kaynaklandığının anlaşılması için TUKEY testi yapılmıştır. 20-25 yaş aralığındaki okul yöneticilerinin teknoloji okuryazarlık düzeyleri 31-35,41-45, 46 yaş ve üzeri yaş aralıklarındaki okul yöneticilerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ( $p<.05$ ). 26-30 yaş aralığındaki okul yöneticilerinin teknoloji okuryazarlık düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. 31-35 yaş aralığındaki okul yöneticilerinin teknoloji okuryazarlık düzeyleri 20-25 yaş aralığındaki okul yöneticilerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. 36-40 yaş aralığındaki okul yöneticilerinin teknoloji okuryazarlık düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. 41-45 yaş aralığındaki okul yöneticilerinin teknoloji okuryazarlık düzeyleri 20-25 yaş aralığındaki okul yöneticilerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. 46 ve üzeri yaş aralığındaki okul yöneticilerinin teknoloji okuryazarlık düzeyleri 20-25 yaş aralığındaki okul yöneticilerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Tukey testi sonucunda farkın 20-25 yaş aralığındaki yöneticilerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu da 20-25 yaş aralığındaki yöneticilerin teknoloji okuryazarlık düzeyleri diğer gruplara göre daha yüksek eğilim gösterdikleri şeklinde değerlendirilir. Bu durum genç okul yöneticilerinin teknolojiye daha yatkın olmasından kaynaklanmaktadır şeklinde değerlendirilir.

Okul yöneticilerinin teknoloji okuryazarlık düzeyleri ile kıdem değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleye bilmek için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ve TUKEY testi uygulanmıştır.

**Tablo 3.6** Okul Yöneticilerinin Kıdem Değişkenine Göre Teknoloji Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	.56	4	.14	3.383	.010
Gruplar içi	15.30	369	.041		
<b>Toplam</b>	<b>15.86</b>	<b>373</b>			

Tablo 3.6’da okul yöneticilerinin teknoloji okuryazarlık düzeylerinin kıdem değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ve TUKEY testi sonuçları gösterilmektedir. Bu test sonucunda okul yöneticilerinin teknoloji okur yazarlık düzeyleri kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir  $F(4,369)=3.383$ ,  $p<.01$ . Başka bir deyişle okul yöneticilerinin teknoloji okuryazarlık düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu farkın hangi kıdem aralığından kaynaklandığının anlaşılması için TUKEY testi yapılmıştır. 1-5 yıl kıdem aralığındaki okul yöneticilerinin teknoloji okuryazarlık düzeyleri 16-20 yıl kıdem aralığındaki okul yöneticilerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ( $p<.05$ ). 6-10 yıl kıdem aralığındaki okul yöneticilerinin teknoloji okuryazarlık düzeyleri kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. 11-15 yıl kıdem aralığındaki okul yöneticilerinin teknoloji okuryazarlık düzeyleri kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. 16-10 yıl kıdem aralığındaki okul yöneticilerinin teknoloji okuryazarlık düzeyleri kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. 16-20 yıl kıdem aralığındaki okul yöneticilerinin teknoloji okuryazarlık düzeyleri 1-5 yıl kıdem aralığındaki okul yöneticilerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip okul yöneticilerinin teknoloji okuryazarlık düzeyleri kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Tukey testi sonucunda farkın 1-5 yıl kıdem aralığındaki yöneticilerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu da 1-5 yıl kıdem aralığındaki yöneticilerin teknoloji okuryazarlık düzeyleri 16-20 yıl kıdem

aralığındaki okul yöneticilerine göre daha yüksek eğilim gösterdikleri şeklinde değerlendirilir. Bu durum genç okul yöneticilerinin teknolojiye daha yatkın olmasından kaynaklanmaktadır şeklinde değerlendirilir.

### 3.3. Yönetmel Güçlülük İle Demografik Değişkenler Arasındaki Farka Yönelik Bulgular

Okul yöneticilerinin yönetmel güçlülük düzeyleri ile demografik değişkenler ( cinsiyet, eğitim durumu, çalışılan okul türü, yaş, kıdem) arasındaki ilişkiler incelenmektedir.

**Tablo 3.7** Okul Yöneticilerinin Yönetmel Güçlülük Düzeylerinin Cinsiyete Göre Bağımsız T Test Sonuçları

	Cinsiyet	n	Ort	SS	t	p
Yönetmel Güçlülük	Kadın	206	3.02	.63	.43	.66
	Erkek	169	3.00	.55		

Tablo 3.7'ye göre okul yöneticilerinin yönetmel güçlülük düzeyleri cinsiyet bakımından incelendiğinde  $p < 0.05$  değerine bağlı olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ( $p=0.66$ ). Kadın okul yöneticilerinin erkek okul yöneticilerine göre yönetmel güçlülük düzeylerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir ( $t=0.43$ ). Erkek okul yöneticilerinin yönetmel güçlülük düzeyi ( $\bar{x}=3$ ) , kadın okul yöneticilerine ( $\bar{x}=3.02$ ) göre farklılık göstermemektedir. Bu bulgu okul yöneticilerinin yönetmel güçlülükleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir.

**Tablo 3. 8** Okul Yöneticilerinin Yönetmel Güçlülük Düzeylerinin Öğrenim Durumuna Göre Bağımsız T Test Sonuçları

	Öğrenim Durumu	n	Ort	SS	t	p
Yönetmel Güçlülük	Lisans	234	2.96	.62	-2.02	.043
	Lisansüstü	141	3.09	.56		

Tablo 3.8'a göre okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeyleri öğrenim durumu bakımından incelendiğinde  $p < 0.05$  değerine bağlı olarak anlamlı bir fark göstermektedir ( $p=0.043$ ). Lisansüstü mezunu okul yöneticilerinin, lisans mezunu okul yöneticilerine göre yönetsel güçlülük düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $t=-2.02$ ). Lisansüstü mezunu okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeyi ( $\bar{x}=3.09$ ), lisans mezunu okul yöneticilerine ( $\bar{x}=2.96$ ) göre farklılık göstermektedir. Bu bulgu okul yöneticilerinin yönetsel güçlülükleri ile öğrenim durumu arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Bu durum eğitim seviyesi arttıkça yönetsel güçlülüğün de arttığı şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 3. 9** Okul Yöneticilerinin Yönetsel Güçlülük Düzeylerinin Çalışılan Okul Türüne Göre Bağımsız T Test Sonuçları

	Çalışılan Okul Türü	n	Ort	SS	t	p
<b>Yönetsel Güçlülük</b>	Özel	185	3.01	.62	-.11	.99
	Devlet	190	3.01	.57		

Tablo 3.9'a göre okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeyleri çalışılan okul türü bakımından incelendiğinde  $p < 0.05$  değerine bağlı olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ( $p=0.99$ ). Özel okulda çalışan okul yöneticilerinin, devlet okulunda çalışan okul yöneticilerine göre yönetsel güçlülük düzeylerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir ( $t=-0.11$ ). Özel okulda çalışan okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeyi ( $\bar{x}=3.01$ ), devlet okulunda çalışan okul yöneticilerine ( $\bar{x}=3.01$ ) göre farklılık göstermemektedir. Bu bulgu okul yöneticilerinin yönetsel güçlülükleri ile çalışılan okul türü arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Bu durum okul türlerinin (özel ve devlet) yönetsel süreçlerinin farklı olmamasından kaynaklanmaktadır şeklinde yorumlanabilir.

Okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeyleri ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleye bilmek için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ve TUKEY testi uygulanmıştır.

**Tablo 3. 10** Okul Yöneticilerinin Yaş Değişkenine Göre Yönetsel Güçlülük Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	4.97	5	.99	2.80	.017
Gruplar içi	130.79	169	.35		
<b>Toplam</b>	<b>135.76</b>	<b>374</b>			

Tablo 3.10’da okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeylerinin yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ve TUKEY testi sonuçları gösterilmektedir. Bu test sonucunda okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeyleri yaş değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir  $F(5,169)=2,80$ ,  $p<.01$ . Başka bir deyişle okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu farkın hangi yaş aralığından kaynaklandığının anlaşılması için TUKEY testi yapılmıştır. 20-25 yaş aralığındaki okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeyleri 41-45 yaş aralığındaki okul yöneticilerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ( $p<.05$ ). 26-30 yaş aralığındaki okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeyleri 41-45 yaş aralığındaki okul yöneticilerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. 31-35 yaş aralığındaki okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. 36-40 yaş aralığındaki okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. 41-45 yaş aralığındaki okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeyleri 20-25, 26-30 yaş aralıklarındaki okul yöneticilerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. 46 ve üzeri yaş aralığındaki okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Tukey testi sonucunda farkın 20-25 ve 26-30 yaş aralıklarındaki yöneticilerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu da 20-25 ve 26-30 yaş aralıklarındaki yöneticilerin yönetsel güçlülük düzeyleri diğer gruplara göre daha yüksek eğilim gösterdikleri şeklinde değerlendirilir.

Okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeyleri ile kıdem değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleye bilmek için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ve TUKEY testi uygulanmıştır.

**Tablo 3. 11** Okul Yöneticilerinin Kıdem Değişkenine Göre Yönetsel Güçlülük Düzeylerine

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar arası	7.59	4	1.89	5.46	.000
Gruplar içi	128.12	369	.34		
<b>Toplam</b>	135.72	373			

Tablo 3.11’de okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeylerinin kıdem değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ve TUKEY testi sonuçları gösterilmektedir. Bu test sonucunda okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeyleri kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir  $F(4,169)=5.46$ ,  $p<.01$ . Başka bir deyişle okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu farkın hangi kıdem aralığından kaynaklandığının anlaşılması için TUKEY testi yapılmıştır. 1-5 yıl kıdem aralığındaki okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeyleri 6-10, 11-15 yıl kıdem aralığındaki okul yöneticilerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ( $p<.05$ ). 6-10 yıl kıdem aralığındaki okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeyleri 1-5 yıl kıdem aralığındaki okul yöneticilerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. 11-15 yıl kıdem aralığındaki okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeyleri 1-5 yıl kıdem aralığındaki okul yöneticilerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. 16-20 yıl kıdem aralığındaki okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeyleri kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. 21 yıl ve üzeri kıdem aralığındaki okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeyleri kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Tukey testi sonucunda farkın 1-5 yıl kıdem aralığındaki yöneticilerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu da 1-5 yıl kıdem aralığındaki yöneticilerin yönetsel güçlülük düzeyleri diğer gruplara göre daha yüksek eğilim gösterdikleri şeklinde değerlendirilir.



### 3.4 Teknoloji Okuryazarlık ve Yönetsel Güçlülük Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Okul yöneticilerinin teknoloji okuryazarlık düzeyleri ile yönetsel güçlülük düzeyleri arasındaki ilişki incelenmesinde basit doğrusal regresyon analizi ve student testi kullanıştır.

**Tablo 3. 12** Okul Yöneticilerinin Teknoloji Okuryazarlık Düzeyleri ile Yönetsel Güçlülük Düzeyleri Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>Anlamlılık Düzeyi</b>
<b>Regresyon</b>	.052	1	.052	1.23	.26
<b>Artık</b>	15.81	373	.042		
<b>Toplam</b>	15.86	374			
	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>Düzeltilmiş R<sup>2</sup></b>	<b>Tahminin Standart Hatası</b>	
	.57	.003	.001	.20	

Tablo 3.12'ye göre yönetsel davranışların açıklayıcı değişkeni olarak teknoloji okuryazarlık kullanılarak oluşturulan doğrusal regresyon modelinin regresyon katsayıları bulguları verilmiştir. Yapılan regresyon testine göre model istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p=0.26$ ). Analiz sonuçları incelendiğinde teknoloji okuryazarlık düzeylerinin, yönetsel güçlülüğün anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir,  $R=0.57$ ,  $R^2=0.003$ ,  $F(1,373)=1.23$ . Bu bulgu okul müdürlerinin teknoloji okur yazarlıkları ile yönetsel güçlülükleri arasında bir ilişkinin olmadığı şeklinde değerlendirilir. Okul yöneticilerinin teknoloji okuryazarlık düzeyleri ile yönetsel güçlülükleri arasındaki regresyon katsayısının düşük olmasının sebebi yönetsel işlerin teknolojiden bağımsız çalışmasıdır, şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 3.13** Okul Yöneticilerinin Teknoloji Okuryazarlık Düzeyleri ve Yönetsel Güçlülükleri Arasındaki Student Testine Göre Sonuçları

	Regresyon Katsayıları		Standart Katsayılar	t	p
	B	Std. Hata			
(Sabit)	2.42	.054	.057	44.53	.00
Yönetsel Güçlülük	.020	.018		1.11	.26

Tablo 3.13'e göre basit doğrusal regresyon analizine göre teknolojik okuryazarlık düzeyi sabit alınarak yönetsel güçlülükle ilişkisini belirleyebilmek için regresyon kat sayısı elde edilmiştir. Regresyon kat sayılığının doğruluğunu kanıtlayabilmek için yapılan bu analiz ile regresyon analizi sonuçları örtüşmektedir. Student t testine göre p değerlerimiz tek yönlü analiz yöntemiyle aynı elde edilmiştir (p=0.26).

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Mevcut araştırma, okul yöneticilerinin teknoloji okur-yazarlık düzeyleri ile yönetsel güçlülükleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yürütülmüştür. Bu bağlamda bir takım sonuçlara ulaşılmıştır.

##### 4.1. Sonuçlar ve Tartışma

Okul yöneticilerinin teknolojik okur-yazarlık düzeyleri orta düzeydedir. Ölçekteki maddeler değerlendirildiğinde; “Teknolojik sistemler birbirlerinden bağımsızdır.” maddesinin en az, “Teknoloji kullanımının olumsuz sonuçları olabilir.” maddesinin ise en fazla tercih edildiği görülmektedir. Yiğit (2011) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlığı düzeylerinin ve teknoloji ile bütünleştirilmiş sosyal bilgiler öğretimine yönelik görüşlerinin belirlenmesi çalışmasında aritmetik ortalama değerini 2.59 olarak elde etmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarlık ölçeğine verdikleri cevaplar neticesinde kararsızım düzeyinde çıkmıştır. Bu bulgu araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Teknolojik okur-yazarlılığın kadın ve erkek yöneticiler için farklılaştığı görülmektedir. Kadın yöneticilerin teknolojik okur-yazarlık düzeyleri erkek yöneticilerden daha yüksektir. Adıgüzel (2010) sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojilerini kullanma düzeyleri ile ilgili araştırmasında paralel bir sonuç elde etmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşlerinin, “cinsiyet” değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Aynı şekilde Aydemir (2011) Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, teknoloji kullanım düzeyleri ile ilgili araştırmasında öğretmenlerin teknoloji kullanım düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Okul yöneticilerinin teknoloji okuryazarlık düzeyleri mezuniyet durumuna göre değişmektedir. Lisans mezunu okul yöneticilerinin teknoloji okuryazarlık düzeyleri lisansüstü eğitim mezunu okul yöneticilerine göre daha yüksektir. Adıgüzel (2010) Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim okullarındaki öğretim teknolojilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşlerinin alındığı araştırmasında, “eğitim durumlarına” göre anlamlı farklılık göstermediğini belirtmiştir. Ancak bu araştırmada eğitim düzeyinin artması ile teknoloji okuryazarlık düzeyinin azaldığı belirlenmiştir. Buna bağlı olarak öğrenim durumu ile teknoloji okuryazarlık düzeyi arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin teknoloji okur-yazarlık düzeyleri çalışılan okul türüne göre değişmektedir. Özel okulda çalışan okul yöneticilerinin teknoloji okur-yazarlık düzeyleri devlet okulunda çalışan okul yöneticilerine göre daha yüksektir.

Okul yöneticilerinin teknoloji okur-yazarlık düzeylerinin yaş değişkeni göre farklılaşmaktadır. 20-25 yaş aralığındaki okul yöneticilerinin teknoloji okur-yazarlık düzeyleri 31-35 yaş, 41-45 yaş ve 46 yaş üzeri guruplarındaki okul yöneticilerine göre daha yüksek düzeydedir.

Okul yöneticilerinin teknoloji okur-yazarlık düzeyleri kıdem göre farklılık göstermektedir. 1-5 yıl kıdem aralığındaki okul yöneticilerinin 16-20 yıl kıdem aralığındaki okul yöneticilerine göre teknoloji okur-yazarlık düzeyleri daha yüksektir. Kahyaoğlu (2011) “İlköğretim Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Yeni Teknolojileri Kullanmaya Yönelik Görüşleri” ile ilgili araştırmasında öğretmenlerin bilgisayar uygulamalarını öğretim amaçlı kullanma sıklıklarının incelemiş, öğretmenlerin kademeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulmamıştır. Bu durum araştırma sonuçları ile test düşmektedir.

Okul yöneticilerinin yönetsel güçlülükleri cinsiyet bakımından farklılık göstermemektedir. Ersözlü (2012) okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeylerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışları ve iş doyumuna etkisi paralel bir sonuç elde etmiştir. Araştırmada okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeylerine ilişkin görüşlerinin, “cinsiyet” değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeyleri öğrenim durumu bakımından farklılık göstermektedir. Lisansüstü eğitime sahip okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeyleri lisans mezunu okul yöneticilerine göre daha yüksektir. Ersözlü (2012) okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeylerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışları ve iş doyumuna etkisi ters bir sonuç elde etmiştir. Araştırmada okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeylerine ilişkin görüşlerinin, “öğrenim durumu” değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeyleri yaş değişkenine göre farklılaşmaktadır. 20-25 yaş aralığındaki ve 26-30 yaş aralığındaki okul yöneticilerin yönetsel güçlülüğü 41-45 yaş aralığındaki okul yöneticilerinden daha yüksek düzeydedir. Ersözlü (2012) okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeylerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışları ve iş doyumuna etkisi çalışmasında paralel bir sonuç elde etmiştir. Araştırmada okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeylerine ilişkin görüşlerinin, “yaş” değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu da araştırmayı destekler niteliktedir.

Okul yöneticilerinin yönetsel güçlülükleri kıdeme göre farklılaşmaktadır. 1-5 yıl kıdem aralığındaki okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeyleri 6-10 yıl ve 11-15 yıl aralığındaki okul yöneticilerinden daha yüksektir. Okul yöneticilerinin teknoloji okur-yazarlık düzeyleri ile yönetsel güçlülükleri arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır.

## **4.2. Öneriler**

Mevcut araştırma bulgularından yola çıkılarak uygulayıcılar ve karar vericiler ile diğer araştırmacılar için bir takım öneriler geliştirilmiştir.

### **4.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler**

- Okul yöneticilerinin teknoloji okur-yazarlık düzeylerini arttırabilmelerine yönelik hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir.

- Okul yöneticiliği lisansüstü programlarına bilgi teknolojileri gibi derslerin eklenmesi onların teknoloji okur-yazarlık düzeylerine katkı sağlayabilir.
- Okul yöneticilerinin teknolojiye kolay ulaşabilmeleri için internet, Bilişim Teknolojileri sınıfları gibi altyapı çalışmaları yapılabilir.
- Okul yöneticilerinin teknoloji okur-yazarlık düzeylerini geliştirmek için MEB tarafından eğitim teknolojilerine yönelik zirve, proje, yarışma, seminer ve konferansların erişilebilirliği artırılarak, üniversitelerin de desteğiyle bu etkinliklerin sayısı ve kapsamı genişletilebilir.

#### **4.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler**

- Bu araştırma İstanbul ili Avrupa yakasındaki ilçeler ile sınırlı kalmıştır. Tüm İstanbul'u veya bazı büyük illeri de kapsayan daha geniş bir örnekleme çalışmaları yapılabilir.
- Yöneticilerin yanı sıra öğretmenler de çalışmaya dahil edilmek suretiyle öğretmenlerin algılarına göre genişletilebilir.
- Okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeylerinin okul kültürüne etkisi araştırılabilir.

## 5. KAYNAKÇA

- [1].Ackroyd, S. (2000), *Connecting organisations and societies*, In Stephen Ackroyd and Steve Fleetwood (Eds.), *Realist Perspectives on Management & Organisations*, (s. 87-108), New York: Routledge.
- [2].Adıgüzel, A. (2005), *Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Öğretmen Niteliklerinde Yeni Bir Boyut: Bilgi Okuryazarlığı*, *Milli Eğitim Dergisi*, 167, 355-363.
- [3].Al-Ruuthe, M., Benkhelifa, E., Hameed, K. (2018), *Key issues for embracing the cloud computing to adopt a digital transformation: A study of Saudi public sector*, *Procedia Computer Science*, 130, 1037-1043.
- [4].Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O., Köse, S. (2003), *Yeni Bir Bakış: Eğitimde Teknoloji Okuryazarlığı*, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14.
- [5].Bybee, R. W. (2000), *Achieving technological literacy, A national imperative: Technological Literacy & Workforce Imperative*, 60(1), 23-28.
- [6].Drucker, P. F., Maciarello, J. A. (2008), *Management: Revised edition*, New York: Collins.
- [7].Ersözlü, A. (2012), *Okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeylerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışları ve iş doyumuna etkisi*, Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Eko. Anabilim Dalı, Elâzığ.
- [8].Frese, M., Stewart, J., Hannover, B. (1987), *Goal Orientation and Planfulness: Action Styles as Personality Concepts*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1182–94.
- [9].Kanungo J., Rabindra N., Sasi, M. (1992), *Managerialn Resourcefulness: AReconceptualization of Management Skills*, *Human Relations*, 45 (2), 1311-1332.
- [10]. Kaptan, F., Korkmaz, H. (1999), *İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı*, Modül 7, Milli Eğitim Basımevi.

- [11]. Kıyıcı, M. (2008), *Öğretmen Adaylarının Sayısal Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi* Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Eskişehir.
- [12]. Koçel, T. (2003), *İşletme Yöneticiliği: Genişletilmiş 9. Baskı*, İstanbul: Beta Bas. Yay. Dağ. A.Ş.
- [13]. Wagner A., Richard K., Robert, J. S. (1986), *Practical Intelligence: Nature and Origins of Competence in the Everyday World*, New York: Cambridge University Press, 51-83.
- [14]. Wildman, T. M., Niles, J. A. (1987), Reflective Teachers, Tensions between Abstractions and Realities, *Journal of Teacher Education*, 38(4), 25-31.
- [15]. Yiğit, E. (2011), *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Teknoloji Okuryazarlığı Düzeylerinin ve Teknoloji İle Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Öğretimine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.

## Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ile Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı Dersleri İçerisinde Yer Alan Dünya ve Evren ile İlgili İçeriklerin Karşılaştırılması

Ramazan ÇEKEN

<http://orcid.org/0000-0003-3584-7132>, Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi,  
rceken@gmail.com

Geliş Tarihi : 19-11-2019

Kabul Tarihi : 20-09-2020

### Öz

*Dünya ve Evren, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında (FBDÖP) Astronomi, Jeoloji, Coğrafya gibi bilim dallarını içermesi nedeni ile disiplinlerarası nitelik taşıyan bir konu alanıdır. 3. Sınıf düzeyinden 8. Sınıf düzeyine kadar, dünya, gezegenler, dönme hareketi, kayaçlar, fosil, erozyon, su kaynakları, çevre kirliliği, uzay teknolojisi, deprem, toprak kayması (heyelan), hava durumu, mevsimler gibi içerikleri taşımaktadır. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin Astronomi, uzay ve özellikle de gezegenler konusuna, soyut içerikli ve makro düzeyde olmaları nedeni ile pek fazla ilgi göstermedikleri sonucunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle bu çalışmada, yukarıda sözü edilen konuların öğrenilmesi ve öğretilmesi sürecine ilişkin olarak hem FBDÖP hem de Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı Dersleri İçeriklerinde (FBÖLPDİ) zamanlama ve içerik bağlamında mevcut olan eksiklikler üzerinde durulmaktadır. Bu amaçla söz konusu soruna çözüm bulunması için, öncelikle FBDÖP ve FBÖLPDİ'nin ilgili içerikler bakımından karşılaştırılması yapılmıştır. Betimsel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilen çalışmada, ilgili dokümanlar içerik analizine tabi tutulmuştur. Sonuç olarak, FBDÖP becerilerinin % 11,35'inin Dünya ve Evren ile ilgili olduğu anlaşılmıştır. FBÖLPDİ'te ise bu konuların yaklaşık olarak % 2 düzeyinde yer aldığı tespit edilmiştir. İlgili öğretmenlik programında belirtilen konuları kapsayan Jeoloji, Ekoloji ve, Astronomi dersleri bulunmaktadır. Bu çalışmanın sonuçları fen eğitiminin sadece Fizik, Kimya ve Biyolojiden ibaret olmadığını, bunlarla birlikte Coğrafya, Metalürji, Meteoroloji ve Uzay Bilimleri gibi farklı disiplinleri de içerdiğini ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının bu ilişkileri anlamaları ve mesleki gelişimlerini buna göre planlamaları, çocukların bu çalışmanın içeriğine konu olan bilim disiplinlerinde daha çok özgün uygulamalar geliştirebilmelerine katkı sunabilir.*

**Anahtar kelimeler:** Fen Eğitimi, Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı, Disiplinlerarası İlişkilendirmeler



## **A Comparison of Science Education Curriculum and Science Teacher Education Program Courses' Content at Part of Earth and Universe Topics**

### **Abstract**

*Earth and Universe are two important and interdisciplinary topics which can be related to Astronomy, Geology and Geography in Turkish Science Education Curriculum (TSEC). From 3 through 8 grades, it includes some concepts such as earth, planets, rotation, rocks, fossils, erosion, water resources, environmental pollution, space technology, earthquake, landslide, weather conditions, seasons etc. Some researchs' results indicate that students are not interested in Astronomy, space and planets especially, since such topics are accepted as abstract and macro concepts by them. Therefore, this study mainly focused on one of the reasons of this situation stemming from inadequate content mentioned above. To reach a valid explanation of this problem, a comparison of TSEC at elementary level and Science Teacher Education Program Courses' Content (STEPCC) should be examined. Content analysis technique were used to point out the rates of regarding topics in both SEC and STEPCC documents. As a result of this descriptive study, it is understood that 11,35 percent of skills at elementary level are related to the topics known as earth and space, but only 2 percent of related topics are located at STEPCC. Such bachelors degree program includes three courses which are Geology, Ecology and Astronomy. As a consequent result of this study it is clear that science education is not only a composed of physics, chemistry and biology but also includes geography, metallurgy, meteorology, space technology. If candidate teachers become aware of the lack of some course content and plan their professional development process taking care of all related scientific disciplines, Students can make more own practices regarding the scientific areas mentioned above.*

**Keywords:** *Science Education, Science Education Curriculum, Science Teacher Education Program, Interdisciplinary Relations*

### **1. GİRİŞ**

Dünya ve evren ile ilgili çalışmalar son yıllarda giderek artmaktadır (Doğru, Satar, ve Çelik, 2019). İlgili araştırmalarda öğrencilerin Astronomi ile ilgili kavramları anlamakta zorluk yaşadıkları, ilgili kavramları bilimsel olarak açıklayamadıkları, söz konusu kavramları günlük yaşam deneyimleri ile yapılandırdıkları ve bu nedenle de önemli ölçüde kavram yanlışlarına sahip oldukları görülmektedir (Özdemir, 2019). Tespit edilen sorunların kökeninde Dünya ve Evren ile ilgili içeriklerin FBÖLPDİ ile FBDÖP'te yer alma düzeyi önemli etkenler arasında yer almaktadır.

Temel eğitimde çocukların fen kavramlarını öğrenme sürecinde yaşadıkları zorluklar dikkate alınarak zaman zaman Eğitim Fakültelerinde uygulanmakta olan programların güncellenmesi

arayışlarına ilişkin çalışmalar gündeme gelmekte ve program değişiklikleri gerçekleştirilmektedir. 2006 yılında gerçekleştirilen ve öğrenci merkezli etkinliklere odaklı öğretim programların uygulamaya konulması ile yükseköğretimde de bu alandaki yeni bakış açıları uygulamaya konulmuştur. 19. Milli Eğitim Şurası ile tekrar gündeme gelen Eğitim Fakültesi programları ders içeriklerinin yeniden yapılandırma arayışları kapsamında, öğretmenlik programların yeniden gözden geçirilmesi ve güncel gelişmelere göre yeniden hazırlanmasının gerekliliği üzerinde durulmuş (MEB, 2014) ve 2018 yılında ilgili programlarda ders içeriklerinde yeniden düzenlemelere gidilmiştir.

*Dünya ve Evren*, FBDÖP’te Astronomi, jeoloji, Coğrafya gibi bilim dallarını içermesi nedeni ile disiplinlerarası nitelik taşıyan bir konu alanıdır. 3. Sınıf düzeyinden 8. Sınıf düzeyine kadar, dünya, gezegenler, dönme hareketi, kayaçlar, fosil, erozyon, su kaynakları, çevre kirliliği, uzay teknolojisi, deprem, toprak kayması (heyelan), hava durumu, mevsimler gibi içerikleri taşımaktadır (MEB, 2018). İlk bakışta birbiri ile ilişkili içerikler olarak algılanmayabilecek söz konusu ünite ve konular, FBDÖP’te *Dünya ve Evren* konu alanı altında bir arada ele alınmaktadır. Bu durum somut veya soyut, yakın veya uzak, mikro ya da makro düzeyde olabilecek pek çok içeriğin aynı öğrenme veya konu alanında ele alınması sonucuna yol açmaktadır.

Fen Bilimleri Dersi Öğretmenleri, FBDÖP bağlamında ele aldıkları söz konusu içeriklere ilişkin deneyimleri, lisans eğitimleri boyunca farklı derslerde edinmektedirler. Ancak bu deneyimin ilgili temel eğitim düzeyi programı için ne anlam ifade ettiğinin iyi anlaşılması gerekmektedir. Çünkü, FBDÖP ile FBÖLPDİ’nin birbiri ile uyumlu olması, öğretmen eğitiminde ele alınan konuların ilgili dersin öğretim programına yansıtılması süreçlerine destek olması bakımından önem taşımaktadır.

Araştırma sonuçları, öğrencilerin Astronomi, uzay ve özellikle de gezegenler konusuna, soyut içerikli ve makro düzeyde olmaları nedeni ile pek fazla ilgi göstermedikleri sonucunu ortaya koymaktadır (Çeken, 2019). Bu durumun nedenlerinden bazılarının, FBDÖP ve FBÖLPDİ’de, ilgili konu içeriklerinin doğru bir konu dizilimine veya zamanlamaya sahip olmadığı ya da ilgili içeriklere yeterince yer verilmemiş olduğu ifade edilebilir (Koçulu, Girgin, ve Coştu, 2019; Ekiz ve Akbaş, 2005). Bu nedenle FBDÖP ile FBÖLPDİ’de ilgili içerikler için önerilen sürelerin kıyaslamasının yapılması gerekir. Her iki resmi belgenin içeriğinin zamanlama ve birbirini destekleme bağlamında betimsel olarak taranması, öğrencilerin belirtilen içerikleri

öğrenme sürecinde yaşamış oldukları zorlanmalara çözüm üretilebilmesi bakımından önem taşımaktadır.

## 2. YÖNTEM

Bu çalışmada veri kaynağı olarak tespit edilmiş olan FBDÖP ve FBÖLPDİ ile ilgili resmi belgelerin betimsel tarama modeline uygun olarak içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla bu çalışmada, yukarıda belirtilmiş olan Dünya ve Evren ile ilgili içerikler ve ele alınması önerilen zaman dilimi bağlamında FBDÖP ve FBÖLPDİ incelenmiştir. Söz konusu soruna çözüm bulunması için, 2018 yılında uygulamaya konulmuş olan FBDÖP ile 2006 ve 2018 yıllarında uygulamaya konulan FBÖLPDİ'in ilgili içerikler bakımından taraması yapılmıştır. Verilerin derlenmesi sürecinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Kategorileştirme sürecinde de içerik analizi tekniği uygulanmıştır.

İçerik analizi, yazılı ve sözlü materyallerin sistemli bir analizidir (Balci, 2009). Metinlerden belli bir bağlama gönderme yapacak şekilde tekrarlanabilir ve geçerli çıkarımlar yapmaya yarayan bir araştırma tekniğidir (Robson, 2009). Verilerin kategorilere ayrılması sürecinde kullanılan bu teknik, verilerden başka araştırmacılar tarafından da benzer şekilde genellemelerin yapılabilmesine ilişkin bir araştırma tekniğidir (Elo & Kyngas, 2008). İlk olarak 18. yüzyılda İskandinav ülkelerinde uygulanan bu teknik, 1950'lerden sonra metinlerde geçen ifadelerin kodlanarak istatistiksel olarak yorumlandığı nicel bir çalışma anlayışına dönüştürülmüştür (Hsieh & Shannon 2005). Günümüzde ise özellikle sosyal ve eğitim araştırmalarında nitel çalışma anlayışına uygun olacak şekilde sıklıkla kullanılmaktadır.

Bu çalışmada kullanılan FBDÖP ve FBÖLPDİ dokümanları, Dünya ve Evren ile ilgili içerikler bakımından taranmış, tarama verileri kategori oluşturma süreci sonucunda ilişkilendirilmiştir. FBDÖP'te ilgili içerikler, kazanımlarda aranmış, FBÖLPDİ'te ise ilgili dersin içerikleri dikkate alınmıştır. Bu şekilde ilgili konu içeriklerin her iki dokümanda öngörülen süre ve odaklandığı içerikler ile ilgili tespitlere ulaşılmıştır. Ulaşılan genellemelerin karşılaştırılması ile her iki dokümanda yer alan ilgili içeriklerin bağlam ve zamanlama bakımından birbirini destekleyip desteklemediğine ilişkin yorumlara gidilmiştir.

### 3. BULGULAR

İlgili analiz birimi bağlamında gerçekleştirilen tarama süreci sonunda FBDÖP ile FBÖLPDİ’de Dünya ve Evren konu alanına yönelik olarak tespit edilen içerikler belirlenmiş ve önerilen zamanlama bakımından karşılaştırmalar yapılmıştır. FBDÖP’te ilgili içeriklere ilişkin olarak ulaşılan tespitler Tablo 1.’de yer almıştır.

**Tablo 1.** 2018 Yılında Uygulamaya Konulmuş Olan FBDÖP’te Dünya ve Evren Konu Alanına İlişkin Olarak Ulaşılan Tespitler (MEB, 2018)

Sınıf Düzeyi	Ünite Adı	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Ortalama (%)
3	Gezegemimizi Tanıyalım	5	9	8,3
4	Yer Kabuğu ve Dünya’mızın Hareketleri	5	15	13,9
5	Güneş, Dünya ve Ay	7	24	16,6
6	Güneş Sistemi ve Tutulmalar	5	14	9,7
7	Güneş Sistemi ve Ötesi	10	18	11,1
8	Mevsimler ve İklim	3	14	9,7
<b>Toplam</b>		<b>35</b>	<b>94</b>	
<b>Genel Ortalama</b>				<b>11,5</b>

Tablo .1’de yer alan verilere göre Dünya ve Evren konu alanına yönelik olarak ilişkili ünitelerin FBDÖP’te her sınıf düzeyinde yer aldığı görülmektedir. İlgili ünitelerin odağında dünya, uzay ve yer kabuğu üzerinde meydana gelen hava olayları yer almaktadır. FBDÖP’te her sınıf düzeyinde toplam 35 kazanımın, 94 ders saati içinde ele alınması ön görülmektedir. FBDÖP’te tüm kazanımlar içinde Dünya ve evren alanına ait olan kazanımlar, % 11,55 oranına karşılık gelmektedir.

Dünya ve Evrene ilişkin olarak tespit edilmiş % 11,55 oranındaki içeriğin FBÖLPDİ’de hangi orana karşılık geldiğinin tespit edilmesi gerekmektedir. Söz konusu veriler böylece Tablo 1.’de ele alınan FBDÖP verileri ile kıyaslanabilecektir. Bu amaca yönelik olarak Tablo 2.’de FBÖLPDİ’de tespit edilmiş ilişkili içerikler yer verilmiştir.

**Tablo 2.** 2006 Yılında Uygulamaya Konulan FBÖLPDİ’de Dünya ve Evren Konu Alanına İlişkin Olarak Tespit Edilen İçerikler (YÖK, 2006)

Ders Adı	Ders Saati
----------	------------

<b>Yer Bilimi</b>	Jeolojinin tanımı ve konusu. Yerküre ile ilgili genel bilgiler: yer yuvarının şekli ve boyutları, yer yuvarının hareketleri, yerin geosferleri, yeriçi ısı, yerçekimi ve izostazi, yer yuvarının yaşı. Yer kabuğunu oluşturan maddeler: Mineraller, tanım ve özellikleri. Kayaç yapan önemli mineraller: Kayaçlar, tanım ve genel bilgiler, magmatik kayaçlar, metamorfizma ve metamorfik kayaçlar, tortul kayaçlar, çözülme ve toprak, çözülme türleri, toprak oluşum koşulları ve çeşitleri. Tektonik hareketler: Orojenik hareketler, epirojenik hareketler, faylar, volkanizma, depremler. Stratigrafi: genel prensipler, jeolojik zamanlar	2
<b>Astronomi</b>	Keppler Yasaları ve Güneş sisteminin yapısı: Gezegenler ve özellikleri, uydular. Evrenin Genel Yapısı: Gökadalar, yıldızların oluşumu, kırmızı devler, nötron yıldızları, beyaz cüceler, karadelikler	2
<b>TOPLAM</b>		<b>4</b>

Tablo 2.'de ilgili öğretmenlik programında 2006 yılında uygulamaya konulmuş olan ders FBÖLPDİ'den Dünya ve Evren öğrenme alanına yönelik olan içeriklerin 174 ders saati arasından 4 saate karşılık geldiği görülmektedir. Fizik 1, Çevre Eğitimi, Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları 1 ve 2 dersleri içerisinde yer alan az miktardaki içerikler ile birlikte bu düzey yaklaşık olarak % 2,5 oranına tekabül etmektedir. Ancak ilgili içeriklere alanın eğitimi ile ilgili derslerde farklı etkinlikler içinde yer verilmesi önerilmektedir.

2018 yılında uygulamaya konulmuş olan FBÖLPDİ kapsamında ilgili içeriklere hangi derslerde yer verildiğine ilişkin tespitler Tablo 3.'te yer almaktadır.

**Tablo 3.** 2018 Yılında Uygulamaya Konulan FBÖLPDİ'de Dünya ve Evren Konu Alanına İlişkin Olarak Tespit Edilen İçerikler (YÖK, 2018)

<b>Ders Adı</b>	<b>Ders Saati</b>	
<b>Yer Bilimi</b>	Yer bilimlerinin anlamı; yerküre ile ilgili genel bilgiler, yer yuvarının şekli ve boyutları, yer yuvarının hareketleri, yerin geosferleri, yer içi ısı, yerçekimi ve izostazi, yer yuvarının yaşı; yer kabuğunu oluşturan maddeler, mineraller, tanım ve özellikleri, kayaç yapan önemli mineraller, kayaçlar hakkında genel bilgiler, magmatik kayaçlar, metamorfizma ve metamorfik kayaçlar, tortul kayaçlar, çözülme ve toprak, çözülme türleri, toprak oluşum koşulları ve çeşitleri; tektonik hareketler: orojenik hareketler, epirojenik hareketler, faylar, volkanizma, depremler; stratigrafi, genel prensipler, jeolojik zamanlar; hava olayları, iklim, rüzgârlar ve mevsimlerin oluşumu	2

<b>Astronomi</b>	Astronominin anlamı, temel kavramlar, Astronomide birimler; Astronominin dalları, tarihsel gelişimi; Astronomiye farklı medeniyetlerin katkıları, Astronomide kullanılan araçlar; Güneş sistemi, geçmişten günümüze güneş sistemi modelleri, dünya, ay ve güneşin hareketleri; Keppler yasaları, zaman-takvim-mevsimler, güneş sistemi elemanları, yıldızlar, bir yıldız olarak güneş, gökyüzü koordinat sistemi, takımyıldızları, galaksiler, samanyolu galaksisi, evren ve evrenin yapısı, evrenin oluşumu ve geçmişten günümüze evren modelleri, uzay teknolojileri ve günlük yaşama yansımaları	2
<b>TOPLAM</b>		<b>4</b>

Tablo 3.'te yer aldığı gibi 2006 yılında uygulamaya konulmuş olan FBÖLPDİ'de Dünya ve Evren öğrenme alanına yönelik olan içeriklerin 174 ders saati arasından 4 saate karşılık geldiği görülmektedir. Fizik 1, Çevre Eğitimi, Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları 1 ve 2 dersleri içerisinde yer alan az miktardaki içerikler ile birlikte bu düzeyde 2006 yılı FBÖLPDİ'de olduğu gibi yaklaşık olarak % 2,5 oranına karşılık gelmektedir. Ancak ilgili içeriklere alanın eğitimi ile ilgili derslerde farklı etkinlikler içinde yer verilmesi önerilmektedir. Alan Eğitimi ile ilgili olan derslerden, Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları, Çevre Eğitimi, Fen Öğretimi Laboratuvar Uygulamaları 1 ve 2 ile Fizik 1 derslerinde Dünya ve Evren öğrenme alanına yönelik olarak teorik ve uygulamalı eğitimler yer almaktadır. Alan seçmeli derslerden; Yenilenebilir Enerji kaynakları, Kimyasal Atıklar ve Çevre kirliliği, Fen ve Teknoloji Kaynaklı Sorunlar ile Bilimin Teknolojideki Uygulamaları dersleri, ilgili içerikleri kapsamaktadır.

Tablo 1., Tablo 2. ve Tablo 3. verileri birlikte değerlendirildiğinde Fen Bilgisi Öğretmenliği programı öğrencileri tüm dersler arasından yaklaşık % 2,5 düzeyinde Dünya ve Evren odaklı eğitim almaktadırlar. Ancak sözü edilen programdan mezun olup ilgili alan öğretmenliğine atanan öğretmenler, FBDÖP'te tüm kazanımlar arasından % 11,55 düzeyinde ilgili konu alanına yönelik olan kazanımları odak alan öğrenme ve öğretme süreçlerinden sorumlu olması söz konusudur.

2006 ve 2018 yılında uygulamaya konulan FBÖLPDİ, Dünya ve Evren içerikleri bakımından kıyaslandığında her ikisinde de önerilen zaman dilimi bağlamında benzer bir durum olduğu, ancak içeriğin ele alındığı ders çeşitliliğinin, 2018 yılında uygulamaya konulmuş olan FBÖLPDİ'nde daha çok olduğu görülmektedir. Ancak her ikisinde de zamanlama bağlamında ilgili FBDÖP kazanımlarının oranı ile kıyaslandığında oldukça düşük düzeyde kalmıştır.

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Koçulu, Girgin ve Coştu (2019) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, öğretmen adaylarının 2018 yılında uygulamaya konulan FBDÖP'ün güçlü yönlerinden birinin, Astronomi ile ilgili içeriklerin ilgili öğretim programında Astronomi içeriklerine öncelik verilerek ilk ünite kapsamında ele alınması olduğu belirtilmiştir. İlgili öğretim programında konu dizilimi bağlamında sözü edilen soruna yönelik bir çözüm yolunun benimsenip uygulanmakta olduğu görülmektedir. Ancak bu uyarılama veya değişimin lisans düzeyde öğretmen eğitimi programı ders içerikleri ile kapsam ve zaman dilimi bakımından desteklenip desteklenmediğinin yeni araştırma sonuçlarına dayalı olarak ortaya konulması gerekmektedir.

FBDÖP (MEB, 2018) ile 2006 ve 2018 yıllarında uygulamaya konulmuş olan FBÖLPDİ arasında ön görülen zaman dilimi bağlamında benzer bir durumun olmaması, ele alınan konu içeriklerinin öğrenciler tarafından yeterince öğrenilememesi sonucunu ortaya çıkarabilir. Ekiz ve Akbaş (2005) tarafından ilköğretim 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen bir çalışmada, ilgili öğrencilerin, Astronomi ile ilgili içerikleri kavramsal olarak anlamada zorluklar yaşadıklarını, bunu gidermeye yönelik olarak sürenin ve etkinlik temelli öğrenme uygulamalarının arttırılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Gerçekleştirilen bu doküman analizi çalışması, çocukların Astronomi ile ilgili olan konularda olduğu gibi, makro ve mikro evrene ilişkin kavramları öğrenmede neden zorlandıklarına ilişkin bir bakış açısı sunmaktadır. Bulgular bu nedenle ilgili öğretmenlik programında ders içeriklerinin oluşturulmasında öğretim elemanlarına önemli bir hareket noktası sunar. Bunun yanında gerçekleştirilecek program yenileme ve değişikliklerinde bu gibi araştırma sonuçlarının dikkate alınması gerekmektedir. Öğretim elemanlarından ise öğretmen yetiştirme süreci ile FBDÖP arasında zamanlama bağlamında tespit edilen bu soruna ilişkin gerekli uyarlamaları yapmaları beklenmektedir.

## 5. KAYNAKÇA

- [1]. Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- [2]. Çeken, R. (2019). *Öğrenci projelerinin insan vücudundaki sistemler yönünden içerik analizi*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi 100. Yıl Eğitim Sempozyumu Özet Bildiri, 26-28 Ekim 2019.
- [3]. Doğru, M., Satar, C. ve Çelik, M. (2019). Astronomi eğitiminde yapılan çalışmaların analizi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(7), 235-251. 19.11.2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/47889/605272> adresinden erişilmiştir.
- [4]. Elo, S. & Kyngas, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62(1), 107–115. doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- [5]. Ekiz, D. ve Akbaş, Y. (2005). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Astronomi ile ilgili kavramları anlama düzeyi ve kavram yanılgıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 165. 14.12.2014 tarihinde [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/165/ekiz.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/165/ekiz.htm) adresinden indirilmiştir.
- [6]. Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9): 1277-1288.
- [7]. Koçulu, A., Girgin, Ş. ve Coştu, B. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının 2018 Fen öğretim programı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. 2. Uluslararası Eğitimde Yeni Arayışlar Kongresi. 26-27 Ekim 2019, İstanbul: Marmara Üniversitesi ve Eğitim Gönüllüleri.MEB. (2014). *19. Millî eğitim şûrası sona erdi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. 21.11.2019 tarihinde <http://www.meb.gov.tr/19-mill-egitim-srasi-sona-erdi/haber/7594/tr> adresinden erişilmiştir.
- [8]. MEB (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.



- [9]. Özdemir, E. B. (2019). *Animasyon destekli Fen öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin güneş, Dünya ve Ay kavramları hakkındaki kavram yanlışlarının giderilmesine ve Astronomiye yönelik tutuma etkisi*. Başkent University Press, Başkent University Journal of Education, 6(1), 46-58. 19.11.2019 tarihinde <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/154/125> adresinden erişilmiştir.
- [10]. Robson, C. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Çev.: Şakir Çankır ve Nihan Demirkasımoğlu) (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- [11]. YÖK. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği lisans programı*. Ankara: YÖK Eğitim Öğretim Dairesi Başkanlığı. 19.09.2020 tarihinde [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Ogretmen-Yetistirme/fen\\_bilgisi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Ogretmen-Yetistirme/fen_bilgisi.pdf) adresinden erişilmiştir.
- [12]. YÖK. (2018). *Fen bilgisi öğretmenliği lisans programı*. Ankara: YÖK Eğitim Öğretim Dairesi Başkanlığı. 19.09.2020 tarihinde [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-OgretmenYetistirme-Lisans-Programlari/AA\\_Sunus\\_%20Onsoz\\_Uygulama\\_Yonergesi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-OgretmenYetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf) adresinden erişilmiştir.

## Vakıf Üniversitelerindeki Öğrencilerin Ebeveyne Bağlanma İle İkili İlişkilerdeki Mükemmeliyetçilik Düzeyinin İncelenmesi

\*<sup>1</sup>Begüm Ergin, <sup>2</sup>Cihad Demirli

<sup>1</sup>ORCID: 0000-0003-2592-4480, İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aile Danışmanlığı ve Eğitimi Yüksek Lisans Programı, [begumergin92@gmail.com](mailto:begumergin92@gmail.com)

<sup>2</sup>ORCID: 0000-0002-0911-9003, İstanbul Ticaret Üniversitesi Eğitim Bilimleri Böl. Öğretim Üyesi, [cdemirli@ticaret.edu.tr](mailto:cdemirli@ticaret.edu.tr)

Geliş Tarihi : 15-07-2020

Kabul Tarihi : 26-12-2020

### Öz

*Bu çalışmada, vakıf üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne- baba mesleği, anne- babası ile birlikte yaşama, okuduğu bölüme giriş puan ağırlığı, medeni durumu, ilişki süresi gibi demografik değişkenler ile ebeveynlerine bağlılıklarının ikili ilişkilerindeki mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilindeki bazı vakıf üniversitelerinde lisans ve yüksek lisans eğitimini sürdüren 120 kadın ve 87 erkek olmak üzere 207 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama amacıyla, kişisel bilgi formu, ebeveyne bağlanma ölçeği ile ikili ilişkilerde olumlu olumsuz mükemmeliyetçilik ölçekleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde sıralı lojistik regresyon ve lojistik regresyon kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre yapılan sıralı lojistik regresyon analizi sonucunda ebeveynlerine yüksek bağlılığı olan öğrencilerin ikili ilişkilerdeki mükemmeliyetçilik tutumlarının anlamlı derecede arttığı bulunurken, yapılan lojistik regresyon analizi sonucunda ise ebeveyne bağlanma düzeyi arttıkça ikili ilişkilerdeki mükemmeliyetçilik tutumunun azaldığı tespit edilmiştir. Yapılacak daha sonraki çalışmalarda, araştırmanın evreni genişletilebilir ve ebeveyne bağlanma stilleri göz önünde bulundurularak farklı ölçekler kullanılarak bireylerin ikili ilişkilerdeki mükemmeliyetçilik tutumları incelenebilir.*

**Anahtar Kelimeler:** Ebeveyne bağlanma, romantik ilişkiler, mükemmeliyetçilik.

## Relationship Between Parental Bonding And Perfectionism In Romantic Relationships Among Foundation University Students

### Abstract

*This study was conducted among students from foundation universities and aimed to investigate the relationship between parental bonding and perfectionism in romantic relationships, considering several demographic variables such as age, sex, number of siblings, parents' occupation, living with parents, marital status, duration of romantic relationship. The sample consists of 207 undergraduate and postgraduate students from several foundation universities in Istanbul, 120 out of them are female and 87 are male. In the research, with the object of collecting data, personal information form, parental bonding and the dyadic almost perfect scales was used. During the data analysis process, Ordinal Logistic Regression and Logistic Regression was used. According to the regular ordinal regression analysis, there is a significant rise of other-oriented perfectionism in romantic relationships among students who have strong parental bonding. However, as a result of the logistic ordinal regression analysis, there is a decrease of other-oriented perfectionism in romantic relationships while the rate of*

\*<sup>1</sup>Begüm Ergin, İst. Ticaret Üniv., Sos. Bil. Enst., Aile Danışmanlığı ve Eğitimi Y. Lisans Prog., [begumergin92@gmail.com](mailto:begumergin92@gmail.com)

*parental bonding is increase. For future researches, the population may be extended and attachment styles may be taken into consideration.*

**KeyWords:** *Parental bonding, romantic relationships, perfectionism.*

## 1. GİRİŞ

Bağlanma kavramı, erken çocukluk döneminde başlayan ve hayat boyu izleri taşınan çok önemli bir kavramdır. Bebekler, doğum anından itibaren ihtiyaçlarının karşılanması ve hayatta kalabilmek için bakım vereni ile bağ kurmak zorundadırlar. Bağ kurma, erken bebeklik döneminde bakıma ihtiyaç duyan bebeğin ona ilgi, sevgi veren, besleyen, koruyan ve güvende hissettiren birinci dereceden bakım verenleriyle oluşur. Bowlby'nin, bebeğin çevreyi keşfedip geri dönülebilecek güvenli bir yeri olması, bebeğin ihtiyaçlarının karşılanması ve hayat boyu sürdürebileceği güvenlik duygusu olmak üzere öne sürdüğü bağlanma kavramının bu üç temel işlevi tamamlanmazsa çocukta oluşacak benlik algısı nedeniyle ileride kişilik sorunları meydana gelmektedir (Tüzün ve Sayar, 2006, s.27).

Benlik algısı, bireyin kendi ile ilgili olumlu ve olumsuz inançlarını kapsamaktadır. Bireyin benlik algısının olumsuz olması yani kendi ile ilgili olumsuz inanç ve algıya sahip olması, yetersizlik ve değersizlik duygularını da beraberinde getirmektedir. Bireyin hissedeceği yetersizlik ve değersizlik duyguları ise, bireyin kendini yeterli ve değerli görebilmek adına koyduğu yüksek ve katı standartları içeren mükemmeliyetçilik tutumuna neden olacaktır. Baumeister & Leary (1995), mükemmeliyetçiliğin, kendini mükemmel olarak gösterme, anne ve babanın sevgi ve kabul etme standartlarını karşılama kaygısı gibi ifade edilen ihtiyaçlardan kaynaklanabildiğini söylemiştir. Yapılan araştırmalar da, yetişkinlerde mükemmeliyetçilik ve bağlılık arasında ilişkiler olduğunu kanıtlamıştır (Dunkley, Berg, ve Zuroff, 2012; Gamble ve Roberts, 2005; Iannantuono ve Tylka, 2012; Reis ve Grenyer, 2002; Shanmugam, Jowett, ve Meyer, 2012; akt: Butler, Couper ve Taylor, 2017, s.687).

Mükemmeliyetçi tutum çok sayıda psikolojik rahatsızlığa sebep olabildiği gibi kişilerarası ilişki ve evlilikleri de olumsuz etkileyen bir faktördür. Romantik ilişkiler, bireyin hayatında çok büyük önemi olan ilişkilere sahiptir. Her insan, doyumsuz, mutlu ve hayat boyu sürdürme ümidiyle romantik bir ilişkiye başlamaktadır. Ancak bir ilişkide çiftlerin birbirlerinin olumlu yönlerini görmek yerine, sürekli olumsuz yönlerine odaklanıp, birbirlerine karşı olumsuz algı ve yüksek beklentilere sahip olması durumunda ilişkinin doyumu, ve sürekliliği olumsuz etkilenecektir.

Bireyin kendine veya etrafına karşı yüklediği yüksek standart ve beklentiler, birey de sürekli bir tatminsizlik ve mutsuzluk ortaya çıkarmaktadır (Hewitt, 2009 akt: Khalatbari ve Nadiri, 2017, s.121). Kişinin partnerine yüklediği gerçek dışı yüksek beklentileri, partnerine karşı eleştirel tutumu ve olumlu özellikler yerine olumsuz özelliklerine odaklı, sürekli bir şikayet ve memnuniyetsizlik tutumu partneri ile arasında stres, gerginlik, mutsuzluk duygularını sürekli olarak yaşamasına sebep olur ve ilişkileri olumsuz yönde etkilenir.

Günümüzde, insanlar çevresel faktörler ve sosyal medyanın da etkisiyle hayatlarını, özellikle ilişkilerini başkalarının ilişkileri ile kıyaslamakta, en iyiye sahip olma isteğiyle çabalamakta ve bu doğrultuda ilişkilerinde yüksek beklenti ve standartlara sahip olmaktadır. Ancak yaygınlaşan bu mükemmeliyetçilik tutumu ilişkilerde çeşitli sorunları da beraberinde getirmektedir. Ayrıca günümüzde, çoğu anne ve baba, çocukları için hata yapmadan en iyi şekilde ebeveyn olmaya çalışmakta ve bunun için okuyup, araştırmaktadır. Varolan bağlanma ve mükemmeliyetçilik literatüründe, ebeveyne bağlanma düzeyi ile ikili ilişkilerde olumlu veya olumsuz mükemmeliyetçilik ilişkisi incelenmesi açısından eksiklik bulunmaktadır.

Bu çalışma ile erken çocukluk döneminin gelecekteki tüm ilişkileri etkilediği göz önünde bulundurularak, ikili ilişkilerdeki mükemmeliyetçilik tutumunun oluşumu ile bağlanma arasındaki ilişkiyi incelenecektir. Anlamli bir ilişki bulunması durumunda, çocukları için en iyi olanı yapmaya hazır anne babalara bebeklik döneminde gerçekleşen ve tüm gençlik dönemini kapsayan bağlanmanın önemini sunmak amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilebilir: Bireylerin ebeveynlerine bağlanma düzeyleri ile ikili ilişkilerindeki mükemmeliyetçilik tutumları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

Araştırmanın alt problemleri ise şu şekilde ifade edilebilir;

- 1- Vakıf üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyetlerine göre ikili ilişkilerinde mükemmeliyetçilik tutumları anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
- 2- Vakıf üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin yaşlarına göre ikili ilişkilerinde mükemmeliyetçilik tutumları anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

- 3- Vakıf üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin kardeş sayılarına göre ikili ilişkilerinde mükemmeliyetçilik tutumları anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
- 4- Vakıf üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin ebeveynlerinin mesleklerine göre ikili ilişkilerinde mükemmeliyetçilik tutumları anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
- 5- Vakıf üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin ebeveynleri ile birlikte yaşıyor olma faktörüne göre ikili ilişkilerinde mükemmeliyetçilik düzeyleri anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
- 6- Vakıf üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin okudukları bölüme giriş puan ağırlıklarına göre ikili ilişkilerde mükemmeliyetçilik düzeyleri anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
- 7- Vakıf üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin medeni durumlarına göre ikili ilişkilerde mükemmeliyetçilik düzeyleri anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?
- 8- Vakıf üniversitesinde öğrenim gören evli ve ilişkisi olan öğrencilerin ilişki süresine göre ikili ilişkilerdeki mükemmeliyetçilik düzeyleri anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

### **1.1.Bağlanma Kavramı**

Duygusal yaşamımızın bebeklik ve erken çocukluk dönemi ile ilişkili olduğunu savunan Freud, bağlanmayı oral dönemdeki bir bebeğin emme eyleminden aldığı haz ile annesi ile arasında bağ kurulması olarak açıklamıştır (Fonagy, 2001).

Bowlby (1969/1982) ise, bebeğin zihinsel gelişimi için birinci dereceden bakım vereni ile sıcak ve samimi bir ilişki kurması gerektiğini belirtmiştir (akt: Heard, McCluskey ve Lake, 2009). Bebeğin bakım vereni ile yaşadığı bu samimi, duygusal ilişkiyi kurması ve sürdürmesi için gösterdiği emme, gülme, ağlama gibi tekrarlayan tüm davranışlar bağlanma davranışı olarak kabul edilmiştir. Ebeveynlerin, istenilen zamanda ve istenilen şekilde bebeğe tepki vermesi, onu koruması, sıcak ve yakın davranarak ona kendini güvende hissettirmesi gibi davranışlar da bağlanma davranışının tamamlayıcısı olarak kabul edilmektedir. Bakım veren olarak, istendiği zaman, istendiği şekilde tepki vermeli ve bebeğe karşı sıcak ve korumacı olması gerektiği savunulmaktadır (Bowlby,2012).

Bowlby, Freud'un erken çocukluk dönemi ve ilişkiler hakkındaki görüşleri ve özellikle

Freud'un anne-bebek ve yetişkin-yetişkin ilişkilerinin tür bakımından benzer olduğu ve erken çocuklukta kurulan bağlanma deneyiminin, bireyin ilerleyen yaşlarda kurduğu romantik ilişkileri ile ilişkili olduğu fikirleri ile hem fikirdi (Waters ve Beauchaine, 2003).

Bowlby (1969/1982), insanların ve birçok hayvanın kendi yavrularına bakım vermek için içgüdüsel olarak programlanmış, yavruların ise bakım verenleri ile temas halinde olarak hayatta kalabilmek üzerine programlanmış oldukları fikrini ortaya koymuş ve bu fikrini açıklayabilmek adına "içsel çalışan modeller" ("internal working models") adlı iki tamamlayıcı sistem önermiştir.

- 1- Bağlanma. Bebeğin önceden programlanmış öğrenimsiz bakım arayışı davranışında kendini göstermektedir. Amaç, bebeğin kendisine bakım veren, ihtiyaçlarını karşılayan 'olgun ve bilge' bir bakıcıdan kendine veremeyeceği bakımları almaktır.
- 2- Bakım sistemi. Olgun ve bilge bir yetişkinin bakım verenin ilişkisel bir bağ oluşturduğu ve bebeğe verdiği bakımı içermektedir. Bakım veren, bebeğe sevgi ve sıcaklık verip, tüm ihtiyaçlarını zamanında, olması gerektiği şekilde karşılıyorsa, bebek, bakım verenine karşı güven, kendi için ise sevgi ve ilgiyi hak ettiğine dair içsel çalışan model geliştirecektir.

Bowlby (1969/1982), bu iki sistemin içgüdüsel olarak oluştuğunu ve her sistemin ayrı bir amacı olduğunu belirtmiştir. Bakım arayan bebeğin hedefi, bakım vereni ile belli bir yakınlıkta kalarak sıcak ilişki kurmaktır; bakım verenin hedefi ise, bakım arayan bebeği korumak, rahatlatmak ve güvende hissetmesini sağlamaktır. Bowlby, küçük çocukların bir süre bakım vereni ile duygusal bağ kurduktan sonra, beklenmeyen bir ayrılık yaşamasının olumsuz etkilerini de araştırmıştır (Heard, McCluskey ve Lake, 2009).

Weis (1982, 1986, 1992), Bowlby'nin fikirlerini destekleyerek, bebeğin özellikle stres koşulunda bağlandığı bakım vereni ile birlikte olmak istemesi, bakım verenine bağlanması ve ona güvenmesi, bakım verenine ulaşamadığında veya beklenmedik bir ayrılık yaşadığında protesto etmesi olmak üzere üç faktör sunmuştur (Feeney ve Noller, 1996).

Mary Ainsworth ve diğerleri (1978), Bowlby'nin fikirleri doğrultusunda 'Garip Durum Testi' adıyla, bir yaşındaki bebeği bağlanma kalıpları altında garip bir duruma sokmanın etkilerini açıklayan bir çalışma yayınladı. Ainsworth'un çalışmaları sonucunda Bağlanma Teorisi araştırmaları genişletilmiştir (Heard, McCluskey ve Lake, 2009).

Bu çalışma, anne veya babanın bebeği garip bir ortama getirmesini ve bir odada bebeğin ilk üç dakika dışında her biri farklı sekiz bölümden oluşan, ebeveynlerinden ayrılma durumundaki tepkilerini gözlemlemeyi amaçlayan bir çalışmadır. Garip Durum Testi sonucunda, bebeklerin bakım verenleri ile ilişkisinin üç modeli keşfedildi (akt: Heard, McCluskey ve Lake, 2009).

- 1- Güvenli Bağlanma:** Güvenli bağlanan bebekler, sevildiğini, korunduğunu bilen kendini güvende hisseden ve ebeveynleri odadayken onlardan ayrılıp oyuncakları keşfetmektedir. Ebeveynler odadan ayrıldığında ise ağlamaya başlayan, ama geri döndüklerinde kolayca sakinleşip yeniden keşfe çıkabilmektedir.
- 2- Güvensiz/Kaçınan Bağlanma:** Güvensiz/Kaçınan bağlanan bebekler, ebeveynlerinden bağımsız hareket eder, ebeveynin odada olup olmadığını umursamadan çevreyi keşfeder, ebeveynin odadan ayrılması durumunda huzursuz olup tepki vermez ve ebeveynleri geri döndüğünde az ilgi göstermektedir.
- 3- Kararsız/Dirençli Bağlanma:** Kararsız/Dirençli bağlanan bebekler, ebeveynin ilgisi karşısında reddedici bir tavır sergilerken, ilgi görmedikleri her an ebeveyne karşı aşırı bağımlı davranış sergiler, ebeveynin odadan ayrılmasına aşırı tepki verir ve ebeveynin odaya geri dönmesi bebeği sakinleştirmeye yetmemektedir.

Bowlby (1969/1982), bağlanma teorisini, bebeklerin bakım verenleri ile güçlü duygusal bağlar kurma eğilimini kavramlaştırmış ve bebeğin bakım vereni ile istenmeyen bir ayrılık yaşamasının ileride kişilik sorunlarına ve farklı psikolojik sorunlara neden olacağını söylemiştir. Ayrıca bir bebeğin ebeveyni ile olan deneyimlerinin ileride duygusal bağlar kurmadaki becerisinin birbiriyle ilişkili olduğunu, evlilik sorunlarının da ebeveyn bebek arasındaki ilişkiden kaynaklanabileceği üzerinde durmuştur (Heard, McCluskey ve Lake, 2009).

## 1.2.Yetişkinlik Döneminde Bağlanma Kavramı

Bağlanma teorisi bebek ve bakım vereni arasındaki ilişkiyi ele alsa da, Bowlby ve diğer bağlanma teorisi araştırmacıları bağlanmanın bebeklikten başlayıp yaşlılığa kadar giden, tüm hayatı etkileyen bir kavram olduğunu belirtmiştir (Feeney & Noller, 1996).

Bowlby (1969/1982) ve Ainsworth (1989), bebeklik döneminde ebeveynleri ile yakın, başarılı ilişki kuranların ilerleyen yaşlarda kuracağı tüm ilişkilerdeki beklentilerini, inançlarını, duygularını etkileyeceğini savunmuşlardır. Ayrıca Ainsworth (1979) ve Weiss (1991) bazı yetişkin ilişkilerinin bağlanma olarak kabul edilebileceği sonucuna varmışlardır. Weis (1991), bebeklik dönemi bağlanmasına kıyasla, yetişkinler ve ebeveynleri, evlilik ve romantik ilişkiler ve bazı arkadaş ilişkilerini bağlılığın örneği olarak işaret etmiştir (Feeney & Noller, 1996).

Ainsworth'un Garip Durum Testi'ni altı yaş çocuklara uygulanmasıyla, Main, Kaplan & Cassidy (1985) ebeveynlerin zihin durumlarını bağlanma açısından sınıflandırabileceklerini keşfetmişlerdir (akt: Keçiören Rehberlik ve Araştırma Merkezi, 2019).

Hazan ve Shaver (1987), araştırmaları sonucunda, Ainsworth'un Garip Durum Testi uygulaması sonucunda ortaya çıkan bağlanma stillerinin yetişkinlerde bağlanmada da geçerli olabileceğini öne sürmüşlerdir. Buna göre, güvenli bağlanan yetişkinler, özgüven ve özsaygısı yüksek, kendilerini sevebilir, değerli gören ve başkalarına da sevgi, ilgi kolaylıkla gösterip değer verebilen; güvensiz/kaçıncı bağlanan yetişkinler, uzak, soğuk ve ilgisiz ve sosyalleşmek ve ilişki kurmaktan kaçınan; kararsız/dirençli bağlanan yetişkinler ise, özgüveni ve özsaygısı düşük olan, ilişkilerinde sürekli reddedilme ve terk edilme korkusunu yaşayan bireylerdir. Bartholomew (1990) Bowlby'nin benlik ve bağlanma figürü içsel modelini kullanarak, olumlu ve olumsuz olarak ikiye ayrılan güvenli, saplantılı, kayıtsız, korkulu olmak üzere dört prototip bağlanma stili ortaya koymuştur. Güvenli bağlanan yetişkinler, diğer insanların ve kendilerinin sevebilir, güvenilir ve duyarlı olduğunu düşünür, hem benliğin hem de başkalarının olumlu modeline sahiptirler. Saplantılı bağlanan yetişkinler, olumsuz benlik, olumlu başkaları modeline sahiptirler ve kendilerini sevebilir, değerli görmezken, başkalarını sevebilir, değerli görmektedirler. Başkalarıyla aşırı yakın, iç içe geçmiş tarzda ilişki yaşama istekleri ilişkilerini olumsuz etkilemektedir. Kayıtsız bağlanan yetişkinler ise, olumlu benlik,



olumsuz başkaları modeline sahiptirler ve bağımsızlıklarına düşkün, başkaları ile olan ilişkilere karşı ise reddedilme korkusu ve bağımsızlığını koruma isteği nedeniyle mesafeli ve kaçınmacı davranmaktadırlar. Son olarak, korkulu bağlanan yetişkinler, hem olumsuz benlik hem de olumsuz başkaları modeline sahiptirler ve kendilerini sevilebilir, değerli görmedikleri gibi başkalarını da güvensiz, reddedici olduğunu düşünmekte, bu nedenle de ilişkilerinde sorunlar yaşamaktadırlar (Bartholomew ve Horowitz,1991 akt: Schmidt, 2016).

### **1.3.Mükemmeliyetçilik Kavramı**

Mükemmeliyetçilik, kişinin kendi ve başkaları için yüksek standartlar belirleme ve bu standartlara ulaşmanın mümkün olduğuna inanarak sürekli olarak çabalama halinde olmaktır. Mükemmeliyetçi kişiler kendine güven duyma ve kendilerini yeterli hissetme konusunda sorun yaşarlar ve ‘değerli’ olabilmek için koydukları tüm yüksek standartlara uymaya çalışırlar (Erol, 2009).

Mükemmeliyetçilik, mükemmeliyetçi tutumu olan bireylerin olayları ve sosyal çevrelerini nasıl algıladıkları ve bunlarla başa çıkamadıkları durumda depresyon ve anksiyeteye yatkın hale gelebilecekleri bir özellik olduğu ortaya koyulmuştur. Hewitt (2002) mükemmeliyetçilik ile psikolojik uyum ve psikolojik rahatsızlıklar arasındaki ilişkiyi araştırmaya odaklanmış ve bu araştırma sonucunda, mükemmeliyetçiliğin uyumsuz olabileceği ve bireyleri depresyon, anksiyete, kişilik bozuklukları, yeme bozuklukları gibi birçok psikolojik soruna neden olabileceği sonucu bulunmuştur (Brustein, 2013).

Hewitt ve Flett (1991) mükemmeliyetçiliği, kendine yönelik mükemmeliyetçilik, sosyal yönelimli mükemmeliyetçilik ve diğer yönelimli mükemmeliyetçilik olmak üzere üç bileşene ayırmıştır (Lopez, Rice ve Vergara, 2005). Bu iç bileşen birbirinden farkı psikolojik, sosyal ve davranışsal sonuçlar ortaya çıkarmaktadır.

Kendine yönelik mükemmeliyetçi tutumu olan bireyler, kendilerine karşı gerçek dışı, ulaşılması imkansız yüksek standartlar belirler, kendilerini sürekli eleştirme eğilimi gösteren, hata veya eksik yapmaları söz konusu olduğunda bunu kabul etmekte zorlanan bireylerdir.

Kendine koyduğu bu standartları karşılayamayan bireylerin depresyon, anksiyete gibi psikolojik rahatsızlıklara sahip olma eğilimi yüksektir.

Diğer yönelimli mükemmeliyetçilik tutumu olan bireyler, başkalarına karşı gerçek dışı, ulaşılması zor yüksek standartlar belirler ve diğer kişilerin standartlara uymalarını talep ederler. Bu bireyler, diğer insanların ulaşılması zor istek ve standartlarını karşılayamaması sonucunda aşırı tepkiler verebilir ve bu tutumları nedeniyle ilişkileri olumsuz etkilenmektedir.

Sosyal yönelimli mükemmeliyetçilik tutumu olan bireyler, toplumun, sosyal çevresinin beklentilerini abartarak kendi için ulaşılmaz hale getirir ve bu beklentileri asla karşılayamayacağına inanır. Bu bireyler, sosyal çevrelerinin beklentilerini karşılarılarsa sevilebilecek ve değerli olacaklarına inanırlar; karşılayamazlarsa da sevilmececek ve dışlanacakları kaygısını taşırlar. Yaşadıkları bu yetersizlik duygusu ve aşırı kaygı hali, depresyon, anksiyete gibi bir çok psikolojik rahatsızlığa sebep olabilmektedir.

Frost ve arkadaşları (1990), mükemmeliyetçilik tutumuna, hata yapmak ile ilgili aşırı endişe, aşırı yüksek standartlar, yüksek ebeveyn beklentileri, ebeveyn eleştirisi, düzen ile ilgili aşırı hassasiyet ve eylemler ile ilgili şüphe etme olmak üzere altı yeni boyut getirmiştir (Brustein,2013).

Varolan mükemmeliyetçilik literatüründe bazı araştırmacılar, mükemmeliyetçilik tutumunu olumsuz olarak ele almıştır. Ancak, son yıllarda mükemmeliyetçilikle ilgili yapılan araştırmalar, mükemmeliyetçiliğin olumlu ve olumsuz olmak üzere iki yönü olduğunu vurgulamaktadır.

## **2. YÖNTEM**

### **2.1. Araştırmanın Modeli**

Vakıf üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin ebeveynlerine bağlanma ile ikili ilişkilerindeki mükemmeliyetçilik düzeyinin incelenmesi üzerine nicel bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada, var olan durum, ölçekler, objeler ve grupları tanımlamayı ve araştırma

olguları arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlayan (Şen, 2005), betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Böylece, katılımcıların demografik özellikleri, ebeveynlerine bağlanma düzeyleri ve ikili ilişkilerdeki mükemmeliyetçilik tutumları hakkında ölçekler aracılığı ile bilgi toplanarak, katılımcıların ebeveyne bağlanma düzeyleri ile ikili ilişkilerdeki mükemmeliyetçilik düzeylerinin birbirleri ile olan ilişkisi incelenmiştir.

## **2.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme**

2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul ilindeki vakıf üniversitelerinde öğrenim gören öğrenciler, araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. İstanbul ilinde 41 Vakıf Üniversitesi bulunmaktadır. URAP (University Ranking by Academic Performance) 2019-2020 Vakıf Üniversiteleri genel puan aralığı sıralamasına göre, ilk 10'da olan İstanbul ilindeki 5 Vakıf Üniversitesi (Koç, Sabancı, Yeditepe, Özyeğin ve Bahçeşehir Üniversitesi) araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır. Bu çalışma, araştırma evreninin her bir biriminin örnekleme seçilme olasılığının eşit ve birbirinden bağımsız olduğu, örnekleme birimlerinin seçilme olasılıklarının diğer birimleri etkilemediği (Demir, 2019) basit tesadüfi (rastgele) örnekleme yöntemi ile yapılmıştır. Vakıf üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilere üniversitelere gidilerek anket dağıtımıyla ulaşılmaya hedeflenmiştir. Ancak Covid-19 sebebi ile katılımcılar anketleri online doldurmuştur. Bu çalışma, daha önce yapılan benzer araştırmaların da göz önünde bulundurulmasıyla Vakıf üniversitelerinde öğrenim gören lisans ve lisans üstü öğrencilere uygulanmıştır.

## **2.3. Araştırmadaki Veri Toplama Araçları**

Araştırmada öğrencilerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgileri edinebilmek için Kişisel Bilgi Formu, ebeveyne bağlanma düzeylerini ölçmek için Anne Babaya Bağlanma Ölçeği, ikili ilişkilerindeki olumlu olumsuz mükemmeliyetçilik düzeylerini ölçmek için ise İkili İlişkilerde Olumlu Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu, öğrencilerin cinsiyet, yaş, kardeş var mı, var ise sayısı, ailede kaçınca çocuk, anne sağ mı, sağ ise çalışıyor mu, çalışıyor ise annenin mesleği, baba sağ mı, sağ ise

çalışıyor mu, çalışıyor ise babanın mesleği, medeni durum, kişinin romantik ilişkisi var mı, var ise süresi soruları gibi toplam on üç sorudan oluşmaktadır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan Ebeveyne Bağlanma Ölçeği, üniversite öğrencilerinin ebeveynlerine bağlanma düzeylerini ölçmek için, Parker vd. (1979) tarafından geliştirilen, Kapçı ve Küçüker (2006) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Ebeveyne Bağlanma Ölçeği (“The Parental Bonding Instrument”) kullanılmıştır. Ebeveyne Bağlanma Ölçeği, Bowlby’nin (1969/1982) bağlanma kuramını temel alarak geliştirilen ilk ölçeklerden biridir. Bowlby, yetersiz/patolojik anne babalığı, özellikle ilgi ve kontrol/koruma boyutlarıyla ilişkilendirmiştir. İlgi boyutu, yetersiz bakım verme, bebeğin gereksinimlerini karşılamama, çocuğu küçümseme, eleştirme ya da reddetmeyi kapsamaktadır. Kontrol/koruma boyutu ise aşırı koruma, bağımsızlığı desteklememe, ya da aşırı kontrol etme olarak tanımlanmıştır. Algılanan anne baba davranışları, bu iki boyuta göre ayrı ayrı puanlanmaktadır. Ayrıca bu iki boyut birlikte ele alınarak, anne baba davranış örüntüsü dörtlü bir model içerisinde değerlendirilebilmektedir. Bu dörtlü modele göre, yeterli ilgi beraberinde aşırı korumama optimal bağlanma, yetersiz ilgi ve aşırı korumama ise zayıf bağlanma sınıfına girmektedir. Bu ölçek, algılanan ve deneyimlenen ana babalık özelliklerini geriye dönük olarak değerlendirmektedir.

Bu araştırmanın bağımlı değişkenini İkili İlişkilerde Olumlu Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği (İİOOMÖ) oluşturmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin ikili ilişkilerde olumlu olumsuz mükemmeliyetçilik tutumunu ölçmek için, 2006 yılında Shea Slaney ve Rice tarafından geliştirilen, 2018 yılında Taluy tarafından Türkçe uyarlaması yapılan İİOOMÖ (“The Dyadic Almost Perfect Scale”) kullanılmıştır. Bu ölçek, yakın ilişkilerde mükemmeliyetçiliği, katılımcıların birlikte oldukları kişileri ne kadar yüksek standartlarla değerlendirdiklerini ve onları kendi beklentileri karşısında ne kadar yeterli ya da yetersiz algıladıklarını ölçmeyi amaçlamaktadır.

#### **2.4. Kontrol Değişkenleri**

Araştırmada belli kontrol değişkenleri kullanılmıştır. Cinsiyet, yaş, kardeşi olanlar veya olmayanlar, ailenin kaçınıcı çocuğu, anne sağ mı, baba sağ mı, anne ile birlikte yaşayanlar veya

yaşamayanlar, baba ile birlikte yaşayanlar veya yaşamayanlar, anne çalışıyor mu, anne ve baba meslekleri, kişinin okuduğu bölüme girdiği puan ağırlığı, medeni durumu, bekar veya evli olarak romantik ilişkisi olanların ilişki süreleri bu araştırmanın kontrol değişkenlerini oluşturmaktadır.

## 2.5. Verilerin Analizi

Kullanılan veri toplama araçları ile elde edilen veriler istatistik programlarına girilmiştir. Veri analizinde ebeveyne bağlanma ve mükemmeliyetçilik tutumu arasındaki ilişkinin belirlenmesi için lojistik ve Ordinal (sıralı) lojistik regresyon analizleri uygulanmıştır. Lojistik regresyon analizi, en az değişkeni kullanarak en iyi uyuma sahip olacak şekilde bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi tanımlamayı sağlamakta olup (Bircan, Coşkun ve arkadaşları, 2004), sınıflandırma amacı ile kullanılan diğer istatistiksel tekniklerin varsayımları sağlanamadığında da sağlıklı sonuçlar vermektedir (Baş ve Çakmak, 2010).

## 3. BULGULAR

Bu bölümde vakıf üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin ebeveynlerine bağlanma ve ikili ilişkilerdeki mükemmeliyetçilik tutumlarına yönelik elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcıların Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken		F	%
Cinsiyet	Kadın	120	58.0
	Erkek	87	42.0
Yaş	18-19	20	9.7
	20-21	65	31.6
	22-23	42	20.4
	24-25	21	10.2
	26 ve üzeri	58	28.2
Kardeş var mı	Evet	159	76.8
	Hayır	48	23.2
Ailede kaçınıcı çocuk	1.	89	49.4
	2.	80	44.4
	3.	9	5.0
	4.	1	.6

	11.	1	.6
<b>Anne Çalışıyor</b>	Evet	77	37.2
	Hayır	130	62.8
<b>Anne ile birlikte yaşıyor</b>	Evet	159	76.8
	Hayır	48	23.2
<b>Baba Çalışıyor</b>	Evet	141	71.12
	Hayır	57	28.8
<b>Baba ile birlikte yaşıyor</b>	Evet	134	68.0
	Hayır	63	32.0
<b>Anne Mesleği</b>	Mühendis ve Doktor	7	3.4
	Diğer Meslekler	200	96.6
<b>Baba Mesleği</b>	Mühendis ve Doktor	33	15.9
	Diğer Meslekler	174	84.1
<b>Okuduğu bölüme girdiği puan ağırlığı</b>	Sayısal	92	44.7
	Eşit Ağırlık	88	42.5

Değişken		F	%
	Sözel ve Dil	6	12.6
<b>Medeni Durum</b>	Evli	19	9.2
	Bekar	88	90.8
<b>Bekar ise romantik ilişkisi olanlar</b>		108	52.2
<b>İlişki Süresi</b>	1 yıldan az	40	36.4
	2-3 yıl	40	36.4
	4-5 yıl	16	14.5
	6-7 yıl	9	8.2
	8 ve üzeri	5	4.5

Toplam 207, % 100

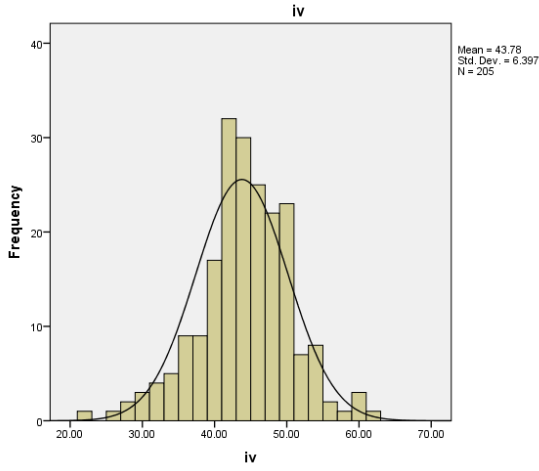
Araştırma dahilinde kişisel bilgi formu ve anket sorularını yanıtlayan 207 kişinin 120'si (%58) kadın, 87'si (%48) erkek olup; 20'si (%9.7) 18-19 yaş aralığında, 65'i (31.6) 20-21 yaş aralığında, 42'si (%20.4) 22-23 yaş aralığında, 21'i (%10.2) 24-25 yaş aralığında ve 58'i (28.2) 26 ve üzeri yaş aralığındadır. Katılımcılardan 159'unun (%76.8) kardeşi varken, 48'inin (%23.2) kardeşi yoktur. Kardeşi olan katılımcıların 89'u (%49.4) ailenin ilk çocuğu, 80'i (44.4)

ikinci çocuğu, 9'u (%5) üçüncü çocuğu, 1'i (%0.6) dördüncü çocuğu ve 1'i (%0.6) 11. çocuğudur. Katılımcılardan 77'sinin (37.2) annesi çalışırken, 130'unun (62.8) çalışmıyor ve de 141'inin (71.12) babası çalışıyor iken 57'sinin (28.8) babası çalışmıyordur. Anneleri çalışan katılımcıların 7'sinin (%3.4) mesleği mühendis ya da doktor iken, 200'ünün (%96.6) mesleği diğer sözel mesleklerdir; babaları çalışanların 33'ünün (15.9) mesleği mühendis ya da doktor iken, 174'ünün (%84.1) mesleği diğer sözel mesleklerden oluşmaktadır. Katılımcıların 159'u (%76.8) annesiyle birlikte yaşarken; 134'ü(%68) babalarıyla birlikte yaşamaktadır. Okuduğu bölüme sayısal puan ağırlığı ile girmiş 92(%44.7) katılımcı, eşit ağırlık puanı ile girmiş 88(%42.5) katılımcı, sözel ve dil puanı ile girmiş 26(%12.6) katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların 19'u (%9.2) evli, 188'i (%90.8) bekarıdır. Bekar olan katılımcıların 108'nin (%52.2) romantik ilişkisi vardır. Evli ve ilişkisi olan katılımcıların 40'ının (%36.4) ilişki süresi 1 yıldan az, 40'ının (%36.4) ilişki süresi 2-3 yıl aralığında, 16'sının(%14.5) ilişki süresi 4-5 yıl, 9'unun (%8.2) ilişki süresi 6-7 yıl aralığında ve 5'inin (%4.5) ilişki süresi 8 yıl ve üzeridir.

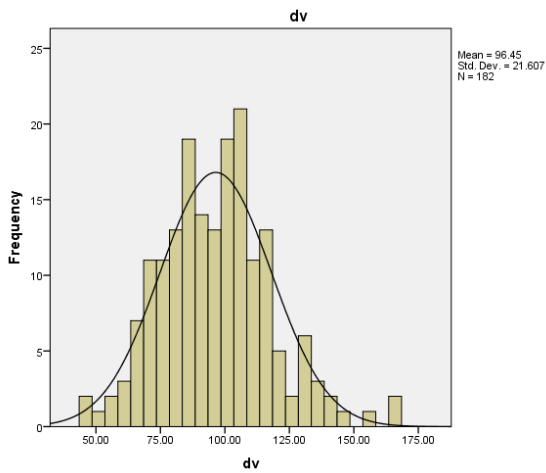
**Tablo 2.** Katılımcıların Ölçeklere Göre Dağılımı

	<b>Ebeveyne Bağlanma</b>	<b>İkili İlişkilerde Mükemmeliyetçilik</b>
<b>N</b>	<b>205</b>	<b>182</b>

Tablo 2'de görülebileceği üzere, Ebeveyne Bağlanma ölçeği sorularını tamamlayan 205 katılımcı bulunmaktadır, 2 katılımcı soruları tamamlamadığı için analizden çıkarılmıştır. İkili İlişkilerde Mükemmeliyetçilik Tutumu Ölçeği sorularını tamamlayan 182 katılımcı bulunmaktadır, 25 katılımcı soruları tamamlamadığı için analizden çıkarılmıştır.

**Şekil 1.** Katılımcıların Ebeveyne Bağlanma Sıklık Çizelgeleri

Şekil 1’de görülebileceği sıklık çizelgesi üzerine, katılımcıların ebeveyne bağlanma ölçeğinden aldıkları puanlar 22 ile 62 arasında değişmekte olup, ortalama puanlara göre, 44 puan ve üzeri alan bireyler, ebeveynlerine olumlu bağlananlar olarak kabul edilmiştir. Katılımcıların, “Yardım etme”, “Hoşlandığı şeyleri yapmaya izin verme,” “Duygusal olarak soğuk durma,” “Karar vermesinden memnuniyet duyma” gibi soruların yer aldığı 2., 3., 4., 7., 14., 15., 16., 18., 21., 22., 24. ve 25. maddeleri içeren ilgi boyutunda puanlarının artış halinde olması ve “Yapılan şeyleri kontrol etme,” “Mahremiyete müdahale etme,” “Bebek gibi davranma,” “Aşırı koruyucu davranma” gibi soruların yer aldığı 8., 9., 10., 13., 19., 20. ve 23. maddeleri içeren kontrol boyutundaki puanların da azalma halinde olması algılanan olumlu ebeveyn davranışlarına işaret etmektedir.

**Şekil 2.** Katılımcıların İkili İlişkilerdeki Mükemmeliyetçilik Tutumu Sıklık Çizelgesi



Katılımcıların ikili ilişkilerde mükemmeliyetçilik tutumu ölçeğinden aldıkları puanlar 46 ile 168 arası değişmekte olup, ortalama puanlara göre, 97 puan üzeri alan bireylerin ikili ilişkilerdeki mükemmeliyetçilik tutumlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 3.** Ebeveyne Bağlanma ve İkili İlişkilerde Mükemmeliyetçilik Tutumu Üzerine Sıralı Lojistik Regresyon

Değişkenler	Logaritmik Oran	Wald	Standart Sapma	Sig.
<b>Bağımlı Değişken</b>				
[ikili ilişkilerde mükemmeliyetçilik tutumu= 143]	16,447	8.177	5.174	.004
[ikili ilişkilerde mükemmeliyetçilik tutumu=155]	37.752	.	.000	.
<b>Bağımsız Değişkenler</b>				
[ebeveyne bağlanma=28]	7.459	4.160	3.657	.041
[ebeveyne bağlanma=37]	5.413	3.039	3.105	.081
[ebeveyne bağlanma=38]	-5.224	3.083	2.975	.079
[ebeveyne bağlanma=53]	15.498	17.530	3.702	.000
[ebeveyne bağlanma=56]	0 <sup>a</sup>	.	.	.
[cinsiyet=erkek]	1.831	7.159	.684	.007
[cinsiyet=kadın]	0 <sup>a</sup>	.	.	.
[yaş=18-19]	1.244	.703	1.484	.402
[yaş=20-21]	.289	.70	1.094	.792
[yaş=22-23]	1.187	1.468	.980	.226
[yaş=24-25)	-3.524	6.049	1.433	.014
[yaş=26 ve üzeri]	0 <sup>a</sup>	.	.	.
[kardeş var mı=evet]	3.350	3.350	1.830	.67
[kardeş var mı=hayır]	0 <sup>a</sup>	.	.	.
[kardeş sayısı=1]	-.057	.000	2.625	.983
[kardeş sayısı=2]	.392	.048	1.796	.827
[kardeş sayısı=3]	4.361	5.172	1.917	.023
[kardeş sayısı=4]	-.578	.066	2.247	.797
[kardeş sayısı=5]	0 <sup>a</sup>	.	.	.
[ailede kaçınıcı çocuk=1.]	-2.605	.509	3.653	.476
[ailede kaçınıcı çocuk=2.]	-2.979	.655	3.680	.418
[ailede kaçınıcı çocuk=3.]	-3.514	.867	3.773	.352
[ailede kaçınıcı çocuk=4.]	0 <sup>a</sup>	.	.	.
[anne ile birlikte	-2.358	5.094	1.045	.024

yaşıyor =evet]

[anne ile birlikte

0<sup>a</sup>

.

.

.

yaşıyor=hayır]

Değişkenler	Logaritmik Oran	Wald	Standart Sapma	Sig.
[anne çalışıyor=evet]	1.232	3.297	.678	.069
[anne çalışıyor=hayır]	0 <sup>a</sup>	.	.	.
[anne meslek=sözel ve diğer meslekler]	-6.136	19.784	1.380	.000
[anne meslek=mühendis ya da doktor]	0 <sup>a</sup>	.	.	.
[baba ile birlikte yaşıyor=evet]	2.309	10.128	.726	.001
[baba ile birlikte yaşıyor=hayır]	0 <sup>a</sup>	.	.	.
[Puan ağırlığı=sözel ve dil]	3.758	12.932	1.045	.000
[Puan ağırlığı=eşit ağırlık]	1.469	5.168	.646	.023
[Puan ağırlığı=sayısal]	0 <sup>a</sup>	.	.	.
[medeni durum=evli]	-1.298	1.021	1.284	.312
[medeni durum=bekar]	0 <sup>a</sup>	.	.	.
[bekar ve romantik ilişkisi var=evet]	3.694	3.182	2.071	.074
[bekar ve romantik ilişkisi var=hayır]	0 <sup>a</sup>	.	.	.
[ilişki süresi=1 yıldan az]	7.338	18.002	1.729	.000
[ilişki süresi=2-3 yıl]	7.254	18.451	1.689	.000
[ilişki süresi=4-5 yıl]	6.201	15.231	1.589	.000
[ilişki süresi=6-7 yıl]	4.391	8.611	1.496	.003
[ilişki süresi=8 yıl ve üzeri]	0 <sup>a</sup>	.	.	.

Tablo 3 ebeveyne bağlanma ve ikili ilişkilerde mükemmeliyetçilik tutumu üzerine ordinal lojistik regresyon analizinden belli kesitleri göstermektedir.

**Ebeveyne Bağlanma:** Tabloya bakıldığında ebeveyne bağlanma değişkeninin 28'den artarken ikili ilişkilerde mükemmeliyetçilik tutumunun daha yüksek bir seviyede olması açısından 7.459 olarak sıralı logaritmik olasılık oranında 0.05 seviyesinde anlamlı bir artış olduğu

görülmektedir. Buna göre, ebeveyne bağlılığı düşük olan birinin ikili ilişkilerde mükemmeliyetçilik tutumunda artış gözlemlenmektedir.

Ebeveyne bağlanma değişkeni 37'den bir birim artışta ikili ilişkilerde mükemmeliyetçilik tutumunun daha yüksek bir seviyede olması açısından -5.224 olarak sıralı logaritmik olasılık oranında 0.1 seviyesinde anlamlı bir azalış olduğu görülmektedir. Buna göre, ebeveyne bağlılığı ortalamaya yakın olan birinin ikili ilişkilerde mükemmeliyetçilik tutumunda azalış olduğu görülmektedir.

Ebeveyne bağlanma değişkeni 53'ten bir birim artışta ikili ilişkilerde mükemmeliyetçilik tutumunun daha yüksek bir seviyesinde olması açısından 15.498 olarak sıralı logaritmik olasılık oranında 0.01 seviyesinde anlamlı bir artış beklenmektedir. Buna göre, ebeveyne bağlılığı yüksek olan birinin ikili ilişkilerdeki mükemmeliyetçilik tutumunun anlamlı derecede arttığı görülmektedir.

**Cinsiyet:** Katılımcıların cinsiyetlerini ifade eden bu değişkenin referans kategorisi kadın katılımcılardır. Diğer değişkenler sabit tutulurken, cinsiyeti erkek olan katılımcılar değişkeni 1 birim artışta ikili ilişkilerde mükemmeliyetçilik tutumunun daha yüksek bir seviyesinde olması açısından 1.83 olarak sıralı logaritmik olasılık oranında 0.01 seviyesinde anlamlı bir artış görülmektedir. Buna göre, erkek öğrencilerin ikili ilişkilerde mükemmeliyetçilik tutumu kadınlara göre artış halindedir.

**Anne ile Birlikte Yaşama Durumu:** Bu değişkenin referans kategorisi “annesi ile birlikte yaşamayanlar” oluşturmaktadır. Diğer değişkenler sabit tutulurken, annesi ile birlikte yaşayanlar değişkeni 1 birim artışta ikili ilişkilerde mükemmeliyetçilik tutumunu daha yüksek bir seviyesinde olması açısından -2.35 olarak sıralı logaritmik olasılık oranında 0.05 seviyesinde anlamlı bir azalış görülmektedir. Buna göre, annesi ile birlikte yaşayan bireylerin ikili ilişkilerde mükemmeliyetçilik tutumunun azaldığı görülmüştür.

**Anne Mesleği:** Katılımcıların annelerinin mesleğini ifade eden bu değişkenin referans kategorisi anne mesleği mühendis veya doktor olanlardır. Diğer değişkenler sabit tutulurken, annelerinin mesleği sözel ve diğer meslekler değişkeni 1 birim artışta ikili ilişkilerde mükemmeliyetçilik tutumunun daha yüksek bir seviyesinde olması açısından -6.13 olarak sıralı logaritmik olasılık oranında bir azalış beklenmektedir. Buna göre, anne mesleği mühendis veya doktor olan birinin ikili ilişkilerde mükemmeliyetçilik tutumunda artış olduğu görülmektedir.

**Babası ile Birlikte Yaşama Durumu:** Tabloya bakıldığında bu değişkenin referans kategorisinin “babası ile birlikte yaşamayanlar” olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler sabit tutulurken, babası ile birlikte yaşayanlar değişkeni bir birim artışta ikili ilişkilerde mükemmeliyetçilik tutumunun daha yüksek bir seviyesinde olması açısından 2.30 olarak sıralı logaritmik olasılık oranında bir artış beklenmektedir. Bu bulguya göre, babası ile birlikte yaşayanların ikili ilişkilerdeki mükemmeliyetçilik tutumu 0.01 seviyesinde anlamlı şekilde arttığı görülmektedir.

**Okuduğu Bölüme Giriş Puan Ağırlığı:** Bu değişken, öğrencilerin okudukları bölüme sözel ve dil, eşit ağırlık ve sayısal giriş puan ağırlıklarını içermekte olup, değişkenin referans kategorisini sayısal puan ağırlığı oluşturmaktadır. Diğer değişkenler sabit tutulurken, sözelden eşit ağırlığa, eşit ağırlıktan sayısala geçişlerde ikili ilişkilerde mükemmeliyetçilik tutumunun daha yüksek bir seviyesinde olması açısından 3.75 ve 1.46 olarak sıralı logaritmik olasılık oranında 0.01 ve 0.05 seviyelerinde anlamlı bir artış beklenmektedir. Buna göre, sözelden sayısala doğru geçişte ikili ilişkilerdeki mükemmeliyetçilik tutumunda anlamlı bir artış görülmektedir.

**İlişki Süresi:** Bu değişken, evli ve romantik ilişkisi olan katılımcıların ilişki sürelerini kapsamakta olup, 8 yıl ve üzeri ilişkisi olanlar değişkenin referans kategorisini oluşturmaktadır. Tabloya bakıldığında, diğer değişkenler sabit tutulurken, ilişki süreleri birer birim arttıkça ikili ilişkilerde mükemmeliyetçilik tutumunun daha yüksek bir seviyesinde olması açısından sıralı logaritmik olasılık oranında 0.01 seviyelerinde anlamlı artışlar beklenmektedir. Bu bulguya göre, ilişki süreleri azaldıkça ikili ilişkilerde mükemmeliyetçilik tutumlarının anlamlı şekilde arttığı görülmektedir.

**Tablo 4.** Ebeveyne Bağlanma ve İkili İlişkilerde Mükemmeliyetçilik Tutumu Üzerine Lojistik Regresyon

Değişkenler	Olasılık	Standart	P> z
	Oranı	Sapma	
Ebeveyne Bağlanma	.9360928	.0353953	0.081
Cinsiyet	.0911501	.0553484	0.000
Kardeşi Olanlar	.1751305	.119595	0.011

Anne ile Birlikte Yaşama	3.857571	3.242203	0.108
Anne Çalışma Durumu	.6464975	.3457267	0.415
Anne Mesleği Sözel ve Diğer Meslekler	15.78637	22.32161	0.051
Babası sağ olanlar	.4178594	.522962	0.486
Baba Çalışma Durumu	.4758614	.3540304	0.318
Baba Mesleği Sözel ve Diğer Meslekler	.350888	.2313687	0.112
Puan Ağırlığı	.4777708	.3417072	0.302
Bekar ve romantik İlişkisi Olanlar	.2374054	.3496468	0.302
Evli ve Romantik İlişkisi Olanların İlişki Süreleri	.7653482	.1937261	0.291

Tablo 4’de bağımlı değişken, ikili ilişkilerde mükemmeliyetçilik tutumu, ikili değişken olarak ele alınmıştır. Ortalamanın altında olanlar mükemmeliyetçi değil olarak ele alınırken, ortalamanın üzerinde olanlar mükemmeliyetçi olarak ele alınmıştır. Ayrıca ikili düzenlenen bağımlı değişkene olasılık oranlarını belirten lojistik regresyon uygulanmıştır.

**Ebeveyne Bağlanma:** Diğer değişkenler sabit tutulurken, ebeveyne bağlanmadaki her bir birim artış için ikili ilişkilerde mükemmeliyetçilik tutum olasılığı 0.1 seviyesinde anlamlı olarak % 7 daha düşüktür. Buna göre, ebeveyne bağlanma arttıkça ikili ilişkilerde mükemmeliyetçilik tutumunun azaldığı görülmektedir.

**Cinsiyet:** Diğer değişkenler sabit tutulurken, cinsiyeti kadın öğrencilerin ikili ilişkilerde mükemmeliyetçi tutumları erkek öğrencilere göre 0.01 seviyesinde anlamlı olarak %91 daha düşüktür.

**Kardeşi Olanlar:** Diğer değişkenler sabit tutulurken, kardeşi olmayan öğrencilerin ikili ilişkilerde mükemmeliyetçilik tutumları kardeşi olanlara göre 0.05 seviyesinde anlamlı olarak %83 daha düşüktür.

**Anne ile Birlikte Yaşayanlar:** Diğer değişkenler sabit tutulurken, annesi ile birlikte yaşamayanların ikili ilişkilerde mükemmeliyetçilik tutumları annesi ile birlikte yaşayan öğrencilere göre 3.85 kat daha fazladır. Fakat bu değişken anlamlı bir sonuç vermemiştir.

**Anne Çalışma Durumu:** Diğer değişkenler sabit tutulurken, annesi çalışmayan öğrencilerin ikili ilişkilerde mükemmeliyetçilik tutumları annesi çalışan öğrencilere göre %36 daha düşük olduğu tespit edilmiştir ama bu değişken anlamlı bir sonuç vermemiştir.

**Anne Mesleği:** Diğer değişkenler sabit tutulurken, annelerinin mesleği mühendis ya da doktor olan öğrencilerin ikili ilişkilerde mükemmeliyetçilik tutumları annelerinin mesleği sözel ve diğer meslekler olan öğrencilere göre 0.1 seviyesinde anlamlı olarak 15.7 kat daha fazla olduğu görülmektedir.

**Babası Sağ Olanlar:** Diğer değişkenler sabit tutulurken, babası hayatta olmayan öğrencilerin ikili ilişkilerdeki mükemmeliyetçilik tutumlarının babası hayatta olan öğrencilere göre %59 daha düşük olduğu tespit edilmiştir fakat bu sonuç anlamlı değildir.

**Baba Çalışma Durumu:** Diğer değişkenler sabit tutulurken, babası çalışmayan öğrencilerin ikili ilişkilerde mükemmeliyetçilik tutumları %53 daha düşük bulunmuştur ama bu sonuç anlamlı bir sonuç vermemiştir.

**Baba Mesleği:** Diğer değişkenler sabit tutulurken, babalarının mesleği mühendis ya da doktor olan öğrencilerin ikili ilişkilerde mükemmeliyetçilik tutumlarının babalarının mesleği sözel ve diğer meslekler olan öğrencilere göre %65 daha düşüktür fakat bu sonuç anlamlı değildir.

**Puan Ağırlığı:** Diğer değişkenler sabit tutulurken, puan ağırlığı sayısal olan öğrencilerin ikili ilişkilerde mükemmeliyetçi tutumları eşit ağırlık ve sözel puan ağırlığına sahip öğrencilere göre %53 daha düşük olduğu görülmektedir. Fakat bu değişken anlamlı bir sonuç vermemiştir.

**Bekar ve Romantik İlişkisi Olanlar:** Diğer değişkenler sabit tutulurken, bekar ve romantik ilişkisi olmayan öğrencilerin ikili ilişkilerdeki mükemmeliyetçilik tutumlarının bekar ve

romantik ilişkisi olan öğrencilere göre %77 daha düşük olduğu tespit edilmiştir ama bu sonuç anlamlı değildir.

*Evli ve Romantik İlişkisi Olanların İlişki Süreleri:* Diğer değişkenler sabit tutulduğunda, ilişkisi 8 yıl ve üzeri olan öğrencilerin ikili ilişkilerindeki mükemmeliyetçilik tutumları ilişki süreleri daha az olan öğrencilere göre %24 daha düşük olduğu görülmektedir. Fakat bu sonuç anlamlı değildir.

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada vakıf üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerin bazı demografik değişkenler dahil edilerek, ebeveynlere bağlanma düzeylerinin ikili ilişkilerindeki olumlu olumsuz mükemmeliyetçilik tutumları ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. 207 öğrenciye yapılan online anket sonucunda sıralı lojistik regresyon, ve ikili olarak uyarlanan bağımlı değişkene normal lojistik regresyon analizleri uygulanmıştır.

Sıralı lojistik regresyon analizi sonucunda, ebeveynine bağlılığı ortalama olan öğrencilerin ikili ilişkilerdeki mükemmeliyetçilik tutumunda artış olduğu tespit edilirken, ikili uyarlanan değişkene yapılan lojistik regresyon analizinde ebeveyne bağlanma oranı arttıkça ikili ilişkilerde mükemmeliyetçilik tutumunun düştüğü görülmüştür.

Literatüre bakıldığında, bulunan ilk bulgu ile uyumlu olarak yapılan çalışmalar, mükemmeliyetçiliğin kökeninin ebeveynlerin beklentilerini karşılamakla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Çelik, 2017). Mendi (2015) ergenlerin koşullu anne-baba tutumu ile mükemmeliyetçilik, öznel iyi oluş ve benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçladığı çalışmasında koşullu anne-baba tutumu puanları ile mükemmeliyetçilik puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Cinsiyete göre ikili ilişkilerde mükemmeliyetçilik tutumunun, lojistik ve sıralı lojistik regresyon analizlerinde de kadınlara oranla erkeklerde artış halinde olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulguya benzer olarak bazı çalışmalarda erkeklerin kadınlara oranla daha fazla mükemmeliyetçilik tutumuna sahip olma eğiliminin olduğu tespit edilmiştir (akt: Benk,2006) Flett, Hewitt ve Singer (1995), erkek üniversite öğrencilerinin, ebeveynlerini daha otoriter

olarak algıladıklarında, başkalarının mükemmel olmalarını istediklerini, ancak kendilerinin mükemmeliyetçiliğe yönelmediklerini tespit etmişlerdir (Abd-El-Fattah ve Fakhroo, 2012).

Çelik vd. (2017) ise orta çocukluk dönemindeki çocukların ebeveynlerine güvenli bağlanma düzeyleri ile mükemmeliyetçi tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, orta çocukluk dönemindeki bireylerin mükemmeliyetçilik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını bulmuşlardır.

Lojistik regresyon analizi sonucunda kardeşi olmayan bireylerin kardeşi olan bireylere göre ikili ilişkilerinde mükemmeliyetçilik tutumlarının azaldığı tespit edilmiştir.

Sıralı lojistik regresyon analizi sonucunda ise kardeş sayısı değişkeni ile bağlanma ve ikili ilişkilerde mükemmeliyetçilik tutum arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Literatür incelendiğinde bu çalışmayla benzer sonuçların olduğu görülmüştür. Aydın (2019) orta çocukluk döneminde güvenli bağlanma tarzının benlik algısı ve mükemmeliyetçi tutum ile ilişkisini inceleme amacıyla yaptığı çalışmada kardeş sayısı ile güvenli bağlanma, benlik algısı ve mükemmeliyetçi tutum arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Çelik vd (2017), çalışmasında kardeşi olanların ve olmayanların mükemmeliyetçilik tutumu puanlarında anlamlı bir fark bulmamıştır.

Yapılan iki analizin sonucunda da ikili ilişkilerdeki mükemmeliyetçilik tutumunun, annelerinin mesleği mühendis ya da doktor olan öğrencilere kıyasla annelerinin mesleği sözel ve diğer meslekler olan öğrencilerde azaldığı tespit edilmiştir. Literatüre bakıldığında ise, bu bulguyla uyumsuz sonuçların bulunduğu görülmektedir. Aydoğdu (2016), 2-6 yaş dönemi eğitiminde ebeveyn tutumlarının önemini vurgulamayı amaçlayan çalışmasında ebeveyn tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve ebeveyn meslek durumunun mükemmeliyetçi tutum üzerinde anlamlı bir etkide bulunmadığı sonucunu tespit etmiştir. Ayrıca Çelik (2017), orta çocukluk dönemindeki bireylerin ebeveynlerine güvenli bağlanma ve mükemmeliyetçilik tutumlarının ebeveynlerinin eğitim düzeyine göre değişmediği sonucunu bulmuştur.

Yapılan sıralı lojistik regresyon analizi sonucu annesi ile birlikte yaşayan öğrencilerin ikili ilişkilerdeki mükemmeliyetçilik tutumu azaldığı görülmüştür; babası ile birlikte yaşayan öğrencilerin ikili ilişkilerdeki mükemmeliyetçilik tutumunda tamamen anlamlı bir artış tespit edilmiştir. İkili düzenlenen bağımlı değişkene yapılan lojistik ordinal regresyon sonucunda da, annesi ile birlikte yaşayan öğrencilerin annesi ile birlikte yaşamayanlara göre ikili ilişkilerdeki mükemmeliyetçilik tutumunun daha düşük olduğu görülmüştür. Abd-El-Fattah ve Fakhroo (2012), baba psikolojik kontrolü ile ergenlerin mükemmeliyetçilik ve benlik saygısı arasındaki



ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, Mısır ve Katar'lı babaların ergenler üzerinde yüksek düzeyde kontrolcü davranmalarının ergenler üzerinde kendine yönelik, ya da başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik tutumunun oluşmasına sebep olduğu tespit edilmiştir.

Sıralı lojistik regresyon analizi sonucunda sözel puan ağırlığı ile okuduğu bölüme girmiş öğrencilerin eşit ağırlık ve sayısal puanlarına sahip öğrencilere oranla ikili ilişkilerdeki mükemmeliyetçilik tutumunda artış olduğu tespit edilmiştir. Lojistik regresyon analizi sonucunda da bu bulguya benzer olarak eşit ağırlık ve sözel puan ağırlığına sahip öğrencilerin ikili ilişkilerde mükemmeliyetçilik tutumlarının sayısal puan ağırlığına sahip öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüş fakat anlamlı bir değer vermemiştir. Bu bulguya benzer bir örnek olarak, Benk (2006), üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçi kişilik özelliğinin psikolojik belirtilerle ilişkisini incelemeyi amaçlayan araştırmasında öğrencilerin puan ağırlığı ve puanının algılanan anne-baba-çocuk ilişkileri ile mükemmeliyetçilik arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

İkili ilişkilerdeki mükemmeliyetçilik tutumunun, evli ve romantik ilişkisi olan öğrencilerde ilişki süresi azaldıkça arttığı tespit edilmiştir. İlişki süresinin uzunluğu, partnerlerin birbirini daha iyi tanıyor oluşu ve senelerin artışıyla birbirlerine karşı sağladıkları uyumun da artmış olabileceği için kısa süreli ilişkilerde daha partnerlere karşı daha yüksek beklenti, yüksek standartlar görülmesiyle mükemmeliyetçilik tutumlarının artıyor olabileceği söylenebilir.

Tüm bu sonuçlardan yola çıkarak bazı öneriler verilebilir.

- Bu araştırma, bazı vakıf üniversitesinde lisans ve yüksek lisans eğitimi gören öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Yapılacak daha sonraki çalışmalarda araştırmanın evreni genişletilebilir ve yalnızca romantik ilişkisi olan veya evli çiftler üzerinde uygulanabilir.
- Bu araştırma, kişisel bilgi formu, Ebeveyne Bağlanma Ölçeği ve İkili İlişkilerde Olumlu Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği ile sınırlıdır. Elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda, yapılacak daha sonraki çalışmalarda bireylerin bağlanma stilleri de göz önünde bulundurularak bağlanma stillerine göre ikili ilişkilerde mükemmeliyetçilik tutumları arasındaki ilişki incelenebilir. Böylelikle, bireylerin ebeveynlerine bağlanmalarının yanında ne şekilde bağlandıklarının da mükemmeliyetçilik tutumları üzerindeki önemi vurgulanabilir.
- Bağlanmanın, bebeklik ve erken çocukluk döneminde oluşarak gelecekteki tüm ilişkileri etkilemesi göz önünde bulundurulduğunda, ebeveynler ve ebeveyn adayları bağlanma sürecinin sağlıklı geçirilmesi konusunda bilinçlenmelidir.

- Bireylerin bağlanma ve mükemmeliyetçilik tutumu üzerinde ebeveyn davranış tutumlarının da etkisi olduğu göz önünde bulundurulduğunda, okullarda rehberlik öğretmenleri, aile danışmanları ve psikologlar ebeveynleri bu araştırma ve buna benzer diğer araştırmalar doğrultusunda doğru tutum ve davranışlar konusunda bilgilendirmelidir.

## 5. KAYNAKÇA

- [1]. Akgül, G., Demirbağ, T., Ersin-Kurt, T., Gürsel-Özkan, G., Okul, E., Toroman, M., Uzun, F. ve Varış, N. (2019). *Sağlıklı bağlanma anne-çocuk ilişkisi*. Keçiören Rehberlik ve Araştırma Merkezi. [http://keciorenram.meb.k12.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/06/15/332646/dosyalar/2019\\_10/09101548\\_baYlanma\\_projesi\\_kitapcYk.pdf?CHK=cdfc7740dde52675ec9f4cf5ed2fcf51](http://keciorenram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/06/15/332646/dosyalar/2019_10/09101548_baYlanma_projesi_kitapcYk.pdf?CHK=cdfc7740dde52675ec9f4cf5ed2fcf51) adresinden erişildi.
- [2]. Aydın, E. (2019). *Bağlanma stillerinin orta çocukluk dönemindeki çocuklarda benlik algısı ve mükemmelliyetçilik tutumu ile ilişkisinin incelenmesi / Investigation of the relationship between attachment styles, self esteem and perfectionism in middle childhood* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [3]. Baş, M. ve Çakmak, Z. (2010). Gri ilişkisel analizi ile işletmelerde finansal başarısızlığın belirlenmesi ve bir uygulama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 63-81. doi: 10.26809/joa.2018548698
- [4]. Bircan, H., Coşkun, A., Coşkun, S. ve Kartal, M. (2004). Lojistik regresyon analizinin incelenmesi ve diş hekimliğinde bir uygulaması. *Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi*, 7, 1. <http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/958.pdf> adresinden erişildi.
- [5]. Brustein, M. (2013). *Perfectionism: A guide for mental health professionals*. Springer Publishing Company. Brooklyn. <http://ezproxy.ticaret.edu.tr:2071/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=653423&site=ehost-live> adresinden erişildi.
- [6]. Butler, C.M., Couper, R., & Taylor, E.P. (2017). Adolescent perfectionism: structural features of the frost multidimensional perfectionism scale and correlates with attachment and psychopathology. *The British Psychological Society*, 90, 686-704. doi:10.1111/papt.12133

- [7]. Çelik, H., Ekşi, G. ve Gülsu, N. (2017). Orta çocukluk döneminde güvenli bağlanma ile mükemmeliyetçiliğin çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7, 53-68. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/631361> adresinden erişildi.
- [8]. Demir, E. (2019). Notlarım: Örneklem kuramı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı. [https://www.academia.edu/38394588/NOTLARIM\\_%C3%96rneklem\\_Kuram%C4%B1\\_pdf](https://www.academia.edu/38394588/NOTLARIM_%C3%96rneklem_Kuram%C4%B1_pdf) adresinden erişildi.
- [9]. Erol, Z. (2013). *Mükemmeliyetçi kişi kimdir?*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- [10]. Fakhroo, H., A., & Abd-El-Fattah, M.S. (2012). The relationship among paternal psychological control and adolescents' perfectionism and self-esteem: A partial least squares path analysis. *Scientific Research*, 3 (5),428-439. doi:10.4236/psych.2012.35061.
- [11]. Feeney, J, & Noller P. (1996). *Adult Attachment*, Adult Attachment Relationships SAGE Publications International Educational and London New Delhi. <http://ezproxy.ticaret.edu.tr:2071/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=474158&site=ehost-live> adresinden erişildi.
- [12]. Fonagy, P. (2001). *Attachment Theory and Psychoanalysis*. New York: Other Press LLC.
- [13]. Heard, D., Mccluskey, U., & Lake, B. (2012). *Attachment Therapy with adolescents and adults : Theory and practice post Bowlby*: Vol. Rev. ed. Routledge.
- [14]. <https://ezproxy.ticaret.edu.tr:2885/10.1002/ejsp.1842>
- [15]. [https://psychology.psy.sunysb.edu/attachment/online/fraley\\_comment.pdf](https://psychology.psy.sunysb.edu/attachment/online/fraley_comment.pdf) adresinden erişildi.
- [16]. Kapçı, G. ve Küçüker, S. (2006). Ana babaya bağlanma ölçeği: Türk üniversite öğrencilerinde psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesi, *Türk Psikiyatri*

- Derneği*, 17(4), 286-295. <https://toad.halileksi.net/olcek/ana-babaya-baglanma-olcegi> adresinden erişildi.
- [17]. Kırdök, O. (2004). *Olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ölçeği geliştirme çalışması*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. <https://toad.halileksi.net/olcek/olumlu-ve-olumsuz-mukemmeliyetcilik-olcegi> adresinden erişildi.
- [18]. Lopez, F.G., Rice, K. G., & Vergara, D. (2005). Parental/social influences on perfectionism and adult attachment orientations. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24 (4), 580-605. <https://doi.org/10.1521/jscp.2005.24.4.580>
- [19]. Mendi, E. (2015). *Koşullu anne-baba tutumunun mükemmeliyetçilik, öznel iyi oluş ve benlik saygısı ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- [20]. Nadiri, M., & Khalatbari, J. (2017). *Study of marital satisfaction in students based on psychological components of attachment style, perfectionism and conflict resolution*. Islamic Azad University Department of Family Counseling. Tonekabon, Iran.
- [21]. Schmidt, B.G., (2016). *How adult attachment style relate to perceived psychological contract breach and affective organizational commitment*. Indiana University Purdue University Fort Wayne Department of Organizational Leadership and Supervision. USA.
- [22]. Şen, Ü.S. (2005). Sanat eğitiminde bilimsel araştırma yöntemlerinin kullanılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 343-360. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2815/37890>
- [23]. Taluy N. (2018). İkili ilişkilerde olumlu olumsuz mükemmeliyetçilik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik sınama çalışması. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(35), 645-667. <https://toad.halileksi.net/olcek/ikili-iliskilerde-olumlu-olumsuz-mukemmeliyetcilik-olcegi> adresinden erişildi.

- [24]. Tüzün, O. ve Sayar, K. (2006). "Bağlanma Kuramı ve Psikopatoloji". *Düşünen Adam*, 19(1), 24-39.  
<https://dusunenadamdergisi.org/storage/upload/pdfs/1586437463-en.pdf>  
adresinden erişildi.
- [25]. URAP. (2020). 2019-2020 Vakıf üniversiteleri genel sıralaması.  
[http://tr.urapcenter.org/2019/2019\\_t6.php](http://tr.urapcenter.org/2019/2019_t6.php) adresinden erişildi.
- [26]. Waters, E., & Beauchaine, T. P.(2003). *Are there really patterns of attachment? Theoretical and empirical perspectives. Development psychology*, 1-9.  
[https://psychology.psy.sunysb.edu/attachment/online/fraley\\_comment.pdf](https://psychology.psy.sunysb.edu/attachment/online/fraley_comment.pdf)  
adresinden erişildi.

## Yaşlı Bireylerin Yaşam Doyumları ve Dini Tutumları Üzerine Bir Araştırma

\*<sup>1</sup>Arif DURĞUN, <sup>2</sup>Kübra Nur DURĞUN

<sup>1</sup>ORCID : 0000-0001-8210-7343, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi,

[arifdurgun@ibu.edu.tr](mailto:arifdurgun@ibu.edu.tr)

<sup>2</sup>ORCID : 0000-0003-4573-9899, İstanbul Üniversitesi, [durgunkubranur@gmail.com](mailto:durgunkubranur@gmail.com)

### Öz

*Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de yaşlı nüfus her geçen gün artmaktadır. Doğum oranlarının azalmasıyla birlikte toplumumuz giderek yaşlanmaktadır. Bu durum yaşlı bireylere yönelik çeşitli boyutlarda bilimsel araştırmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu araştırmada yaşlı bireylerin yaşam doyumu düzeyleri ve dini tutumlarının yaşam doyumunu nasıl etkilediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Bolu ili Seben ilçesinde ikamet eden 60 yaş üstü bireylerle sınırlıdır. Çalışma 2019 yılı Ekim-Aralık ayları arasında tesadüfi örnekleme bağlı kalarak 84 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların %58,3'si kadın, %41,7'si erkektir. Katılımcıların cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, aylık gelir durumu değişkenlerine göre yaşam doyumları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ( $p>0,05$ ). Deneklerin yaş, maddi durumlarını değerlendirme, reçeteli ilaç kullanımı, sosyal yardımlardan yararlanma ve yakınlarıyla görüşme biçimi değişkenlerine göre yaşam doyumları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p<0,05$ ). Katılımcıların dini tutumları ile yaşam doyumları arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. Dini tutumun yaşam doyumu üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan regresyon analizi neticesinde  $\beta_1= 0,582$  olarak bulunmuştur. Katılımcıların dini tutumlarının yüksek seviyede ( $29,952\pm 3,456$ ), yaşam doyumlarının orta düzeyde olduğu ( $16,690\pm 5,280$ ) bulunmuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** Yaşlı, Dini Tutum, Yaşam Doyumu

### A Study on the Life Satisfaction and Religious Attitudes of Elderly People

#### Absract

*The elderly population is increasing day by day in our country as well as all over the world. Our society is getting older with the decrease in birth rates. This makes it necessary to conduct scientific researches in various dimensions about elderly people. In this study, it was aimed to*

\*<sup>1</sup>Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Seben İzzet MYO, Sosyal Hizmet ve Danışmanlık Böl., Seben/BOLU, 14750; [arifdurgun@ibu.edu.tr](mailto:arifdurgun@ibu.edu.tr);+903744112627

*determine the level of life satisfaction of elderly people and how their religious attitudes affect their life satisfaction. The research was carried out with individuals over 60 years old residing in Seben district of Bolu province. The study was conducted between October and December 2019 with 84 participants, adhering to a random sample. 58.3% of the participants are women and 41.7% are men. No significant difference was found between the life satisfaction of the participants according to the variables of gender, marital status, education level, and monthly income ( $p>0,05$ ). A significant difference was found between the life satisfaction of the subjects according to the variables of age, assessment of their financial situation, use of prescription drugs, benefiting from social assistance and interviewing with their relatives ( $p<0,05$ ). A positive correlation has found between the religious attitudes of the participants and their life satisfaction. As a result of the regression analysis to determine what the effect of religious attitude on life satisfaction was, it was found to be  $\beta_1 = 0.582$ . It was found that the religious attitudes of the participants were at a high level ( $29,952 \pm 3,456$ ) and their life satisfaction was at a medium level ( $16,690 \pm 5,280$ ).*

**Keywords:** *Elderly, Religious Attitude, Life Satisfaction*

## 1. GİRİŞ

Günümüzde gerek teknolojinin baş döndürücü bir hızla ilerlemesi gerekse de sağlık alanında yaşanan gelişmeler dünya nüfusunun giderek yaşlanmasına zemin hazırlamıştır. Mezkûr gelişmeler bir taraftan insanların daha uzun yaşamasına olanak sağlarken diğer taraftan doğum oranlarının da azalmasıyla birlikte yaşlı nüfusun toplum içerisindeki oranını da artırmıştır. Özellikle gelişmiş ülkelerde yaşlı nüfusun giderek arttığı ve bu artışı geliştirmekte olan ülkelerin de izlediği görülmektedir. TÜİK verilerine göre Türkiye’de 65 ve üzeri yaştaki nüfusun genel nüfus içindeki oranı 2000 yılında %6,7 iken 2019 yılında %9,1 olduğu ve bu oranın 2025 yılında %11 olacağı tahmin edilmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2020). Yaşlı nüfusun bu artan değişimi yaşlıları ele alan daha fazla akademik ve pratik çalışma gerçekleştirilmesini gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla yaşlı nüfusun bu denli artış göstermesiyle birlikte yaşlı topluma yönelik yapılacak sosyal hizmetlerde ve geliştirilecek sosyal politikalarda daha kapsayıcı ve bütüncül bir yaklaşım benimsenmelidir. Dolayısıyla yaşlı bireyleri bütüncül bir yaklaşımla ele almak için yaşlılığı çeşitli boyutlarıyla değerlendirmek ayrı bir önem taşımaktadır.

Günlük yaşamda yaşlılıkla ilgili birçok birbirine benzeyen fakat aynı anlamı taşımayan yani farklı tanımlanan birçok kavram vardır (Hablemitoğlu ve Özmete, 2010, s.16). Bu kavramlar “yaş”, “yaşlı”, “yaşlılık”, “yaşlanma” kavramlarıdır. Öncelikle bunların sınırının ve ne anlama geldiklerinin bilinmesi gerekmektedir. Yaş, Bireyin doğum gününden bu zamana kadar geçirdiği zaman, insanın yaşamış olduğu yıl, ay ve günlerin sayısı ya da bir diğer ifadeyle



takvimde tek olarak kabul edilen zamandır (Genç ve Seyyar, 2010, s. 838; Hablemitoğlu ve Özmete, 2010, s. 16). Yaşlı, 65 ve üstü yaşta olan veya fizyolojik, bedeni, ruhi ve zihni açılardan yaşa bağlı olarak belirli derecede fonksiyon kaybı yaşıyan bireyi tanımlamaktadır. Yaşlanma, insanın doğumu ile başlayıp ölümüne kadar devam eden ve tüm canlılarda görülen kaçınılmaz süreç olarak tanımlanırken yaşlılık ise fizyolojik bir olgu olup bireylerin ruhi ve fiziki güçlerinde geri dönülmez bir şekilde kaybolması süreci olarak ifade edilmektedir (Genç ve Seyyar, 2010, s. 844).

Gerontoloji bilimi yaşlılık sürecindeki sorunları kapsamlı bir ele alışla inceleyen bir bilim dalı olarak, yaşlanma ve yaşlı insanlar üzerinde çalışmak maksadıyla yaşlanmanın sosyo-kültürel boyutlarıyla ilgilenir. Diğer bir ifadeyle yaşlılığın biyolojik, psikolojik ve fizyolojik boyutlarına sosyolojik bir bakış açısı geliştirir. Böylece yaşlılığa multidisipliner ve interdisipliner yaklaşım sergiler. Gerontolojik sosyal hizmet, yaşlı bireylerin psiko-sosyal nitelikteki sorunlarının çözümünde çeşitli müdahalelerde bulunarak, yaşlı bireyin, grubun ve topluluğun sosyal refahını yükseltmek ve yaşam doyumlarını artırmak maksadıyla mikro-mezzo-makro düzeylerde çeşitli hizmet modelleri geliştirerek uygulamalara yön veren sosyal hizmetin spesifik alanlarından biridir.

Yaşam kalitesi ideal bir yaşamın ne olduğuna ve nasıl elde edilebileceğine ilişkin sorulara verilen cevaplarda gizlidir. Bireyin kendi yaşamına bir bakış açısı olarak değerlendirebileceğimiz yaşam kalitesi kavramını Fayos, fertlerin kendi yaşamını değerli addettikleri şekilde idame ettirdikleri kabiliyetler şeklinde tanımlamaktadır (Çetin, 2002). Denney (1998) ise yaşam kalitesini bireyin aile, toplum, okul, iş yaşamı, fiziksel ve ruhsal sağlık konularında duyduğu tatmin olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdan hareketle yaşam kalitesinin ve yaşam doyumunun aynı anlamları içerdiğini söyleyebiliriz.

Yaşam doyumunu ya da yaşam kalitesi, ferdin yaşamın belirli bir alanını değil, yaşamın tümüyle iyi gittiğini değerlendirmesi olarak tanımlanabilir. Nitekim bireyin sadece mesleğinden memnun olması hayatından memnun olduğu anlamına gelmez (Dağlı ve Baysal, 2016; Tüzün ve Eker, 2003). Burada anahtar kavram bireyin yaşamı ile ilgili pozitif düşüncelerinin negatif düşüncelerine ne ölçüde üstün geldiğidir. Bu değerlendirmede ise bireyin beklentileri ve elinde olanların karşılaştırılması belirleyici olmaktadır (Haybron, 2001). Dolayısıyla yaşam doyumunu

genel olarak bireyin yaşam kalitesini, kendi belirlediği kriterleri çerçevesinde değerlendirmesi şeklinde tanımlayabiliriz (Shin ve Johnson, 1978).

Appleton ve Song (2008, akt. Dağlı ve Baysal, 2016, s. 1251) yaşam doyumunun altı bileşen etrafında şekillendiğini; bu bileşenler sırasıyla bireyin gelir düzeyi, statü ve mesleği, imkanları ve sosyal hareketliliği, refah şartları, mevcut devlet politikası ve çevre, aile ve sosyal ilişkileridir. Eser (2004, s. 4) ise yaşam doyumunu dört farklı boyutta ele almıştır. Bunlardan birincisi kişisel içsel alan (değerler, inançlar, arzular, hedefler, problemle baş edebilme vb.) ikincisi kişisel sosyal alan (aile yapısı, gelir durumu, iş durumu vb.), üçüncüsü dışsal doğal çevre (hava ve su kalitesi, bitki örtüsü, çevre kirliliği vb.) ve dördüncüsü dışsal toplumsal çevredir (Kültürel, sosyal ve dini kurumlar, toplumsal olanaklar, güvenlik, ulaşım vb.). Görüldüğü gibi yaşam doyumunun belirleyicileri geniş yelpazede değerlendirilebilecek bir özelliğe sahiptir.

Literatür incelendiğinde yaşlı bireylere veya gruplara yönelik yapılan bilimsel çalışmalar sosyoloji, gerontoloji, geriatri, sosyal hizmetler, psikoloji ve antropoloji disiplinleri marifetiyle ele alınmış ve yaşlılık, yaşlanma kavramları fiziksel, biyolojik, ekonomik, sosyal ve psikolojik boyutlarla incelenmiştir. Mezkur çalışmalar yaşlılık, yaşlanma ve yaşlı bireylerin sorunlarının tespitine ve çözümüne yönelik elde edilen veriler ve araştırma sonuçları bağlamında literatüre katkı sağlamaktadır. Böylece yaşlılık ve dindarlık eksenli araştırmaların da yapılması gereğinin önemi her geçen gün daha da arttığı gözlemlenmektedir (Akgül, 2004, s. 19).

Yaşam doyumunun belirleyicilerinden biri de dini tutumdur. Dini tutumun açıklanmasından önce tutum kavramının açıklanmasında yarar vardır. Tutum, bireyin sosyal çevre içerisinde sosyalleşme sürecinde öğrenerek edindiği, değiştirilmesi oldukça güç olan, belli bir zaman diliminde devam eden eğilimleridir (Genç ve Durğun, 2018, s. 257). Dini tutum ise bireyin dine dair bilgi, görüş, inançlarının düşünce ve davranışlarını yönlendirme şeklidir (Peker, 1993, s. 88). Bu bağlamda bireyin dini tutumunu, kişinin dine ilişkin bilgi ve inançları, dinin emir ve yasaklarına uyma, dinin gereklerini yerine getirme, dini ritüellere ve aktivitelere katılma ve yaşantısının dinle örtüşme durumu ve mensup olduğu dini oluşturur (Genç ve Durğun, 2018, s. 256).

Bu araştırmada Dini Tutum Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılarak yaşlı bireylerin yaşam doyumlarının ne olduğu ve yaşam doyumları ile dini tutumları arasında nasıl bir ilişki olduğu, dini tutumun yaşam doyumunu üzerindeki etkisinin ne olduğu sorularına cevap aranmıştır. Ayrıca yaşlı bireylerin dini tutumlarının ve yaşam doyumlarının bazı demografik değişkenlerle nasıl bir ilişkide olduğu incelenmektedir.

## 2. YÖNTEM

Bilimse araştırmalarda yöntem ve teknikler, problemin belirlenmesinden çözüme kadar tüm zihinsel çabaların ürünü olarak ortaya konulan ve rapor hazırlama dahil bunları somutlaştıran çeşitli teknikleri ihtiva eder (Karasar, 1995, s.109). Sosyal Hizmet, Psikoloji, Sosyoloji vb. disiplinlerde gözlem, mülakat, anket, test vb. teknikler bilgi toplama vasıta ve teknikleridir. Araştırmacılar ele aldıkları konuların muhteviyatına göre bu tekniklerden birini veya birkaçını birlikte kullanabilmektedir. Bu başlık altında araştırmamızda kullandığımız yöntem ve tekniklerden bahsedilmiştir.

### 2.1. Araştırmanın Amacı, Önemi, Problemi ve Hipotezleri

Literatür incelendiğinde Birleşmiş Milletler'in yaşlılıkla ilgili çalışmalarında genel olarak 60 yaş ve üzeri yaşlı olarak kabul edilmektedir (UN, 2015). Nitekim bu çalışmada Birleşmiş Milletlerin yaş kriteri benimsenmiştir. Dolayısıyla çalışmada 60 yaş üstü yaşlı bireylerin yaşam doyumları ve dini tutumları konu edinmektedir. Bu bağlamda toplumumuzun önemli bir grubunu oluştıran yaşlı bireylerin yaşam doyumlarının hangi düzeyde olduğu, yaşam doyumlarına etki eden unsurların neler olduğu ve bunlardan spesifik olarak dini tutumun yaşlı bireylerin yaşam doyumuna nasıl etki ettiğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Yaşlı bireylerin başarılı yaşlanmalarına ve yaşam kalitesinin artırılmasına yönelik hizmetler ve politikalar belirlenirken yaşlı bireylerin ne tür gereksinimleri olduğunun belirlenmesi ve mevcut durumlarının tespiti, geliştirilecek politikalara yön vermesi açasından önem arz etmektedir. Bu açağan yapmış olduğumuz bu araştırmanın da yaşlı bireylere yönelik geliştirilecek politikalara katkı sağlayabileceği düşüncesi araştırmamızın önemini oluştırmaktadır. Bilimsel çalışmalarda araştırmanın probleminin net bir şekilde ortaya konması ise araştırmanın hedefe ulaşılmasında önemlidir. Bu çalışmanın da temel problemi, yaşlı bireylerin yaşam doyumunu ne seviyededir ve

yaşam doyumunun belirleyicilerinden biri olarak düşündüğümüz dini tutum ile yaşam doyumunu arasında nasıl bir ilişki vardır?

Bu bağlamda araştırmamızın hipotezleri şöyledir:

1. Yaşlı bireylerin dini tutumları ile yaşam doyumunu arasında anlamlı bir ilişki vardır.
2. Yaşlı bireylerin demografik özellikleri ile yaşam doyumunu arasında anlamlı bir ilişki vardır.

## **2.2. Araştırma Modeli**

Yaşlıların yaşam doyumunu ve dini tutum düzeylerini konunu edinen bu araştırmanın modeli genel itibariyle tarama modelidir. Bu model genellikle büyük bir topluluğun mevcut durumla ilgili gerek geçmişte gerekse de şu anda var olan düşüncelerini, duygularını, inanç ve tutumlarını açıklamak ve belirlemek için kullanılır (Johnson ve Christensen, 2014; Karasar, 1995, s. 77). Bu çalışmada yaşlı bireylerin yaşam doyumunu ve dini tutum olguları arasındaki ilişki ve etkileşim incelendiğinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model ise araştırmacı tarafından istatistiksel yöntemler kullanılarak iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını ve derecesini açıklamaya çalışan araştırma modelidir (Karasar, 1995, s.85).

## **2.3. Evren ve Örneklem**

Alan araştırmalarında araştırma yöntemi belirlendikten sonra araştırma evreninin belirlenmesi ve bu evrenden örneklemin seçilmesi gerekmektedir (Arseven, 1993, s. 92-94). Araştırmanın evrenini Bolu İli Seben İlçesinde ikamet eden 60 yaşa üstü yaşlı bireyler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Seben İlçesi Çarşı Mahallesi ikamet eden 60 yaş üstü içinde yaşanan zamanın, mekanın ve tarihin bilincinde olduğu tespit edilmiş 84 yaşlı oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde tesadüfi örneklem tercih edilmiştir.

## **2.4. Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak anket tekniği kullanılmıştır. Zira bu teknik büyük kitlelere uygulama kolaylığı nedeniyle araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilmektedir. Bu kapsamda araştırmamızın konusuna ve amacına yönelik hazırlanan anket formu 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik bilgilerin ve kişisel özelliklerin tespitine yönelik sorular, ikinci ve üçüncü bölümde ise yaşam doyumları ve dini tutumlarını ölçmek için daha önce standart hale getirilmiş likert tarzındaki lkler kullanılmıştır. Anket formunda yer alan kişisel bilgiler ve lklere ilişkin açıklamalar aşağıda verilmektedir.

#### **2.4.1. Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmanın demografik verilerini ihtiva eden ve araştırmacılar tarafından geliştirilen bu formda ankete katılan yaşlı bireylerin yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, sosyal güvence durumu, maddi durum, süreğen hastalık ve sürekli ilaç kullanımı durumu, çalışma durumu, kininle yaşadığı, ocuk sayısı, çocukları ve/ya akrabalarıyla görüşme durumu ve şekli, dini ve sosyal faaliyetlerde bulunma durumu ve son olarak sosyal yardımlardan faydalanma durumu gibi bilgiler bulunmaktadır. Form toplam 18 sorudan oluşmaktadır.

#### **2.4.2. Yaşam Doyumu leği (YD)**

Bu araştırmada Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen ve Dağlı ve Baysal (2016) tarafından Tke'ye uyarlanan "Yaşam Doyumu leği" (YD) kullanılmıştır. YD; tek faktör ve 5 maddeden oluşan ve "(1) hiç katılmıyorum" dan "(5) tamamen katılıyorum" a kadar değişen 5'li likert tipinde bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 5 ve en yüksek puan 25'dir. Ölçekten alınan yüksek puan yaşam doyumunun yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0,88 ve test- tekrar test güvenirliği ise 0,97 olarak saptanmıştır. Geliştirilen yeni ölçekte yapılan faktör analizi sonuçları, ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi tek faktörlü bir yapı gösterdiği yönündedir. Sonuç olarak geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri neticesinde yaşam doyumunu ölçmeye yönelik güvenilir bir ölçek olduğu anlaşılmıştır.

#### **2.4.3. Dini Tutum leği**

Ok (2011) tarafından geliştirilen Ok-Dini Tutum Ölçeği üniversite öğrencilerinin dindarlık düzeyini ölçmek için geliştirilmiş ve çeşitli çalışmalarda farklı sosyal gruplar için de kullanılmıştır. Ölçekte 4 alt boyut ve 8 madde bulunmaktadır. Boyutlar sırasıyla Biliş, Duygu, Davranış ve Allah İnancı şeklindedir. Biliş alt boyutu ters puanlanmaktadır. Ölçek ifadeleri “(1)hiç katılmıyorum” dan “(5)tamamına katılıyorum” a kadar değişmekte ve 5’li likert tipindedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan ise 40’tır. Dini tutum düzeyinin standart bir puanlaması olmamakla birlikte 8 (düşük) < 19-29 (orta) < 40 (yüksek) şeklinde kategorize edilerek değerlendirilebilmektedir. Ok-Dini Tutum olarak isimlendirilen ölçeğin yüksek iç tutarlılığa sahip olduğu görülmüştür (.81 ve .91). Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri neticesinde bireylerin dini tutumlarını ölçmede güvenilir bir ölçüm aracı olduğu tespit edilmiştir.

### **2.5. Verilerin Analizi**

Araştırmamızdaki verilerin değerlendirilmesinde verilerin özelliğine göre çeşitli istatistiksel analizler SPSS 22.0 paket programıyla gerçekleştirilmiştir. Öncelikle hangi analizlerin yapılabileceğine karar vermek için varyansların normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Varyanslar normallik varsayımını karşılamadığı gerekçesiyle yapılan analizlerde nonparametrik testler kullanılmıştır. İki değişken arasındaki farkın anlamını tespit için Mann-Whitney U testi; üç veya daha fazla değişken arasındaki farkın tespiti için de Kruskal Wallis testi analizleri yapılmıştır. Ayrıca dini tutum ve yaşam doyumu ve yaş değişkenleri arasındaki ilişkiselliğin tespiti için ise Spearman Korelasyon ve Çoklu Regresyon analizleri yapılmıştır. Ölçeklerin güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısıyla ölçülmüştür.

## **3. BULGULAR**

### **3.1. Demografik Özellikler**

Bu başlık altında ankete katılanların sosyo-demografik özelliklerine, sağlığa ilişkin göstergelere, aile ilişkilerine, sosyal ve dini faaliyetlerde bulunma durumuna ve sosyal yardımlardan faydalanma durumuna yer verilmiştir.

**Tablo 1. Sosyo-Demografik Bilgiler**

<b>Cinsiyet</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>Medeni Durum</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Kadın	49	58,3	Evli	67	79,8
Erkek	35	41,7	Bekar	1	1,2
<b>Eğitim Durumu</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	Dul	15	17,9
Okuryazar değil	10	11,9	Boşanmış	1	1,2
İlkokul	58	69,0	<b>Sosyal Güvence Durumu</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Ortaokul	5	6,0	Evet	81	96,4
Lise	7	8,3	Hayır	3	3,6
Üniversite	4	4,8	<b>Maddi Durum Değerlendirmesi</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Aylık Gelir</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	Yeterli	62	73,8
0-1000	9	10,7	Yetersiz	22	26,2
1001-2000	44	52,4	<b>Süreğen Hastalık Durumu</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
2001-3000	28	33,3	Evet	59	70,2
4001 ve üzeri	3	3,6	Hayır	25	29,8
<b>İlacın Sürekli Kullanımı</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>Çalışma Durumu</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Evet	65	77,4	Emekli	32	38,1
Hayır	19	22,6	İşçi	5	6,0
<b>Kiminle Yaşadığı</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	Ev hanımı	33	39,3
Yalnız	15	17,9	Çiftçi	12	14,3
Eşimle	56	66,7	İşsiz	1	1,2
Eşim ve çocuklarımla	13	15,5	<b>Çocuk Sayısı</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Çocuklar ve/veya Akrabalarla Görüşme Sıklığı</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	0	3	3,6
Görüşmüyorum	2	2,4	1-3	60	71,4
Her gün	25	29,8	4-6	20	23,8
Haftada bir	31	36,9	7 ve üzeri	1	1,2
Ayda bir	17	20,2	<b>Görüşme Şekli</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Yılda bir	9	10,7	Yüz yüze	26	31,7
<b>Dini faaliyetlerde Bulunma</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	Telefonla	17	20,7
Evet	68	81,9	Telefon ve yüz yüze	39	47,6
Hayır	15	18,1	<b>Sosyal Faaliyetlerde Bulunma</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Sosyal Yardımlardan Faydalanma</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	Evet	26	31,3
Evet	18	21,4	Hayır	57	68,7
Hayır	66	78,6	<b>Yaş Ortalaması</b>	<b>67,21±5,158</b>	
<b>Hangi Yardımlardan Faydalandığı</b>	<b>n</b>	<b>%</b>			
Yaşlı aylığı	5	27,8			
Giyecek yardımı	1	5,6			
Kömür yardımı	7	38,9			
Gıda yardımı	3	16,7			
Hepsi	2	11,1			

Yukarıdaki tabloda katılımcıların sosyo-demografik bilgilerine yer verilmiştir. Katılımcıların yarısından biraz fazlası kadın, beşte dördü evli ve dörtte üçüne yakını ilköğretim mezundur. Yaşlı katılımcılarımızın neredeyse tamamının sosyal güvencesi vardır. Ankete katılan yaşlılarımızın maddi durumlarını nasıl değerlendirdikleri sorusuna verilen yanıtlara bakıldığında %73,8 gibi büyük bir kısmının maddi durumunu yeterli gördüğünü ifade etmişlerdir.

Yine aynı tabloda katılımcıların aylık gelir düzeylerine baktığımızda %52,4'ünün 1001-2000 TL gelire sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların aylık gelirleri ile maddi durumlarını nasıl değerlendirdiklerine ilişkin değişkenler çapraz tablo ve Ki-Kare analizine tabi tutulduğunda 1001- 2000 TL gelire sahip olanlardan 33 kişi ve 2001-3000 TL gelire sahip olanlardan 24 kişi gelirlerini yeterli bulduklarını ifade etmiş ve istatistiksel olarak anlamlı ( $p=0,34$ ) bulunmuştur.

Katılımcı yaşlıların %70,2'sinin süregelen hastalıklarının olduğu ve %77,4'ünün de sürekli ilaç kullandıkları, %38'inin emekli, %39,3'ünün ev hanımı, %14,3'ünün çiftçi olduğu, %66,7'sinin eşiyle birlikte yaşadığı, dörtte üçüne yakınının 1-3 arası çocuğa sahip oldukları, çocuklarıyla ve/ya akrabalarıyla görüşme sıklığına bakıldığında %29,8'i her gün %36,9'unun ise haftada bir görüştüğü, görüşme şekline bakıldığında da %47,6'sının telefon ve yüz yüze görüştüğü görülmektedir.

Son olarak ise katılımcıların %81,9'unun dini faaliyetlerde bulunduğu, yarısından fazlasının sosyal faaliyetlerde bulunmadığı, beşte dördüne yakınının sosyal yardımlardan faydalanmadığı, sosyal yardımlardan faydalananların da çoğunun kömür yardımından faydalandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

### **3.2. Dini Tutum ve Yaşam Doyumuna İlişkin Bulgular**

Bilimsel araştırmalarda hipotezlerin test edilmesinde çeşitli istatistiksel analizler yapılmaktadır. Öncesinde kullanılan ölçeklerin güvenilirliğine bakılması gerekmektedir. Bunun için Cronbach Alpha katsayısı ölçeklerin güvenilirliğini ölçmede yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Bu doğrultuda ölçeklerin alfa değerlerine bakılmış ve Dini Tutum Ölçeği'nin alfa değeri  $\alpha= 0,800$ ,



ölçeğin biliş alt boyutunda  $\alpha = 0,801$ , duygu alt boyutunda  $\alpha = 0,723$ , davranış alt boyutunda  $\alpha = 0,776$ , inanç alt boyutunda ise  $\alpha = 0,804$  olarak bulunmuştur.

Yaşam Doyumu Ölçeği'nin alfa değeri  $\alpha = 0,835$  bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeklerin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Karagöz, 2019). Daha sonra verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına bakılması gerekmektedir. Zira verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine göre kullanılacak analizler farklılaşmaktadır. Verilerin normal dağılım gösterdiği durumlarda parametrik testler kullanılırken, normal dağılım sağlanmayan durumlarda ise nonparametrik testler kullanılmaktadır (Karagöz, 2019).

Bu gerekçelerle araştırmamızda kullandığımız sürekli değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla varyansların homojenliğine bakılmıştır. Aşağıdaki tabloda varyansların homojen dağılım göstermediği görülmektedir.

**Tablo 2. Normallik Testi Sonuçları**

	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	df	Sig.
DTÖ (Biliş)	0,531	84	0,000
DTÖ (Duygu)	0,399	84	0,000
DTÖ (Davranış)	0,340	84	0,000
DTÖ (İnanç)	0,477	84	0,000
DTÖ (Toplam)	0,274	84	0,000
YDÖ	0,116	84	0,007

Yukarıdaki tabloda görüleceği üzere araştırmada kullanılan ölçeklerde ve alt boyutlarında p değeri 0,05'ten küçüktür. Bu durumda nonparametrik testler kullanılacaktır (Kalaycı vd., 2006; akt. Karagöz, 2019; Kaptanoğlu Yıldırım, 2013, s. 82). Nonparametrik testler ana kitle ile ilgili

herhangi bir şey bilinmediği durumlarda kullanılabilir olması bu testlerin en önemli avantajıdır (Karagöz, 2010, s. 19).

### 3.2.1. Yaşlı Bireylerin Dini Tutum Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeğinden Aldıkları Puanlar

Aşağıdaki tabloda katılımcılarımızın ölçeklerden ve DTÖ alt boyutlarından aldıkları puanlar gösterilmektedir.

**Tablo 3. Ölçeklerden Alınan Puanlar**

	N	En Az	En Çok	Ortalama	Standart Sapma
Dini Tutum (Biliş)	84	2,00	8,00	2,095	0,687
Dini Tutum (Duygu)	84	3,00	10,00	9,214	1,529
Dini Tutum (Davranış)	84	2,00	10,00	9,047	1,535
Dini Tutum (İnanç)	84	4,00	10,00	9,595	1,098
Dini Tutum Toplam	84	14,00	34,00	29,952	3,456
Yaşam Doyumu Toplam	84	5,00	25,00	16,690	5,280

Yukarıdaki tabloda görüleceği üzere dini tutum ölçeği için gerek alt boyutlarda gerekse de ölçek toplam puanında katılımcıların dini tutumlarının yüksek seviyede  $29,952 \pm 3,456$  olduğunu söyleyebiliriz. Yaşam doyumu ölçeğine bakıldığında ise ölçekten alınan toplam puan ortalamasını  $16,690 \pm 5,280$  ile orta düzeyde olduğunu söylememiz mümkündür.

### 3.2.2. Yaş Değişkenine Göre Yaşam Doyumu ve Dini Tutuma İlişkin Farklılıklar

Aşağıdaki tabloda yaş değişkenine göre ve dini tutuma göre yaşam doyumu arasındaki ilişkiler gösterilmektedir.

**Tablo 4. Korelasyon Analizi**

Korelasyon (Spearman)		DTÖ	YDÖ
Yaş	r	0,001	0,353
	p	0,994*	0,001**
	n	84	84

\*  $p > 0,05$ , \*\*  $p < 0,05$

Yukardaki tablo incelendiğinde katılımcıların yaş değişkenine göre yaşam doyumu arasında  $r=0,353$  oranında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Dini tutum ile yaş arasında korelasyon bulgulanmamıştır.

### 3.2.3.Çeşitli Değişkenlere Göre Yaşam Doyumu ve Dini Tutuma İlişkin Farklılıklar

Aşağıdaki tablolarda cinsiyet, sosyal güvence durumu, maddi durum değerlendirmesi, süreğen hastalık tanısı alma, sürekli ilaç kullanma, dini faaliyetlerde bulunma, sosyal faaliyetlere katılma ve son olarak sosyal yardımlardan faydalanma değişkenlerine göre yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları gösterilmektedir.

**Tablo 5. Yaşlı Bireylerin Bağımsız Değişkenlere Göre Yaşam Doyumu Ölçeğinin Karşılaştırılması (n=84)**

	Cinsiyet		SGK durumu		Maddi durum		Süreğen Hastalık	
	Seçim	Sıra Ort.	Seçim	Sıra Ort.	Seçim	Sıra Ort.	Seçim	Sıra Ort.
Yaşam Doyumu	Kadın	44,56	Evet	41,82	Yeterli	47,47	Evet	44,62
	Erkek	39,61	Hayır	60,83	Yetersiz	28,50	Hayır	37,50
	U= 756,5/ Z= -0,919 p= 0,358		U= 66,5/Z= -1,329 p= 0,184		U= 374,0/ Z= -3,141 <b>p=0,002*</b>		U= 612,5/ Z= -1,226 p= 0,220	
	Süreklili İlaç Kullanımı		Din Faaliyette Bulunma		Sosyal Faaliyette Bulunma		Sosyal Yardım Alma	
	Seçim	Sıra Ort.	Seçim	Sıra Ort.	Seçim	Sıra Ort.	Seçim	Sıra Ort.
	Evet	46,12	Evet	41,79	Evet	39,83	Evet	28,36
Hayır	30,11	Hayır	42,97	Hayır	42,99	Hayır	46,36	
U= 382,0/ Z= -2,524 <b>p= 0,012*</b>		U= 495,5/Z=-0,172 p= 0,863		U= 684,5 / Z= -0,556 p= 0,578		U= 339,5 / Z= -2,781 <b>p= 0,005*</b>		

\*  $p < 0,05$ , Z= Mann Whitney U Testi

Yukarıdaki tablo incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre, sosyal güvence durumuna göre, Süreğen hastalık tanısı alma durumu ve dini faaliyette ve sosyal faaliyette bulunma durumuna veya değişkenine göre yaşam doyumu arasında anlamlı bir farklılık saptanmazken; sosyal yardım alma, sürekli ilaç kullanma ve maddi durumunu değerlendirme değişkenlerine göre ise yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki bulgulanmıştır.

**Tablo 6. Yaşlı Bireylerin Çeşitli Bağımsız Değişkenlere Göre Yaşam Doyumu Ölçeği ve Dini Tutum Ölçeği Ortalamalarının Karşılaştırılması (n=84)**

Değişkenler	Yaşam Doyumu Puanı		Dini Tutum Puanı		
	Sıra Ort.		Sıra Ort.		
Medeni Durum	Evli	42,26		41,73	
	Bekar	2,00	$kwx^2=3,727$ $p=0,292$	62,0	$kwx^2=1,581$ $p=0,664$
	Dul	44,80		43,33	
	Boşanmış	64,50		62,00	
Eğitim Durumu	Okuryazar değil	39,30	$kwx^2=6,807$ $p=0,146$	31,30	$kwx^2=5,319$ $p=0,265$
	İlkokul	46,71		42,84	
	Ortaokul	32,80		40,40	
	Lise	27,93		56,86	
	Üniversite	27,13		43,13	
Aylık Gelir	0-1000	42,28	$kwx^2=3,236$ $p=0,357$	43,56	$kwx^2=0,428$ $p=0,934$
	1001-2000	39,52		41,00	
	2001-3000	48,61		44,16	
	4001 ve üzeri	29,83		45,83	
Çalışma Durumu	Emekli	41,44	$kwx^2=3,749$ $p=0,586$	42,80	$kwx^2=2,232$ $p=0,816$
	İşçi	27,40		50,40	
	Memur	29,50		25,00	
	Ev hanımı	45,89		42,20	
	Çiftçi	41,54		39,08	
	İşsiz	64,50		62,00	
Kiminle Yaşadığı	Yalnız	42,07	$kwx^2=0,596$ $p=0,742$	42,27	$kwx^2=1,957$ $p=0,376$
	Eşimle	43,68		40,71	
	Eşim ve çocuklarımla	37,92		50,46	
Çocuk Sayısı	0	43,17	$kwx^2=3,236$ $p=0,357$	62,00	$kwx^2=0,428$ $p=0,934$
	1-3	45,64		42,61	
	4-6	33,63		38,28	
	7 ve üzeri	29,50		62,00	
Çocuklar/Akrabalar Görüşme Durumu	Görüşmüyorum	20,50	$kwx^2=5,974$ $p=0,201$	35,00	$kwx^2=3,827$ $p=0,430$
	Her gün	48,28		47,42	
	Haftada bir	45,45		39,21	
	Ayda bir	36,09		37,97	
	Yılda bir	33,28		50,39	
Görüşme Biçimi	Yüz yüze	32,21	$kwx^2=6,301$ $p=0,043^*$	34,65	$kwx^2=3,888$ $p=0,143$
	Telefonla	49,15		46,85	
	telefon ve yüz yüze	44,36		43,73	

\* $p<0,05$ ,  $kwx^2$ = Kruskal-Wallis Testi

Yukarıdaki tabloda, çeşitli bağımsız değişkenlerin, yaşlıların yaşam doyumu ve dini tutumları arasında anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal Wallis H Testi analizi sonucu gösterilmektedir. Analiz neticesinde medeni durum, eğitim durumu, aylık gelir, çalışma durumu, kiminle yaşadığı, çocuk sayısı, çocuklar/akrabalar ile görüşme durumu değişkenlerine göre gerek yaşam doyumu gerek dini tutum arasında anlamlı farklılık bulgulanmamıştır. Sadece yaşlı bireylerin çocukları ve/ya akrabaları ile görüşme biçimi ile yaşam doyumu arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

### 3.2.4. Yaşam Doyumu ve Dini Tutuma Arasındaki İlişki

Bu başlık altında dini tutum ile yaşam doyumu arasında nasıl bir ilişki olduğunun tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirmiş olduğumuz korelasyon ve regresyon analizlerine yer verilecektir. Korelasyon ve regresyon analizleri ilişki testleri olarak bilinmektedir ve korelasyon analizi iki değişken arasında pozitif ya da negatif yönlü doğrusal bir ilişkinin olup olmadığını, ilgileşim var ise bunun yönünü ve şiddetini bize gösterirken, regresyon analizi de var olan korelasyonun matematiksel olarak gösterilmesi için kullanılır (Durğun, 2017, s. 85).

**Tablo 7. Yaşam Doyumu ve Dini Tutum Arasındaki Korelasyon**

Spearman's Korelasyon		Dini Tutum (Biliş)	Dini Tutum (Duygu)	Dini Tutum (İnanç)	Dini Tutum (Davranış)	Dini Tutum Toplam
Yaşam	r	-0,242*	0,337**	0,355**	0,428**	0,399**
Doyumu	p	0,026	0,002	0,001	0,000	0,000
	n	84	84	84	84	84

\* $p < 0,05$ , \*\* $p < 0,01$

Yukarıdaki tabloda katılımcıların yaşam doyumu ve dini tutumları arasındaki ilişkiyi açıklamak için yapılan Spearman Korelasyon analizi gösterilmektedir. Korelasyon analizlerinde yorum şu şekilde yapılabilmektedir;  $r = 0$  ise, X ve Y arasında ilgileşim yoktur,  $r \leq 0,25$  ise çok zayıf pozitif ilişki, r değeri 0,26 ve 0,49 arasında olduğunda zayıf pozitif korelasyon,  $r = 0,50$  ile 0,69 arasında bir değer aldığı zaman orta dereceli pozitif korelasyon, r değeri 0,70 ve daha üzeri olduğunda yüksek derecede pozitif korelasyon vardır (Akgül ve Çevik, 2003, s. 358 akt. Karagöz, 2019, s. 808).

Tablo incelendiğinde yaşam doyumu ile dini tutum biliş alt boyutunda  $r = -0,242$  düzeyinde çok zayıf negatif korelasyon; dini tutum duygu alt boyutunda  $r = 0,337$  düzeyinde zayıf pozitif korelasyon; inanç alt boyutunda  $r = 0,355$  düzeyinde zayıf pozitif korelasyon; davranış alt boyutunda  $r = 0,428$  düzeyinde zayıf pozitif korelasyon ve son olarak dini tutum toplam ölçek puanı bazında  $r = 0,399$  düzeyinde zayıf pozitif korelasyon vardır. Bu sonuçla yaşam doyumu ile dini tutum arasında zayıf düzeyde de olsa pozitif yönlü bir korelasyon olduğu söylenir.

Dini tutumun ve yaş değişkeninin yaşam doyumu üzerindeki etkisinin ne olduğunu belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizi aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

**Tablo 8. Çoklu Regresyon Analizi**

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	t	p	R	R <sup>2</sup>	F	p
Yaşam doyumu	Sabit	-28,151	-3,867	0,000*	0,573	0,328	19,791	0,000*
	Dini tutum	0,582	4,171	0,000				
	Yaş	0,408	4,360	0,000				

\* $p < 0,001$

Regresyon tablosu incelendiğinde değişkenler arası ilişki düzeyi  $R = 0,573$  olduğundan değişkenler arasında orta düzeyde pozitif korelasyon vardır (Uysal vd., 2019). Determinasyon katsayısı ise  $R^2 = 0,328$  bulunmuştur. Bu sonuç bize yaşam doyumundaki toplam değişimin %32,8'inin "dini tutum" ve "yaş" değişkenleri tarafından belirlendiğini göstermektedir. Yaşam doyumundaki %67,2'lik değişimin sebebi ise bilinmemektedir. F testinin significance (p) değeri 0,05'ten küçük olduğundan ( $0,000 < 0,05$ ) regresyon modeli önemlidir. Dolayısıyla regresyon modeli tahmin için kullanılabilir.

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Son yıllarda yaşlı bireylerin yaşam doyumlarına yönelik farklı boyutlarda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Birçok araştırmada yaşam doyumunu ya da tatmini demografik değişkenler, sağlığa ilişkin göstergeler ve yaşam dönemlerine (emeklilik vb.) ilişkin değişkenler çerçevesinde araştırılmış ve bu değişkenlerle ilişkili olup olmadıkları ortaya konulmuştur. Araştırma sonuçlarının geneline bakıldığında yaşlıların gençlere nazaran daha mutsuz oldukları, fakat yaşlıların da gençlere göre yaşam doyumlarının daha fazla olduğu, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan yaşlıların yaşam tatmininin daha yüksek olduğu, sağlıklı yaşlıların ise hayattan daha az doyum elde ettikleri belirlenmiştir (Andrews ve Withey, 1976; Moum, 1981'den akt. Hablemitoğlu ve Özmete, 2010, s. 161).

Günümüzde yapılan araştırmaların içeriğine baktığımızda yaşlıların yaşam doyumuna etki eden faktörler daha geniş yelpazede ele alınmaktadır. Yaşlı bireylerin yaşam doyumları ve yalnızlık algılarının belirlendiği bir çalışmada kentte yaşayan yaşlıların yalnızlık algılarının kırdaki yaşayanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Erol vd., 2016, s. 68). Başarılı yaşlanma ve yaşam doyumunun konu edildiği bir diğer araştırmada ise yaşam doyumunu ve başarılı yaşlanma arasında zayıf düzeyde ( $r= 0,234$ ) pozitif yönlü korelasyon olduğu bulunmuştur (Aksu, 2020, s. 36). Huzurevinde yaşayan yaşlı bireylerin yaşam doyumunu ve umutsuzluk düzeylerinin araştırıldığı diğer bir çalışmada ise yaşam doyumunu ve umutsuzluk düzeyi arasında  $r= -0,685$  düzeyinde negatif yönlü ilişki bulunmuştur (Şahin Ercan ve Özçetin Üzar, 2020).

Evde yaşayan yaşlıların yalnızlık, yaşam doyumunu ve ölüm kaygısının belirlenmesine yönelik yapılan bir diğer çalışmada ise yalnızlık ile yaşam doyumunu arasında anlamlı pozitif yönde zayıf ilişki ( $r=.272$ ,  $p=.000$ ), ölüm kaygısı ile yaşam doyumunu arasında da anlamlı düzeyde negatif yönlü korelasyon ( $r=-.319$ ,  $p=.000$ ) saptanmıştır (Tel vd., 2020). Yaşam kalitesi ve emekliliği konu edinen ve emekli bireyler üzerinde yapılan bir çalışmada yaşam doyumunu ile emeklilik sonrası ek bir işte çalışma değişkenine göre anlamlı farklılık bulunduğu ve emeklilik sonrası başka bir iş edinen bireylerin yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Aksu, 2020, s. 44).

Araştırmamızın konusuna benzer nitelikte yapılan ve yaşlılık döneminde yaşam kalitesi ve dindarlığı konu edinen diğer bir araştırmada ise Dini Hayat Ölçeği ile Yaşam Kalitesi Ölçeği kullanılmış, ölçeklerden alınan toplam puanların karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ( $r= 0,103$ ,  $p=0,126$ ) bulgulanmamıştır. Fakat bu çalışmada yaşam doyumu ile dini tutum arasında ( $r=0,399$ ,  $p=0,000$ ) pozitif yönlü korelasyon bulgulanmıştır (Akbolat, 2014 s. 118). Bu sonuçlar birbirini destekler nitelikte olmadığı görülmektedir. Bunun sebebinin ise kullanılan ölçeklerin ve araştırmanın yapıldığı zaman ve örneklem kitlesinin özelliklerinin farklı oluşundan kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmamızda yaşlı bireylerin yaşam doyumlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Araştırmamıza benzer nitelikte huzurevinde kalan yaşlılar üzerinde yapılan bir çalışmada ise yaşlıların yaşam doyumlarının düşük olduğu saptanmıştır (Softa Kaçan vd., 2015, s. 18). Şahin Ercan ve Özçetin Üzar (2020) tarafından yaşlılar üzerinde yapılan diğer bir çalışmada da yaşlı bireylerin yaşam doyumlarının düşük ve umutsuzluk düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Bu iki çalışmadaki bulgularla elde ettiğimiz bulgular benzer nitelikler taşımakta ve birbirini destekler niteliktedir (Tablo 3). Araştırmamıza benzer nitelikte yapılan diğer bir diğer çalışmada ise yaşlı bireylerin yaşam doyumları ile yaş arasında  $p=0,048$  düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur (Aksu, 2020, s. 31). Bu sonuç da araştırmamızdaki bulguları destekler niteliktedir. Fakat yaşlı bireylerde yaşam doyumunu konu edinen diğer bir çalışmada ise yaş değişkenine göre yaşam doyumu arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmamıştır (Ata ve Ekinci, 2020, s. 11).

Araştırmamıza benzer nitelikte yaşlılarla yapılan çeşitli çalışmalarda da cinsiyet ile yaşam doyumu arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulgulanmamıştır (Ata ve Ekinci, 2020, s. 11 , Erci vd., 2017, s. 75). Emeklilik ve yaşam doyumu konusunda yapılan başka bir araştırmada ise cinsiyet değişkenine göre yaşam doyumu arasında anlamlı farklılık bulgulanmıştır (Karakoç, 2019, s. 31). Erol vd. (2016, s. 64) tarafından yapılan bir diğer çalışmada yine yaşam doyumu cinsiyet değişkeniyle anlamlı farklılaşmamış fakat süregelen hastalık değişkenine göre yaşam doyumu arasındaki fark anlamlı  $Z= 3,77$ ;  $p= 0,000$  bulunmuştur. Yine aynı çalışmada ilaç kullanımı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı ( $t= 5,33$ ;  $p= 0, 000$ ) fakat bizim ulaştığımız sonuçtan farklı olarak ilaç kullanmayanların yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu bulgulanmıştır (Erol vd., 2016, s. 67). Halbuki bizim araştırmamızda elde ettiğimiz sonuç reçeteli ilaç kullananların yaşam doyumlarının daha



yüksek olduğu yönündedir ( $Z = -2,524$ ;  $p = 0,012$ ). Sonuç olarak ilaç kullanımını değişkenine göre yaşam doyumu arasında anlamlı ilişki noktasında iki araştırma birbirini destekler niteliktedir (Tablo 5).

Erol vd. (2016, s. 67) tarafından yaşlılarda yalnızlık algısı ve yaşam doyumu konusunda yapılan benzer bir çalışmada ise yaşam doyumu ile medeni durum, aylık gelir, çocuk sayısı, kiminle yaşadığı, akraba ile görüşme sıklığı değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulgulanırken, eğitim durumu ile yaşam doyumu arasında fark anlamlı bulunmamıştır. Softa Kaçan vd. (2015, s. 16-17) tarafından benzer nitelikte yapılan diğer bir çalışmada ise yaşam doyumu ile eğitim durumu, gelir durumu, kronik hastalık durumu, çocuk sayısı değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulgulanmamıştır. Bu araştırma ile yapmış olduğumuz araştırma neticesinde benzer sonuçlar elde edilmiş olup bu iki çalışma birbirini destekler niteliktedir (Tablo 6).

Yaşlı bireylerin yaşam doyumları ve dini tutumları üzerine gerçekleştirmiş olduğumuz çalışmada yaşlı bireylerin dini tutumlarının yüksek olduğu, yaşam doyumlarının da orta seviyede olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca yaşlı bireylerin dini tutumları ile yaşam doyumları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiş ve 1'inci hipotezimiz tamamen doğrulanırken, 2'nci hipotezimiz ise kısmen doğrulanmıştır.

Dini tutumun ve yaş faktörünün yaşam doyumu üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik yapılan çoklu regresyon analizi neticesinde  $\beta_0$  parametresinin değeri  $-28,151$ ,  $\beta_1$  parametresinin değeri  $0,582$  ve  $\beta_2$  parametresinin değeri de  $0,408$  olduğundan regresyon denklemi ( $\text{Yaşam doyumu} = -28,151 + 0,582 * \text{Dini tutum} + 0,408 * \text{Yaş}$ ) elde edilmiştir.

Denkleme göre kısmi regresyon katsayıları şöyle yorumlanır.

$\hat{\beta}_0 = -28,151$ ;  $X_1$  ve  $X_2$  sabitken ( $X_1 = X_2 = 0$ ) yaşam doyumunun ortalama değerini verir.

$\hat{\beta}_0$  değeri her zaman bir anlam ifade etmek zorunda değildir (Karagöz, 2019, s. 875).

$\hat{\beta}_1 = 0,582$ ; yaş değişkeninin yaşam doyumu üzerindeki etkisi sabit tutulduğunda dini tutum değişkenindeki bir birimlik artışa karşılık yaşam doyumu  $0,582$  birim artar.

$\hat{\beta}_2=0,408$ ; dini tutum değişkeninin yaşam doyumu üzerindeki etkisi sabit tutulduğunda, yaş değişkenindeki bir birim artışa karşılık yaşam doyumu ortalama 0,408 birim artar. Sonuç olarak dini tutum ve yaş değişkenlerindeki artış yaşam doyumunu artırmaktadır denilebilir.

Bu çalışmada elde edilen sonuçların daha geniş örneklemlerde test edilmesi önerilmektedir. Ayrıca bu çalışmada elde edilen sonuçlar alanda gerçekleştirilecek benzer nitelikteki niceliksel araştırmalara ve yaşlılara yönelik geliştirilecek sosyal politikalara kaynak teşkil edebileceği değerlendirilmektedir.

## 5. KAYNAKÇA

- [1]. Akbolat, A. (2014). *Yaşlılık döneminde yaşam kalitesi ve dindarlık ilişkisi (Şanlıurfa ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- [2]. Akgül, A. ve Çevik, O. (2003). *İstatistiksel analiz teknikleri*. Ankara: Emek Ofset.
- [3]. Akgül, M. (2004). Yaşlılık ve dindarlık: dindarlık, hayattan zevk alma ve mutluluk ilişkisi –Konya Huzurevi örneği. *Dini Araştırmalar*, 7(19), 19-56.
- [4]. Aksu, G. (2020). *Birinci basamağa başvuran yaşlı bireylerde başarılı yaşlanma ile yaşam doyumu arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- [5]. Andrews, F. M. ve Withey, S. B. (1976). *Social indicators of well-being American's perceptions of life quality*. New York: Plenum Press.
- [6]. Appleton, S. ve Song, L. (2008). Life satisfaction in urban China: components and determinants. *World Development*, (36), 11.
- [7]. Arseven, A. D. (1993). *Alan araştırma yöntemi*. Ankara: Gül Yayınları.
- [8]. Ata, Z. ve İkinci, N. (2020). Yaşlı bireylerde yaşam doyumu: İzmir'de bir sağlıklı yaş alma merkezi örneği. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1 – 16.
- [9]. Çetin, A. (2002). Geriatriklerde yaşam kalitesi ve rehabilitasyon. Y. Gökçe Kutsal (Ed), *Geriatrici 2002 içinde* (218-221. Ss.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Geriatrik Bilimler Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- [10]. Dağlı, A. ve Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1250-1262.
- [11]. Denney, D. (1998). *Social policy and social work*. New York: Oxford University Press.
- [12]. Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. and Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.

- [13].Durğun, A. (2017). *Hastanelerde bakım hizmeti veren meslek elemanlarının manevi bakıma ilişkin düşüncelerinin belirlenmesi (Bolu örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- [14].Erci, B., Yılmaz, D. ve Budak, F. (2017). Yaşlı bireylerde özbakım gücü ve yaşam doyumunun umut düzeylerine etkisi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 8(2),72–76.
- [15].Erol, S., Sezer, A., Şişman, F.N. ve Öztürk, S. (2016). Yaşlılarda yalnızlık algısı ve yaşam doyumunu, *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(3), 60-69.
- [16].Eser, E. (2004). Yaşam kalitesinin sınıflandırılması ve sağlıkla ilgili yaşam kalitesinin ölçümü. 1. *Sağlıkta Yaşam Kalitesi Sempozyumu* içinde (4-6. ss.). İzmir.
- [17].Genç, Y. ve Seyyar, A. (2010). *Sosyal hizmet terimleri*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- [18].Genç, Y. ve Durğun, A. (2018). Sağlık çalışanlarının dini tutum düzeyleri. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20(38), 253-281.
- [19].Hablemitoğlu, Ş ve Özmete, E. (2010). *Yaşlı refahı yaşlılar için sosyal hizmet*. Ankara: Kilit Yayınları.
- [20].Haybron, D.M. (2001). Happiness and the importance of life satisfaction”, <https://www.semanticscholar.org/paper/Happiness-and-the-Importance-of-Life-Satisfaction-Haybron/867402452c582f34525b461749cc314a4800e787#citing-papers> adresinden erişildi.
- [21].Johnson, R. B., & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (5<sup>th</sup> Edition). California: Sage Publications.
- [22].Kalaycı, Ş., vd. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- [23].Kaptanoğlu Yıldırım, A. (2013). *Sağlık alanında hipotezden teze: veri toplama ve çözümleme serüveni*. İstanbul: Beşir Kitabevi.

- [24].Karagöz, Y. (2010). Nonparametrik tekniklerin güç ve etkinlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 18-40.
- [25].Karagöz, Y. (2019). *SPSS-AMOS-META uygulamalı istatistiksel analizler* (Güncellenmiş 2. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- [26].Karakoç, Y. (2019). *Emeklilerin yaşam doyumu, benlik saygısı ve sosyal istenirlik düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.
- [27].Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- [28].Moum, T. (1981). *Quality of life : problems of assesment and measurement socio-economic studies: 5*, [Adobe Digital Editions]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000055347?posInSet=2&queryId=c3f562c5-cee9-4058-90c2-3ae82ec10467> UNESDOC Digital Library.
- [29].Ok, Ü. (2011). Dini tutum ölçeği: ölçek geliştirme ve geçerlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 528-549.
- [30].Shin, D. C. and Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research Journal*, 5, 475-492.
- [31].Softa Kaçan, H., Karaahmetoğlu Ulaş, G., Erdoğan, O. ve Yavuz, S. (2015). Yaşlılarda yaşam doyumunu etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, (1), 12-21.
- [32].Şahin Ercan, N. ve Özçetin Üzar, Y.S. (2020). Huzurevinde yaşayan yaşlı bireylerin yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeyi. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 13(2), 167-176
- [33].Tel, H., Koç, M. ve Aydın Tel, H. (2020). Evde yaşayan yaşlılarda yalnızlık, yaşam doyumu ve ölüm kaygısının belirlenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (Özel sayı), 1-10.
- [34].Türkiye İstatistik Kurumu. (2020). *Demografik göstergeler*. <https://data.tuik.gov.tr/tr/main-category-sub-categories-sub-components2/> adresinden erişildi.

- [35].Tüzün, E. H. ve Eker, L. (2003). Sağlık değerlendirme ölçütleri ve yaşam kalitesi. *Sağlık ve Toplum*, 13(2), 3-8.
- [36].United Nations. (2015), World population ageing 2015. [https://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/ageing/WPA2015\\_Report.pdf](https://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/ageing/WPA2015_Report.pdf) adresinden erişildi.
- [37].Uysal, B., Durğun, A. ve Demirel, M. (2019). Investigating the effect of occupational commitment on organizational commitment. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, 9(18), 20-42.

## Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Özyeterliklerinin İncelenmesi: İzmir Örneği

\*Ömer Yahşi

ORCID: 0000-0003-3872-6010, İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü, oyahsi@gmail.com

Geliş Tarihi : 06.12.2020

Kabul Tarihi : 30.12.2020

### Öz

Hızla gelişen teknoloji ve eğitim örgütlerinde teknolojinin etkin kullanımından doğan teknoloji liderliği her geçen gün daha da önem kazanmaktadır. Son yıllarda Türkiye’de teknoloji liderliği konusunda yapılan çalışmalar dikkat çekmektedir. Çalışmanın amacı okul yöneticilerinin teknoloji liderliği özyeterlik düzeylerini belirlemektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Teknoloji Liderliği Özyeterlik Ölçeği (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2001) kullanılmıştır. Okul müdürlerinin özyeterlik algıları, cinsiyet, unvan, hizmet yılı, bilgi ve iletişim teknolojileri eğitimi alma durumu değişkenlerine göre incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini İzmir ilinde görev yapan 712 okul yöneticisi (300 okul müdürü ve 412 müdür yardımcısı) oluşturmaktadır. Araştırmadan elde sonuçlara göre okul müdürlerinin teknoloji liderliği özyeterlik algılarının müdür yardımcılara göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Yapılan analiz sonuçlarına göre okul yöneticilerinin teknoloji liderliği özyeterlik algıları hizmet yılına göre değişiklik göstermezken cinsiyete değişkeni açısından erkek yöneticiler lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Analiz sonuçlarına göre okul yöneticilerinin teknoloji liderliği özyeterlik algılarının bilişim teknoloji arasında hizmetiçi eğitim alan katılımcılarda daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

**Anahtar kelimeler:** okul yöneticisi, özyeterlik, teknoloji liderliği, teknoloji özyeterliği

## An Investigation of School Administrators' Technology Leadership Competencies: The Case of Izmir

\*

### Abstract

Technology leadership, arising from the effective use of technology in rapidly developing technology and educational organizations, is becoming more and more important every day. The purpose of this study is to determine the technology leadership self-efficacy levels of school administrators. Technology Leadership Competency Scale for School Administrators (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz & Dalgıç, 2011) was used as the data collection tool in the study. The participants of the study were 712 school administrators (300 school principals and 412 assistant principals) working in Izmir. According to the data obtained from the study, it was

\* Dr. Ömer YAHSİ, İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü [oyahsi@gmail.com](mailto:oyahsi@gmail.com)

*observed that the technology leadership self-efficacy perceptions of school principals were higher than the assistant principals. According to the results of the analysis, while the technology leadership self-efficacy perceptions of school administrators did not differ according to years of service, it was revealed that there was a significant difference in favor of male administrators according to gender variable. In the study it was revealed that the technology leadership self-efficacy perceptions of school administrators were higher among the participants who had information technology in-service training.*

**Keywords:** school administrators, self-efficacy, technology leadership, technology competency

## 1. GİRİŞ

Günümüz bilgi çağındaki teknolojik gelişmeler eğitim sistemlerini, öğretme ve öğrenme süreçlerini etkilemekte ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayan sürekli değişen ve gelişen eğitim kurumlarının ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmektedir. İleri bilgi teknolojisi çağında, teknoloji ürünleri okulların işleyişi, öğretmen ve öğrencilerin öğretimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olmaktadır ve okul liderinin teknolojik okuryazarlığı giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Modern teknolojiden en iyi şekilde yararlanmak, eğitim kurumlarında çalışan bireylerin yetkinliğini artıracak gibi, öğrencilerin daha iyi öğrenmesini ve daha başarılı olmalarını da sağlayacaktır. Eğitim örgütlerinde teknolojinin etkin kullanımından doğan teknoloji liderliği her geçen gün daha da önem kazanmaktadır. Teknoloji, tüm okulların yaygın bir bileşeni olduğundan, okul müdürlerinin de teknoloji için bir vizyon ve plana sahip olması gerektiği açıktır. Okulların daha etkili ve verimli öğrenme toplulukları yaratmadaki rolü göz önüne alındığında, teknolojinin kullanımında ve uygulanmasında okul liderliği önemli hale gelmiştir. Teknoloji liderliği, teknolojinin eğitim sistemine başarılı bir şekilde entegrasyonu için en önemli faktörlerden olan günümüz eğitim liderliğinin kritik bir unsurudur (Grey-Bowen, 2010). Okulların daha etkili ve verimli öğrenme toplulukları yaratmadaki rolü göz önüne alındığında, teknolojinin kullanımında ve uygulanmasında okul liderliği önemli hale gelmiştir (Afshari ve ark., 2009; Anderson & Dexter, 2005). Okul yöneticilerinin gerekli teknolojik bilgiye sahip olmaları ve eğitim kurumlarında teknolojinin verimli ve etkin kullanımına öncülük etmeleri gereklidir (Afshari ve ark., 2009). Irving (2010), 21. yüzyılda insanların dijital çağda yaşadıklarına ve etkili öğretme ve öğrenme süreçlerine değer veren yöneticilerin eğitim teknolojilerinden yararlanabileceğine işaret etmektedir. Başka bir deyişle bir lider olarak okul müdürü bilgi teknolojisi konusunda okur yazar olmalıdır, böylece okul personeli de eğitim öğretimde teknolojiden iyi bir şekilde yararlanabilir, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu



kolaylaştıran bir öğretim ortamı yaratabilir ve yüksek okul olma hedefine ulaşabilir. Teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmak için okul yöneticilerinin, öğrencilerin ve öğretmenlerin teknoloji lideri olmaya başlaması gerektiği vurgulanmaktadır (Persaud, 2006). Yöneticiler, bilgi ve iletişim teknolojisi kaynaklarından yararlanarak kurumlarını geliştirirken, daha iyi yönetim sağlama şansına da sahiptirler (ISTE, 2009). Okullarda teknolojinin etkin kullanımı, kısmen teknolojiye verilen temel destek ve öğrenim için ortak bir vizyonun yaratılmasından etkilenir ve müdürler, öğretmenlerin işlerini ve bu işi yapma biçimlerini etkileyerek etkili okullaşma için destek sağlayabilir (Edgerson & Kritsonis, 2006). Okullarda başarılı bir teknoloji entegrasyonu, teknoloji kullanımını, vizyonu ve eğitim teknolojisinin kişisel sahipliğini modelleyerek etkili liderliği gerektirir (Grey-Bowen, 2010).

Liderlik, bireyleri 21. yüzyıl becerilerine göre gerekli bilgi ve becerilerle donatmak için gerekli olan öğretim ve öğrenme süreçlerinin yönetiminde temel bir unsur olarak kabul edilmektedir. Hargreaves (2007), okul yöneticilerinin merkezi eğitim politikalarının ve idari süreçlerin uygulayıcılarından ziyade okul ve okul ortamında fark yaratabilecek liderler olması gerektiğini vurgulamaktadır. Okul müdürünün, tüm öğrencilerin başarılı bir şekilde öğrenmesi için gerekli koşulları yaratması ve sürdürmesi için tüm paydaşların temelini oluşturan bir okul vizyonu geliştirmesi ve paylaşması gerektiği savunulmaktadır (Stronge ve ark., 2008). Yöneticinin teknolojik liderliği öğretmenlerin teknolojik becerilerini ve müfredata entegrasyonlarını etkilediği için, müdürler öğretmenin becerilerini ve mevcut teknolojiyi birleştirmede kilit bir rol oynayabilir (Chang, 2012). Okul yöneticilerinin, öğretmenlere ve öğrencilere rehberlik etmek için okullarda eğitim teknolojisi araçlarının etkin ve verimli kullanımı hakkında bilinçli kararlar vermek, diğer bir deyişle etkili bir teknoloji lideri olmak için eğitim teknolojisi araçlarını tanımaya ve kullanmaya istekli ve motive olmaları gerekir (Ergişi, 2005).

Wilmore ve Betz (2000), okul liderinin teknoloji entegrasyonunun başarısının temel bir bileşeni olduğunu savunmakta ve lider öğrenmeyi aktif bir şekilde desteklediği ve uygun mesleki gelişimi sağladığı takdirde bilgi teknolojisinin başarılı olacağını belirtmektedir. Creighton (2003), müdürün rolünün, öğretmenlerin teknolojiyi tanmasına, anlamasına ve entegre etmesine yardımcı olacak yeni stratejiler geliştirmeyi ve uygulamayı içermesi gerektiğini savunmaktadır. Valdez (2004), teknoloji liderliğini, teknolojinin öğretmenlerin teknolojiyi kullanmalarına yardımcı olmak için öğretim uygulamalarına ve stratejilerine nasıl entegre edilebileceğinin anlaşılması da dahil olmak üzere, teknolojiye özel odaklanmayı gerektiren stratejiler ve yöntemlerin bir kombinasyonu olarak tanımlar. Banoğlu (2011), 21. yüzyılda

eğitim yöneticilerinin sahip olması gereken temel liderlik özelliklerinden birinin teknolojik liderlik olduğunu vurgulamaktadır. Okul yöneticileri, okullarda eğitim ve öğretimin kalitesinde önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir(Dinham, 2005).

Her kademedeki okul yöneticilerinin teknoloji liderliği konusunda sahip olması gereken standartlar ise ISTE (International Society for Technology in Education) NETS\_A (National Educational Technology Standards for Administrators) tarafından ilk kez 2002 yılında belirlenmiş ve daha sonra 2009 yılında tekrar yayınlanmıştır. 2009 yılında yayınlanan bu beceriler beş başlık altında toplanmıştır: vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü, profesyonel uygulamada mükemmellik, sistematik gelişim ve dijital vatandaşlık. Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç (2010) bu standartların Türkiye'ye uygunluğu konusunda bir çalışma gerçekleştirmiş ve Türkiye'deki eğitimcilere göre ISTE 2009 standartları ile belirlenen beş ana performans göstergesinin Türkiye'ye uygun olduğunu belirtmişlerdir:

*Vizyoner liderlik:* Eğitim yöneticileri, kurum genelinde teknoloji entegrasyonunu sağlamak için mükemmelliği ve dönüşümü destekleyen ortak bir vizyonun geliştirilmesine ve uygulanmasına ilham verir ve liderlik eder

*Dijital çağ öğrenme kültürü:* Eğitim yöneticileri, dijital çağdaki tüm öğrenciler için ayrıntılı ve ilgi çekici eğitim sunan dinamik bir öğrenme kültürü oluşturur ve sürdürür.

*Profesyonel uygulamada mükemmellik:* Eğitim yöneticileri, modern teknolojiyi ve dijital kaynakları entegre ederek öğrencilerin öğrenimini iyileştirmeleri için eğitimcilere güç veren profesyonel bir öğrenimi ve yenilik odaklı bir ortamı destekler.

*Sistematik gelişim:* Eğitim liderleri, bilgi ve teknoloji kaynaklarının verimli kullanımından sorumludur. Organizasyonun gelişiminin sürekliliği için dijital çağda liderlik ve yönetim sağlar.

*Dijital Vatandaşlık:* Eğitim yöneticileri, dijital bir kültürü besleyen sosyal, etik, yasal konular ve sorumluluklar hakkında bir anlayış geliştirir.

Türkiye'de eğitim yönetimi alanında teknolojik liderliği konusuna ilişkin çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Alanyazındaki araştırmalardan elde edilen sonuçları analiz edersek, okul müdürlerinin eğitim teknolojilerinin etkin kullanımında teknolojik liderlik rolünün çok önemli olduğunu söyleyebiliriz. Banoğlu (2011) yaptığı çalışmada okul müdürlerinin önemli oranda

teknoloji liderliği yetkinliklerine sahip olduğunu, ancak liderlik ve vizyon açısından yetkinlik düzeylerinin düşük olduğunu belirlemiştir. Aynı çalışmada, kadın okul yöneticilerinin erkek meslektaşlarına göre liderlik ve vizyon açısından daha yüksek teknolojik liderlik özelliklerine sahip oldukları, bilgi teknolojileri öğretmeni olarak görev yapan BT koordinatörü olan okul müdürlerinin ise “öğrenme ve öğretim” boyutunda daha yüksek teknoloji liderliği yeterliğine sahip oldukları görülmüştür (Banoğlu, 2011). Mehmet Durnalı (2019), okul yöneticisinin teknoloji kullanımında teknoloji liderliği sergilediğini ve liderlik, altyapı ve alt boyutlar bağlamında teknoloji liderliği davranışına katıldığını bulmuştur. Eren ve Kurt (2011), eğitim teknolojisinin sağlanması ve kullanımında teknolojik liderlik üzerine, çoğu okul müdürünün eğitim teknolojisinin kullanımıyla ilgili stratejik hedefleri olduğu sonucuna varmıştır.

Hsiang ve Tang (2014) tarafından yapılan bir çalışmada, ilköğretim yöneticilerinin teknoloji liderliği stratejilerinin kullanımı konusunda çok bilinçli oldukları ve bu yöneticilerin genellikle okul yönetiminde yüksek düzeyde etkinliğe sahip olduğu ve teknoloji liderliği stratejilerinin okulun önemli bir parçası olduğu görülmüştür. İlköğretimde çalışan okul yöneticilerinin teknoloji liderliği ile ilgili öğretmenlerin algıları konusunda yapılan bir çalışmada roller konusunda sınıf ve branş öğretmenlerinin algılarını ele alan bir çalışmada cinsiyet değişkeni açısından sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında ilköğretim okulu yöneticilerinin vizyon rolüne ilişkin, branş öğretmenlerinin görüşleri arasında ise iletişim ve işbirliği rolüne ilişkin istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (Sincar & Aslan, 2011). Şişman-Eren (2010), müdürlerin teknoloji liderliği davranışlarının cinsiyet, branş, eğitim durumu, mezuniyet sonrası geçen süre, mesleki kıdem, müdürlükteki kıdem ve çalıştıkları bölgeye göre farklılık göstermediğini, ancak aldıkları eğitimler ile farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Yapılan başka bir çalışmada ise okul müdürlerinin beş yapıya göre teknoloji liderliği sergiledikleri, karar verme, politika oluşturma ve eylemleri orta derecede başlatma sürecinde BT'den yararlandıkları görülmüştür (Gulpan & Baja, 2020).

Bu çalışmanın amacı, İzmir ilinde görev yapan okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının teknoloji liderliği özyeterlik algılarının belirlenmesidir. Çalışma 412 okul müdürü ve 300 müdür yardımcısı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Okul yöneticilerinin teknoloji özyeterlikleri katılımcıların unvan değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
- 2) Okul yöneticilerinin teknoloji özyeterlilikleri hizmet yılı değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?

- 3) Okul yöneticilerinin teknoloji özyeterlikleri cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermekte midir?
- 4) Okul yöneticilerinin teknoloji özyeterlikleri bilişim teknolojileri eğitimi alma değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

## 2. YÖNTEM

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin teknoloji liderliği öz-yeterliliklerini belirlemek üzere tarama modeli kullanılarak desenlenmiştir. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmalarda, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu şekliyle tanımlamayı hedeflenmektedir (Karasar, 1999). Bu doğrultuda, yapılan araştırmada okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz yeterlik algıları ortaya konmaya çalışılmıştır.

### 2.1 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında İzmir ilinde görev yapan okul müdürleri ve müdür yardımcıları oluşturmaktadır. Katılımcılar, uygun örneklem modeli ile seçilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde, gönüllülük ilkesine uyulmuştur. Çalışmaya toplam 300 okul müdürü ve 412 müdür yardımcısı katılmıştır. Katılımcıların demografik bilgilerini gösteren bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcıların çalıştıkları eğitim kademesi, unvan, okul türü ve cinsiyet değişkenine göre demografik bilgileri

		<i>f</i>	%
<b>Eğitim Kademesi</b>	İlköğretim	424	59.6
	Lise	93	13.1
	Meslek Lisesi	136	19.1
	Diğer	59	8.3
	<b>Toplam</b>	<b>712</b>	<b>100.0</b>
<b>Unvan</b>		412	57.9
	Müdür Yardımcısı		

	Okul Müdürü	300	42.1
	<b>Toplam</b>	712	100.0
Okul Türü	Devlet Okulu	651	91.4
	Özel Okul	61	8.6
	<b>Toplam</b>	712	100.0
Cinsiyet	Erkek	461	64.7
	Kadın	251	35.3
	<b>Toplam</b>	712	100.0

Tablo 1’de ulaşılan betimsel analiz sonucunda eğitim kademesine göre ilköğretimde %59.6 (f=424), lisede %13.1 (f=93), meslek lisesinde %19.1 (f=136) ve diğer kademelerde %8.3 (f=59); unvanlarına göre müdür yardımcısı %57.9 (f=412), okul müdürü %42.1 (f=300); okul türüne göre devlet okulu %91.4 (f=651), özel okul %8.6 (f=61); cinsiyete göre ise erkek %64.7 (f=461), kadın %35.3 (f=251) katılımcı olduğu görülmektedir.

## 2.2 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Teknoloji Liderliği Özyeterlik Ölçeği (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2001) kullanılmıştır. Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç (2011), tarafından oluşturulan ölçek 2009 yılında ISTE (International Society for Technology in Education-Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu) tarafından eğitim yöneticileri için geliştirilen teknoloji liderliği standartlarının (NETS\_A) uyarlamasıdır. 21 maddeden oluşan ölçek, “1= Çok az ve “5 = Çok yeterli” arasında yer alan beşli derecelendirmeden oluşmaktadır. Vizyoner liderlik (3 madde), dijital çağ öğrenme kültürü (5 madde), profesyonel uygulamada mükemmellik (4 madde), sistematik gelişim (5 madde) ve dijital vatandaşlık (4 madde) olmak üzere beş faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe formunun Craonbach Alfa iç tutarlılık katsayısı (a).97 iken doğrulanmış madde toplam bağıntı katsayıları ise .65 ile .82 arasında değişkenlik göstermektedir.

### 2.3 Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktırılmıştır. Okul yöneticilerinin teknolojik özyeterliklerini belirlemeye yönelik olarak toplanan verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler, bağımsız örneklem testi, t-testi kullanılmıştır. Veriler, bilgisayar programı (SPSS 21) kullanılarak analiz edilmiştir.

### 3. BULGULAR

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği özyeterlik algılarını belirlemek üzere uygulanan ölçeğe ait toplam puan ve alt puanların ortalamaları ve standart sapmaları betimsel analiz ile belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz yeterlik toplam puanları ve alt boyutları Tablo 3’te gösterilmektedir.

**Tablo 2:** Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği özyeterlik toplam puanları ve altboyut puanları

Boyutlar	Vizyoner liderlik	Dijital çağ öğrenme kültürü	Profesyonel uygulamada mükemmellik	Sistemantik gelişim	Dijital vatandaşlık	Toplam
<b>Ortalama</b>	11,6756	19,1938	15,8961	19,0351	15,757	81,5576
<b>Std. Sapma</b>	2,81148	4,6269	3,59174	4,86703	3,68998	18,28842
<b>Çarpıklık</b>	-1,058	-0,999	-1,144	-1,074	-1,174	-1,116
<b>Basıklık</b>	1,48	1,271	1,79	1,383	1,986	1,874

Tablo 2’de çarpıklık ve basıklık katsayılarının yanı sıra okul yöneticilerinin teknoloji özyeterlik algıları toplam puan ve alt puanların ortalamaları ve sapmaları gösterilmiştir. Buna göre beş alt boyutun çarpıklık ve basıklık (skewness, kurtosis) katsayılarının sonuçları –2 ile 2 aralığında dağılmıştır. Böylelikle verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna varılmıştır. Teknoloji liderliği özyeterlik algısına yönelik alt boyutlardan “dijital çağ öğrenme kültürü ( $x = 19.38$ ) ve Sistemantik Gelişim ( $x = 19.03$ ) faktörlerinin en yüksek puana sahip olduğu görülmektedir. Araştırmada okul yöneticilerinin teknoloji liderliği özyeterlik algılarının ünvanlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ölçek puanlarının betimsel tablosu ve t testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3:** Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği özyeterlik puanlarının unvan değişkenine göre bağımsız t testi sonuçları

Değişken	Unvan	N	$\bar{x}$	SD	Df	t	p
<b>Vizyoner liderlik</b>	Müdür	412	11,2646	2,90237	710	-4,637	0,000*
	Yardımcısı						
	Okul Müdürü	300	12,2400	2,58159			
<b>Dijital çağ öğrenme kültürü</b>	Müdür	412	18,4272	4,84776	695,015	-5,421	0,000*
	Yardımcısı						
	Okul Müdürü	300	20,2467	4,08429			
<b>Profesyonel uygulamada mükemmellik</b>	Müdür	412	15,4053	3,76024	710	-4,325	0,000*
	Yardımcısı						
	Okul Müdürü	300	16,5700	3,23315			
<b>Sistemik gelişim</b>	Müdür	412	18,3811	5,03302	710	-4,252	0,000*
	Yardımcısı						
	Okul Müdürü	300	19,9333	4,48433			
<b>Dijital vatandaşlık</b>	Müdür	412	15,2888	3,85650	710	-4,009	0,000*
	Yardımcısı						
	Okul Müdürü	300	16,4000	3,34924			
<b>Toplam</b>	Müdür	412	78,7670	19,09342	690,96	-4,963	0,000*
	Yardımcısı						
	Okul Müdürü	300	85,3900	16,39371			

\*. p&lt;0.05

Tablo 3'te ulaşılan verilere göre okul yöneticilerinin teknoloji liderliği özyeterlik puanları ile belirtilen alt boyutlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ( $p<0,05$ ) olduğu tespit edilmiştir. Vizyoner liderlik sonuçları incelendiğinde müdür yardımcılarının toplam puanları ( $\bar{x}=11,2646$ ), okul müdürlerine göre ( $\bar{x}=12,2400$ ) düşüktür,  $t(710)=-4,63$ ,  $p<0,05$ . Dijital çağ öğrenme kültürü sonuçları incelendiğinde müdür yardımcılarının toplam puanları ( $\bar{x}=18,4272$ ), okul müdürlerine göre ( $\bar{x}=20,2467$ ) düşüktür,  $t(695,015)=-5,421$ ,  $p<0,05$ . Profesyonel uygulamada mükemmellik sonuçları incelendiğinde müdür yardımcılarının toplam puanları ( $\bar{x}=15,4053$ ), okul müdürlerine göre ( $\bar{x}=16,5700$ ) düşüktür,  $t(710)=-4,325$ ,  $p<0,05$ . Sistemik gelişim sonuçları incelendiğinde müdür yardımcılarının toplam puanları ( $\bar{x}=18,3811$ ), okul müdürlerine göre ( $\bar{x}=19,9333$ ) düşüktür,  $t(710)=-4,252$ ,  $p<0,05$ . Dijital vatandaşlık sonuçları incelendiğinde müdür yardımcılarının toplam puanları ( $\bar{x}=15,2888$ ), okul müdürlerine göre ( $\bar{x}=16,4000$ ) düşüktür,  $t(710)=-4,009$ ,  $p<0,05$ . Toplam sonuçlar incelendiğinde müdür

yardımcılarının toplam puanları ( $\bar{x}=78,7670$ ), okul müdürlerine göre ( $\bar{x}=85,3900$ ) daha düşük olduğu tespit edilmiştir,  $t(690,96) = -4,963$ ,  $p < 0.05$ . Elde edilen bulgulara göre toplam puan ve alt puanlarda okul müdürü lehine farklılıklar olduğu görülmektedir. Alt boyutların tümünde okul müdürlerinin puan ortalamalarının müdür yardımcılara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği özyeterlik puanlarına göre hizmet yılı ve toplam puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere korelasyon testi yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4:** Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği özyeterlik puanlarının hizmet yılı ve toplam puanlar açısından karşılaştırılması

	Vizyoner liderlik	Dijital çağ öğrenme kültürü	Profesyonel uygulamada mükemmellik	Sistemantik gelişim	Dijital vatandaşlık	Toplam
<b>Pearson Correlation</b>	,077*	,106**	,088*	,079*	,064	,090*
<b>Sig. (2-tailed)</b>	,041	,005	,020	,035	,088	,017
<b>N</b>	712	712	712	712	712	712

\*.  $p < 0.05$ ; \*\*.  $p < 0.01$

Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümlerinde anlamlılık düzeyi t-testi için 0.05, Pearson Çarpımı Korelasyon Katsayısı için 0.01 olarak kabul edilmiştir. Tablo 4'te görüldüğü üzere vizyoner liderlik, profesyonel uygulamada mükemmellik, sistemantik gelişim, dijital vatandaşlık ve dijital çağ öğrenme kültürü altboyutları için uygulanan Pearson korelasyon testinde anlamlı farklılık olduğu ( $p < 0.01$ ) tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre dijital vatandaşlık altboyutu dışındaki puanlarla hizmet yılı arasında anlamlı fakat düşük seviyeli bir ilişki görülmektedir. Buna göre hizmet yılının okul yöneticilerinin teknoloji özyeterlik puanları üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği özyeterlik puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere bağımsız t-testi uygulanmıştır. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.



**Tablo 5:** Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği özyeterlik puanlarının cinsiyet değişkenine göre bağımsız t testi sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SD	Df	t	P
<b>Vizyoner liderlik</b>	Erkek	461	11,8829	2,78258	710	2,678	0,008
	Kadın	251	11,2948	2,82997			
<b>Dijital çağ öğrenme kültürü</b>	Erkek	461	19,6790	4,48245	710	3,828	0,000*
	Kadın	251	18,3028	4,76277			
<b>Profesyonel uygulamada mükemmellik</b>	Erkek	461	16,1757	3,52962	710	2,829	0,005*
	Kadın	251	15,3825	3,65474			
<b>Sistemik gelişim</b>	Erkek	461	19,3883	4,78346	710	2,635	0,009
	Kadın	251	18,3865	4,96126			
<b>Dijital vatandaşlık</b>	Erkek	461	15,9349	3,63678	710	1,746	0,081
	Kadın	251	15,4303	3,77122			
<b>Teknoloji liderliği özyeterlik Toplam puan</b>	Erkek	461	83,0607	17,96169	710	2,989	0,003*
	Kadın	251	78,7968	18,59512			

Tablo 5’te gösterilen vizyoner liderlik, sistematik gelişim ve dijital vatandaşlık alt boyutlarından elde edilen verilere göre cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılığın ( $p < 0,05$ ) olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dijital çağ öğrenme kültürü, profesyonel uygulamada mükemmellik ve teknoloji liderliği özyeterlik toplam puanları altboyutlarından elde edilen verilere göre ise cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık ( $p < 0,05$ ) olduğu tespit edilmiştir.

Vizyoner liderlik sonuçları incelendiğinde erkeklerin toplam puanları ( $\bar{x}=11,8829$ ) ile kadınların toplam puanları ( $\bar{x}=11,2948$ ) birbirine yakın sonuçlar vermiştir ancak erkeklerin toplam puanları yüksektir,  $t(710)=2,678$ . Dijital çağ öğrenme kültürü sonuçları incelendiğinde erkeklerin toplam puanları ( $\bar{x}=19,6790$ ), kadınlara göre ( $\bar{x}=18,3028$ ) yüksektir,  $t(710)=3,828$ ,  $p < 0,05$ . Profesyonel uygulamada mükemmellik sonuçları incelendiğinde erkeklerin toplam puanları ( $\bar{x}=16,1757$ ), kadınlara göre ( $\bar{x}=15,3825$ ) yüksektir  $t(710)=2,829$ ,  $p < 0,05$ . Sistemik

gelişim sonuçları incelendiğinde erkeklerin toplam puanları ( $\bar{x}$ =19,3883), kadınlara göre ( $\bar{x}$ =18,3865) yüksektir,  $t(710)=2,635$ . Dijital vatandaşlık sonuçları incelendiğinde erkeklerin toplam puanları ( $\bar{x}$ =15,9349) ile kadınların toplam puanları ( $\bar{x}$ =15,4303) birbirine yakındır ancak erkeklerin toplam puanları yüksektir,  $t(710)=1,746$ . Teknoloji liderliği özyeterlik toplam puanları incelendiğinde erkeklerin toplam puanları ( $\bar{x}$ =83,0607), kadınlara göre ( $\bar{x}$ =78,7968) daha yüksektir,  $t(710)=2,989$ ,  $p<0.05$ . Elde edilen sonuçlara göre tüm toplam puanlarda ve alt puanlarda cinsiyete göre erkek yöneticiler lehine anlamlı bir farklılık olduğu, erkek yöneticilerin puanlarının kadın yöneticilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği özyeterlik algılarının bilgi ve iletişim teknolojileri (BT) ile ilgili eğitim alma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere bağımsız t-test uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar, Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6:** Okul Yöneticilerinin teknoloji liderliği özyeterlik puanlarının BT eğitimi alma durumu değişkenine göre bağımsız t testi sonuçları

Değişken	BT eğitimi alma durumu	N	$\bar{x}$	SD	Df	t	P
<b>Vizyoner liderlik</b>	Hayır	352	11,2869	3,00618	686,862	-3,673	0,00*
	Evet	360	12,0556	2,55463			
<b>Dijital çağ öğrenme kültürü</b>	Hayır	352	18,5597	4,92182	689,729	-3,641	0,00*
	Evet	360	19,8139	4,23493			
<b>Profesyonel uygulamada mükemmellik</b>	Hayır	352	15,3608	3,89798	676,759	-3,964	0,00*
	Evet	360	16,4194	3,18408			
<b>Sistemik gelişim</b>	Hayır	352	18,4915	5,22758	686,182	-2,958	0,003*
	Evet	360	19,5667	4,42970			
<b>Dijital vatandaşlık</b>	Hayır	352	15,3438	4,06619	669,332	-2,964	0,003*
	Evet	360	16,1611	3,23571			
<b>Toplam</b>	Hayır	352	79,0426	19,89247	676,351	-3,652	0,00*
	Evet	360	84,0167	16,22508			

\*.  $p<0.05$

Tablo 6 incelendiğinde okul yöneticilerinin teknoloji liderliği özyeterlik puanlarının BT eğitimi alma durumu değişkenine göre altboyutları arasında anlamlı bir fark ( $p<0,05$ ) olduğu tespit edilmiştir. Tablo 6’da ulaşılan verilere göre vizyoner liderlik sonuçları incelendiğinde BT eğitimi almayanların toplam puanları ( $\bar{x}=11,2869$ ), alanlara göre ( $\bar{x}=12,0556$ ) düşüktür,  $t(686,862) = -3,67$ ,  $p<0.05$ . Dijital çağ öğrenme kültürü sonuçları incelendiğinde BT eğitimi almayanların toplam puanları ( $\bar{x}=18,5597$ ), alanlara göre ( $\bar{x}=19,8139$ ) düşüktür,  $t(689,729) = -3,64$ ,  $p<0.05$ . Profesyonel uygulamada mükemmellik sonuçları incelendiğinde BT eğitimi almayanların toplam puanları ( $\bar{x}=15,3608$ ), alanlara göre ( $\bar{x}=16,4194$ ) düşüktür,  $t(676,759) = -3,96$ ,  $p<0.05$ . Sistemik gelişim sonuçları incelendiğinde BT eğitimi almayanların toplam puanları ( $\bar{x}=18,4915$ ), alanlara göre ( $\bar{x}=19,5667$ ) düşüktür,  $t(686,182) = -2,95$ ,  $p<0.05$ . Dijital vatandaşlık sonuçları incelendiğinde BT eğitimi almayanların toplam puanları ( $\bar{x}=15,3438$ ), alanlara göre ( $\bar{x}=16,1611$ ) düşüktür,  $t(669,332) = -2,96$ ,  $p<0.05$ . Toplam sonuçlar incelendiğinde BT eğitimi almayanların toplam puanları ( $\bar{x}=79,0426$ ), alanlara göre ( $\bar{x}=84,0167$ ) düşüktür,  $t(676,351) = -3,65$ ,  $p<0.05$ . Elde edilen sonuçlara göre; toplam puan ve alt puanların tamamında BT eğitimi almış yöneticiler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre okul yöneticilerinin teknoloji liderliği özyeterlik algıları vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü, profesyonel uygulamada mükemmellik, sistemik gelişim ve dijital vatandaşlık alt boyutlarına göre incelendiğinde genel olarak özyeterlik algılarının yüksek olduğu; en yüksek puan sahip oldukları alanların ise dijital çağ öğrenme kültürü ve sistemik gelişim alt boyutları olduğu görülmüştür. Okul yöneticileri, okulda teknoloji ve teknoloji kullanımı konusunda model olabilir, öğretmenleri, teknolojiyi öğretim ve öğrenme süreçlerine entegre etme konusunda teşvik edebilir. Alanyazında benzer çalışmalar incelendiğinde okul yöneticilerinin teknoloji liderliği özyeterliklerinin yüksek olduğunu destekleyen çalışmalar olduğu görülmektedir (Doğan, 2018; Bülbül & Çuhadar, 2012; Banoğlu, 2011; Sincar & Aslan, 2011; Eren & Şişman, 2010, Ergişi, 2005). Okul yöneticilerinin teknolojik liderliğine ilişkin metaforik bir çalışmada Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç (2011) dönüşümcü liderlik, vizyoner liderlik, öğrenme kültürü, sistemik gelişim ve yansıtıcı uygulama şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır.

Okul yöneticilerinin teknolojik liderliği özyeterlik düzeylerini belirlemek üzere gerçekleştirilen çalışmada okul yöneticilerinin teknoloji liderliği özyeterlik algılarının okul müdürleri lehine yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu benzer çalışmalarla örtüşmektedir (Görgülü, Küçükali & Rıdvan, 2013). Eğitim teknolojilerini etkin bir şekilde uygulayarak, okul müdürünün okul yönetimindeki en son gelişmeleri takip etmesi ve bunlara uyması ve dolayısıyla okul personelinin teknik bilgi ve becerilerini geliştirmesi önemlidir (Başaran, 2000). Saban (2007) ise teknoloji liderleri olarak okul müdürlerinin okul için gerekli kaynakları koordine etmek ve tahsis etmek için uzun vadeli bir vizyona ve kararlılığa sahip olması gerektiğini belirtmiştir.

Araştırmada okul yöneticilerinin teknoloji liderliği özyeterlik algıları ile hizmet yılları arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda, hizmet yılının okul yöneticilerinin teknoloji özyeterlik puanları üzerinde bir etkisi olmadığı görülmüştür. Alanyazında yapılan diğer çalışmalar da bu bulguyu desteklemektedir (Çakır & Aktay, 2018; Şişman & Eren, 2010; Can, 2008, Tanzer, 2004;). Ancak alanyazında hizmet yılı açısından farklılıklar olduğunu söyleyen araştırmalar da mevcuttur (Ünal, Uzun ve Karataş, 2015; Sezer, 2011).

Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği özyeterliliklerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucunda tüm toplam puanlarda ve alt puanlarda cinsiyete göre erkek yöneticiler lehine anlamlı bir farklılık olduğu, erkek yöneticilerin puanlarının kadın yöneticilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonucu destekleyen araştırmalar görülmüştür (Bozdoğan & Uzoğlu, 2012) Bu sonuç alanyazında yapılan ve cinsiyet değişkeni açısından farklılık olmadığını belirten araştırmalarla örtüşmemektedir (Çakır & Aktay, 2018; Görgülü, Küçükali & Rıdvan, 2013; Çetin-Yılmaz 2008).

Okul müdürlerinin teknoloji liderliği özyeterliliklerinin BT alanında eğitim alma değişkenine göre incelenmesi sonucunda toplam puan ve alt puanların tamamında BT eğitimi almış yöneticiler lehine anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar alanyazında yapılan benzer çalışmalarla örtüşmektedir (Şişman & Eren, 2010) Ünal, Uzun ve Karataş (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da BT hizmet içi programlar katılım açısından farklılıklar olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, BT hizmet içi programların okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz yeterliliklerini geliştirmelerine yardımcı olmada etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca BT alanında alınan hizmet içi eğitimlerin yeni programları kullanma, yenilikçi yaklaşımlar geliştirmek açısından faydalı olduğu söylenebilir.

İyi bir teknoloji lideri, teknolojiyi okullara entegre etmede büyük bir fark yaratacaktır, bu nedenle okul yöneticileri, teknoloji liderleri olarak, okul yönetiminde teknoloji entegrasyonu ve sınıfta kullanılmasını desteklemeli ve personelin gerekli yetkinlikleri ve bu yeterlilikleri kazanmalarına yardımcı olmalıdır. Bu çalışmada elde edilen verilere göre okul liderlerinin teknolojik öz yeterliklerinin yüksek olması, teknolojinin sadece yönetim görevlerinde değil eğitim süreçlerinde de kullanılmasına hazır olduklarını ve desteklediklerini göstermektedir. Schmelzer (2001) ayrıca bir teknoloji liderinin öğrenmeyi iyileştirmek için teknolojiyi nasıl kullanacağını bilmesi, öğretmenlerin teknolojiyi öğrenmeye dahil etmelerine yardımcı olacak stratejiler geliştirmesi ve organizasyonda yeni teknolojilerin kullanımını sürekli olarak teşvik etmek için bir teknoloji ekibi ve destek sistemi oluşturması gerektiğini belirtmiştir. Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği uygulamalarının etkililiğini arttırmak için programların geliştirilmesi, karşılaşılan zorluklarla ilgili çözüm yolları geliştirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- [1]. Afshari, M., Bakar, K. A., Luan, W. S., Samah, B. A., & Fooi, F. S. (2009). Technology and school leadership. *Technology, Pedagogy and Education*, 18(2), 235-248
- [2]. Anderson, R.E., & Dexter, S. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administration Quarterly*, 41, 49-82.
- [3]. Banoğlu, K. (2011) Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ve teknoloji koordinatörlüğü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 11(1), 208-213
- [4]. Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi nitelikli okul*. Ankara: Feryal Matbaası.
- [5]. Bozdoğan, A. E. & Uzoğlu, M. (2012). The examination of preservice science teachers' computer using attitudes in terms of different variables. *EÜ Science Institute Journal*, 5(2), 213-227
- [6]. Bülbül, T., & Çuhadar, C. (2012). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği öz-yeterlik algıları ile bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik kabulleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 474-499.
- [7]. Can, T. (2008). *İlköğretim okulları yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri: Ankara ili Etimesgut ilçesi örneği*. 18. Ulusal Eğitim Teknolojileri Kongresinde sunulan bildiri
- [8]. Chang, I. H. (2012). The effect of principals' technological leadership on teachers' technological literacy and teaching effectiveness in Taiwanese elementary. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(2), 328-340.

- [9]. Creighton, T. (2003) *The principal as technology leader*. Corwin Press, Inc: Californias
- [10]. Çakır, R, Aktay, S. (2018). Okul Yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlilikleri. *Karadeniz*, 37, 37-47
- [11]. Çetin-Yılmaz, S. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin bilgisayar teknolojisini kullanma yeterliklerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- [12]. Dinham, S. (2005). Principal leadership for outstanding educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 43(4), 338–356.
- [13]. Doğan, İ. (2018). Examination of the technology leadership self-efficacy perceptions of educational managers in terms of the self-efficacy perceptions of information technologies (Malatya province case). *Participatory Educational Research*, 5(2), 51-66.
- [14]. Durnalı, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranış düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 12(2), 401-430
- [15]. Edgerson, D. E., & Kritsonis, W. A. (2006). Analysis of the influence of principal–teacher relationships on student academic achievement: A national focus. *National Journal for Publishing and Mentoring Doctoral Student Research*, 1(1), 1–5
- [16]. Eren E, Kurt, A.A (2011) İlköğretim Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Davranışları *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 4(2), 232-251
- [17]. Ergişi, K. (2005). *Bilgi teknolojilerinin okulda etkin kullanımı ile ilgili oku l yöneticilerinin teknolojik yeterliklerinin belirlenmesi (Kırıkkale ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- [18]. Görgülü, D., Küçükali, R, Ada, Ş (2013). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik özyeterlilikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama* 3(2), 53- 71

- [19]. Grey-Bowen, J. (2010). *A study of technology leadership among elementary public school principals in Miami-Dade county*. (Yayınlanmamış Doktora tezi)
- [20]. Gulpan, J.O, Baja, R.M (2020). Technological leadership of 21st Century Principals of Private Schools. *International Journal of Advanced Research and Publication*. 4(4), 66-69
- [21]. Hacifazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş., & Dalgıç, G. (2010). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği standartlarına ilişkin öğretmen, yönetici ve denetmenlerin görüşleri *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 537-577
- [22]. Hacifazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. & Dalgıç, G. (2011). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin algıları: metafor analizi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 97-121
- [23]. Hargreaves, A. (2007). *School leadership for systematic improvement in Finland*. A case study report for the OECD activity improving school leadership
- [24]. Hsiang, C., Yang W.Y (2014) The relationship between technology leadership strategies and effectiveness of school administration: An empirical study. *Computers & Education Volume 76*, 91-107.
- [25]. Irving K (2010). *Technology Leadership for 21st Century*, ss 145-159 in *Science Education Leadership: Best Practices for The New Century* Ed. Jack Rhoton, NTSA
- [26]. ISTE (2009). *Iste Standards for Administrators*. <http://www.iste.org/standards/for-administrators> adresinden 20.09.2020 tarihinde alınmıştır.
- [27]. Karadeniz, Ş., & Hacifazlıoğlu, Ö. (2013). School administrators turning dystopias into utopias: technology stories from low socio-economic schools. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 28 (1), 211-222.
- [28]. Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım



- [29]. Persaud, B. (2006). *School Administrators' Perspective on their Leadership Role in Technology Integration*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Walden University.
- [30]. Saban (2007). *Okul teknolojisi planlaması ve koordinasyonu*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- [31]. Schmeltzer, T., 2001. Training administrators to be technology leaders. *Technology & Learning*, 21(11), 16-22.
- [32]. Sezer, B. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin yeterlikleri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- [33]. Sincar, A., Aslan, B. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 10(1), 571-595
- [34]. Stronge, J. H., Richard, H. B., & Catano, N. (2008). *Qualities of effective principals*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- [35]. Şişman-Eren, E. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin okullarında eğitim teknolojilerini sağlama ve kullanmada gösterdikleri liderlik davranışları (Yayınlanmamış doktora tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- [36]. Tierney, W. G. (2015). *Barriers to Innovation and Creativity in Higher Education*, 1. Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı, Boğaziçi Üniversitesi, 14-16 Ekim
- [37]. Ünal, E., Uzun, A.M, Karataş, S. (2015). An examination of school administrators' technology leadership self-efficacy. *Croatian Journal of Education*.17(1). 195-215.
- [38]. Valdez, G. (2004). *Critical issue: Technology leadership, enhancing positive educational change*. North Central Regional Laboratory.
- [39]. Wilmore D. and Betz M (2000) Information Technology and schools: the principal's role. *Journal of Educational Technology & Society* 3(4) Vol. 3, No. 4, 12-19

## Çeviri: Sosyal Hizmet Ve Sürdürülebilir Kalkınma: Sosyo-Ekolojik Bir Uygulama Modeline Doğru

\*Yazar: Dr. Jef Peeters

Research fellow Social Policy and Social Work  
Faculty of Social Sciences, KU Leuven, Belgium

<sup>1</sup>Çeviren: Arş. Gör. Hüseyin Zahid KARA  
0000-0003-4503-2703, Sakarya Üniversitesi, zkara@sakarya.edu.tr

Geliş Tarihi : 04.11.2020

Kabul Tarihi : 01.12.2020

### Öz

*Mevcut sosyo-ekolojik kriz daha iyiye veya kötüye olacak şekilde büyük çapta sosyal değişimlere sebep olacaktır. Toplum, meydana gelen değişimlerin daha sürdürülebilir bir toplumsal yapıyı oluşturmasını istemektedir. Bu dönüşüm yaşamın her alanında kendine yer edinmekteyken sosyal hizmet bu sürecin dışında kalmamalıdır. Bu çalışma sosyal hizmet uygulamalarının sürdürülebilir kalkınmaya nasıl katkı sağladığını ve ekolojik çevreye yaklaşımıyla nasıl süreklilik sağladığını tartışmaktadır. Bu doğrultuda sosyo-ekolojik uygulama için güçlendirme kavramını merkezine alan, sosyal sermaye oluşturmayı ve direnç kazandırmayı amaçlayan bir model geliştirilmiştir. Geliştirilen modelin temel kavramları, hem politik koşulların hem de çoklu sistemlere dayalı koşulların anlaşılır bir şekilde yorumlanabilmesi adına analiz edilmiştir. Bu sebeple, sosyo-ekolojik uygulama modeli, sosyal değişim sürecinin politik bir parçası olarak tanıtılmıştır.*

**Anahtar kelimeler:** Sürdürülebilir kalkınma, dönüşümsel sosyal hizmet, güçlendirme, sosyal sermaye, direnç, çok düzeyli sosyo-ekolojik sistemler yaklaşımı, politik-etik yansıma

## Social Work And Sustainable Development: Towards a Social – Ecological Practice Model

### Abstract

*The current social-ecological crisis will lead to major social changes, for better or for worse. Society needs to ensure that those changes involve a transition to a more sustainable society. Since this transition touches upon all aspects of life, social work cannot remain outside that process. This article argues how social work practice may contribute to sustainable development, provided it includes the ecological environment in its contextual approach. To this end, a general model for social-ecological practice has been developed, centered on the concepts of empowerment, social capital formation and resilience building. The core concepts of the model are analyzed in order to create a coherent interpretation both in multilevel systems terms and in political terms. The socioecological practice model is thus presented as a political tool for social change.*

\*ÇN: Bu çeviri için yazar ve yayınevi tarafından mail üzerinden onay alınmıştır. Yazara ait bilgiler yazarın talebi doğrultusunda yukarıdaki şekilde verilmiştir. Orijinal kaynağın erişim linki: <https://lirias.kuleuven.be/retrieve/207125> (Son Erişim, 3.10.2020).

<sup>1</sup>Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü, [zkara@sakarya.edu.tr](mailto:zkara@sakarya.edu.tr), 0264 295 7433/  
Sakarya University, Faculty of Science and Literature, Department of Social Work, [zkara@sakarya.edu.tr](mailto:zkara@sakarya.edu.tr), +90 264 295 7433

**Keywords:** *Sustainable development, transformational social work, empowerment, social capital, resilience, multilevel social-ecological systems approach, political-ethical reflection*

## 1. GİRİŞ

Gezeganimiz, karma bir şekilde karşımıza çıkan küresel ekolojik, finansal ve ekonomik bir krizden etkilenmektedir. Meydana gelen krizlerin en büyük kurbanları, krizden en az sorumlu olan yoksullar olmaktadır. Bu duruma bağlı olarak gelişen ekolojik krizle küresel bir şekilde genişleyen sosyal yapıdaki uçurum, sosyal hizmet için önemli bir çalışma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal bir bakış açısından bakıldığında, sürdürülebilir kalkınma, ekolojik krizin maddi sonuçlarıyla ilgilenmek yerine toplumsal temellerimizi gündeme getiren bir role sahiptir.

Sosyal hizmet sürdürülebilir kalkınmanın sosyal boyutlarını keşfetmeli ve bunların toplumsal düzeyde tartışmalarla birlikte sağlanmasına çalışmalıdır. Doğal olarak, sosyal hizmet sosyal adalet ilkelerini göz ardı etmeden sürece devam etmeli ve daha eşitlikçi bir toplum için gerekli çabaları artırarak sürdürülebilir kalkınma sürecinde bütünleyici bir aktör konumunda olmalıdır. Fakat dahası bulunmaktadır. Mevcut sosyo-ekolojik kriz, içinde bulunduğumuz durumdan daha farklı bir toplumsal yapıya karşılık gelen sürdürülebilir topluma doğru bir dönüşümü gerekli kılmaktadır. Bu durum, toplumun temel prensiplerinde kayma veya paradigma kayması olarak adlandırılabilir bir durumu içermektedir (Peeters, 2010b, 2011b, 2012b). Ekolojik limitlere ilişkin farkındalık, gelirin yeniden dağıtılmasının öncesinde hiç olmadığı kadar köklü bir şekilde gerçekleştirilmesi anlamına gelmektedir. Dahası bu durum bizim iyi olma haline ve özgürleşmeye dair fikirlerimizi yeniden ele almayı gerektirmektedir. Çünkü bunlar bünyesinde sürekli büyüyen maddi refaha katılım becerisine dair güçlü ilişkileri barındırmaktadır. İyilik haline dair yeni bir fikir olarak, temel ihtiyaçlara ilişkin memnuniyetin ötesinde, ilişkilerimizin kalitesinin her seviyede korunmasının gerekliliğinden söz edilebilecektir.

Başlangıçta uluslararası bir görev olarak kabul edildiği haliyle ve daha önce de tüm detaylarıyla ele alındığı şekilde sosyal hizmet sürdürülebilir kalkınmanın ahlaki gündemine katkı sağlayabilecek yeterliliktedir (Peeters, 2010b, 2012b, 2012c). Fakat bunun gerçekleşebilmesi için sosyal hizmetin daha önce hiç olmadığı kadar kendi uygulamalarının kuramsal zeminine çevreyi katmak durumundadır. Dahası, gerekli olan sosyal değişimin sosyal hizmet anlayışıyla tamamen kesiştiğini de ele aldığım çalışmalarla birlikte “Dönüşümsel sosyal hizmet” kavramı karşımıza çıkmaktadır (Payne, 2006). Bu bakış, sosyal hizmetin uluslararası tanımının politik dokusunun tamamıyla uyum sergilemektedir. Ayrıca bu sosyal değişimin sosyal hizmet

mesleğinin temel bakış açılarından biri olduğunu göstermekte, dahası sosyal hizmetin sosyal hareketlerin karakterine sahip olduğunu veya en azından sosyal hareketlerle oldukça yakın ilişkiler içinde olduğunu göstermektedir. Bu makale, güçlendirme, sosyal sermayeyi biçimlendirme ve direnç oluşturma odaklı genel bir sosyo-ekolojik uygulama modeli veya taslağı sunmaktadır. Bu model bilinen elementlerin uyumlu bir şekilde bir araya getirilmesiyle topluma yönelik sistemik ve politik kanallar aracılığıyla bir yaklaşım sunmaya çalışmaktadır. Sunulan bu model sürdürülebilir kalkınmanın politik vizyonunu ön plana almaktadır. Bu yüzden ilk olarak bu çerçeveye değinilecektir.

## 2. SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMANIN RESMİ

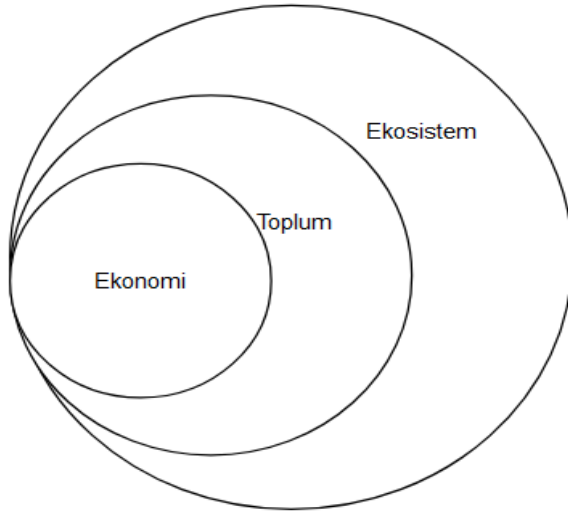
Sürdürülebilir kalkınma, ilgi odaklı bakış açılarına dair bir çizgiden ele alınarak tamamlanabilir. Sürdürülebilir kalkınma özünde, topluma yönelik sosyal söylemlerin karşılaşma alanı olan politik bir konsept barındırmaktadır (Baker, 2006; Peeters; 2012b, 2012c). Bu durum geçiş, teriminin kullanılmasıyla değişmemektedir.

Dahası, sürdürülebilir kalkınmanın temsiliyetine dair iletişimsel güç, sosyal gündemi ortaya koymak için önemli bir araçtır. Sosyal hizmet uygulamalarının sürdürülebilir kalkınmaya katkı sağlayabilmesi çerçevesinde ortaya genel bir model sunabilmek için öncelikle sürdürülebilir kalkınmanın kabul edilebilir bir temsiliyetini sağlamak gerekmektedir.

Sürdürülebilir kalkınma, büyük çoğunlukla, sıkça kullanılmakta olan “üçlü sonuç” kavramı (Elkington, 1998) olarak veya 3P olarak ifade edilen “people, planet, prosperity or profit (insan, gezegen ve refah veya gelir)” anlayış çerçevesinde şekillendirilmiş olan “sosyal, ekolojik ve ekonomik” olmak üzere 3 ayrı boyutun birbirleriyle olan etkileşimi şeklinde anlaşılmaktadır. 2002 yılında, Johannesburg’da gerçekleştirilen Dünya Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi’nden beri Birleşmiş Milletler, toplum açısından ekonominin ne ifade ettiğine dikkat çekmek adına fayda/yarar kavramı yerine refah kavramını kullanmayı tercih etmektedir (European Commission, 2002). Günümüzde ise, sürdürülebilir kalkınmanın boyutlarının sosyal, ekolojik ve ekonomik sermaye çerçevesinde şekillendirildiği görülmektedir (Parkin, 2010). Pek çok tanım, bahsedilen üçlü boyutun üçgensel ilişkisini esas almakta ve sürdürülebilir kalkınmanın bu üçü arasındaki uzlaşmayı veya dengeyi sağladığını ifade etmektedir. Fakat, bu söylemlere dayalı oluşturulan tanımlamalar da problemlidir çünkü hemen hemen tüm tanımlar bu üç boyutun her birini diğeriyle eşit karşılıklı ilişkiye dayandığını iddia etmekte ve ekolojik limitlere dair herhangi bir kavram barındırmamaktadır.

Farklı çalışmalarda ele aldığım üzere, sürdürülebilir kalkınmaya doğru gerekli olan geçişin özünde ilişkisel karakteri ve sistemik sunumları en uygun olan ekolojik dünya görüşüne dayandırılmalıdır (Peeters, 2010b, 2012b). Sürdürülebilir kalkınmanın boyutları arasındaki ilişkiye dair daha gerçekçi bir görüntüye göre, toplum eko-sistemi kapsamakta ve ekonomi de toplumun bir parçası olmaktadır (Parkin, 2010). Böylesine bir sunumda birbirinin içine yuvalanmış sistemler ayrıca ekolojik ekonomiye dair temel inançları da yansıtmaktadır (Daly, 1999, 2008). Dahası, ekolojik dünya görüşüne ilişkin karakter, özünde birbirlerinin içine geçmiş asimetrik katmanlar ile açıklanmaktadır. Eğer gerçeklik esasında ilişkisel bir şey ise, aslında odağa alınan ne bir konu ne de başka bir obje veya sistemden bahsedilebilir. Bu bakış, toplumu, dünyanın ekosistemine ilişkin daha mütevazı bir tutum geliştirilmesi için cesaretlendirirken aynı zamanda ekonomiyi de daha hizmet eden bir role bürümektedir.

Bu fikir birkaç tane net avantaj sağlamaktadır: Sürdürülebilir kalkınmayı daha gerçekçi bir çerçevede ele almakta ve öylece ekosistemin toplumu ve ekonomiyi sınırlamasına imkân sağlamaktadır. Ayrıca ekolojiye dair sosyo-kültürel anlamın ekonomik kavramlarla biçilenden daha geniş bir değeri olduğunu göstermektedir. Sonuç itibarıyla, bu yaklaşım sosyal hizmetin ekolojik sistemler düşüncesinde kullanılan sunumların bağlamıyla iyi uyum sağlamakta, üstelik biyofiziksel çevrenin temel olarak göz önünde tutulmadığı durumda bile bu uyum sürmektedir (Coates, 2003; Peeters, 2012b).



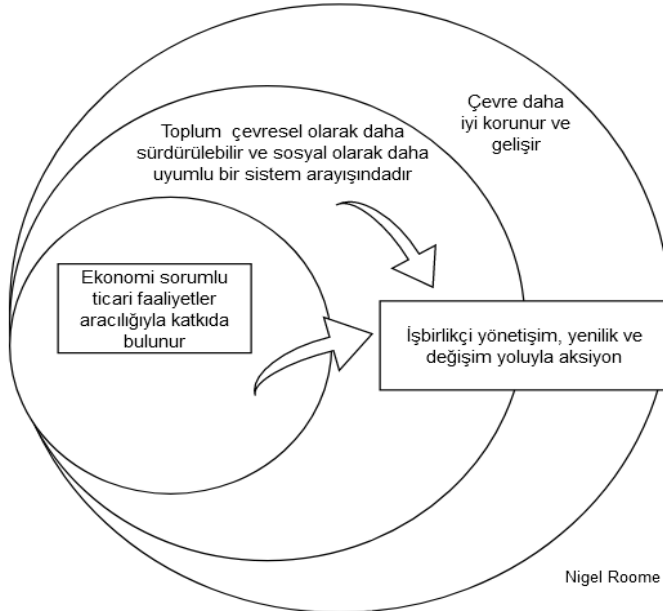
### Şekil 1. Sürdürülebilir Kalkınmanın Üç Boyutu

Fakat şekil 1’de net bir şekilde ekolojik sorunların neden aynı zamanda sosyal sorunlar olduğunu veya tam tersini ifade ettiği görülmektedir. Ek olarak, bu görüş, sistemsel

etkileşimlere toplumun perspektifinden bakma şansı da sunmaktadır. Ekonomik üretimin insanların doğal çevreye olan davranışlarını da kapsayacak şekilde toplum ile sağlanan bir süreç olması dolayısıyla, topluma ilişkin katman, ekonomik katman ve ekosistem katmanı arasında bulunmaktadır. Toplum katmanının aracı pozisyonu, sürdürülebilirliğe doğru geçiş için gerekli sosyal ve politik aksiyonların da önemine işaret etmektedir. Bu yüzden, ekonominin sürdürülebilir kalkınmaya sağladığı katkının, sorumlu iş alanları ve diğer sosyal aktörler (Şekil 2) arasındaki ortak ilişkiye dayalı olduğu söylenebilir.

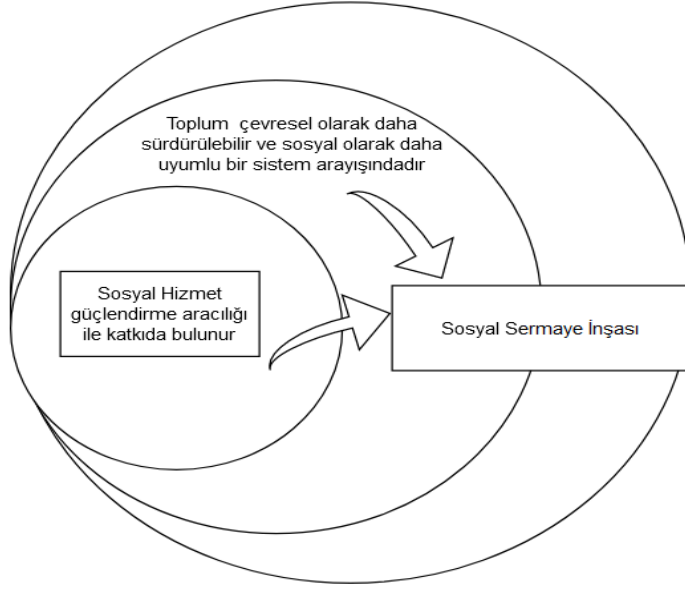
### 3. SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA VE SOSYAL HİZMET UYGULAMASI

Rome'nin (2008) sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin sunduğu çerçevesi sadece ekonomide kullanışlı değil aynı zamanda toplumsal uygulamalarda –bilim, teknolojik araştırma, sağlık bakımı vb.- ele alınması itibarıyla sosyo-ekolojiktir. Aynı şekilde, sosyal hizmete de toplumda sistemsel bir yeri olan uygulamalar bütünü olarak bakabiliriz. Dahası, bu bakış açısı sosyal hizmette yer alan ekosistemsel düşünme geleneği ile de uyum sağlamaktadır (Coates, 2003; Peeters, 2012b). Sosyal hizmet uzmanlarının başa çıktığı sosyo-ekolojik konulara ilişkin sorunların çerçevesi çizilirken mevcut hedef ve çalışma metotlarının da ele alınmasına ve yeniden düzenlenmesine sebep olabilecektir.



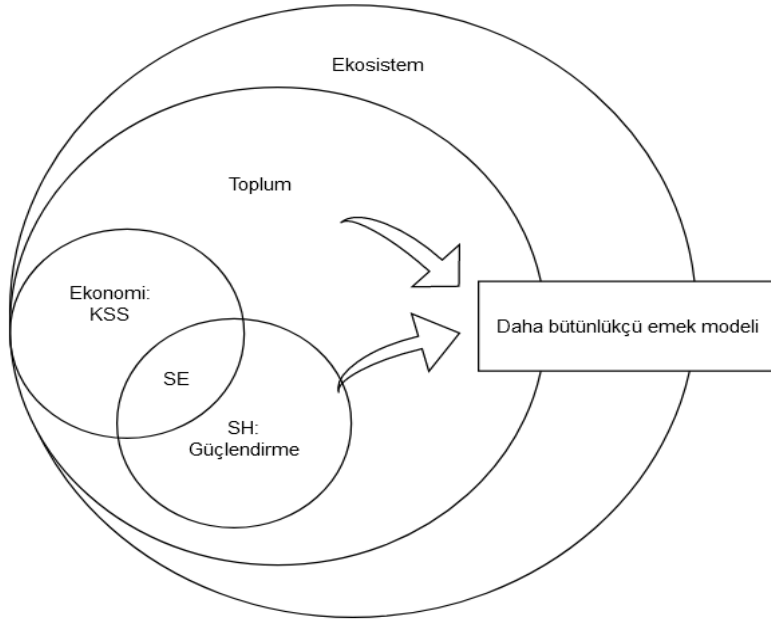
Şekil 2. Sürdürülebilir Kalkınma (Roome, 2008)

Bu yaklaşımda ilk olarak, sosyal hizmetin sürdürülebilir kalkınmaya katkı sağlaması adına güçlendirmeye odaklanarak diğer aktörlerle iş birliği içinde bir sosyal sermaye oluşturulması önerilmektedir (Şekil 3).



**Şekil 3. Sürdürülebilir Kalkınma ve Sosyal Hizmet**

Bu model aynı zamanda daha spesifik hedefler belirlenmesi adına sosyal hizmetin sürdürülebilir kalkınmayla olan ilişkisinde daha bulgularıcı fırsatlar sunmaktadır. 4. Şekil bu durumu sosyal ekonominin (SE) katkısı ile daha kapsayıcı bir emek modeliyle açıklamaktadır.

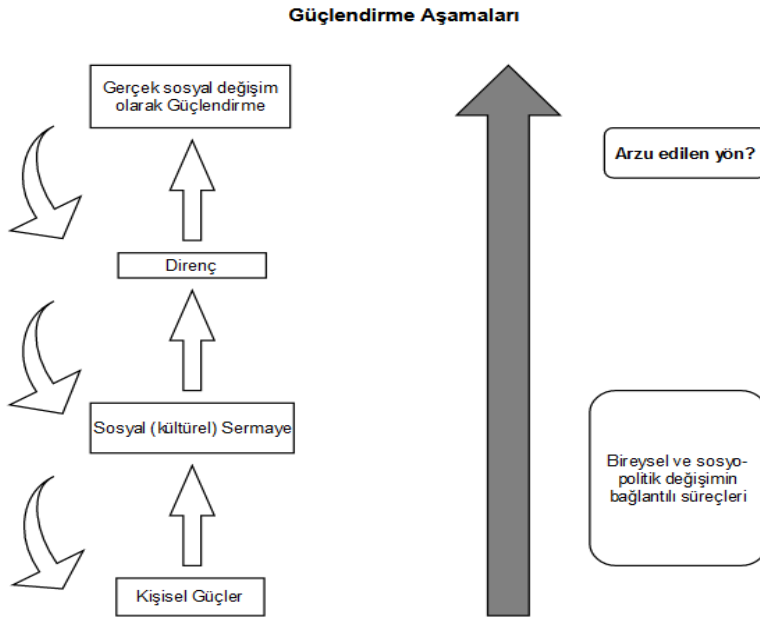


**Şekil 4. Sürdürülebilir Kalkınma ve Sosyal Ekonomi**

Sosyal hizmette (SH) kullanılan güçlendirme yaklaşımı ile kurumsal sosyal sorumluluk (KSS) arasındaki iş birliği ne gibi fırsatlar sunmaktadır?

Modelin daha detaylı bir şekilde ele alınması, güçlendirme, direnç ve sosyal sermaye gibi anahtar etkileşim mekanizmalarına çok düzeyde eylemsel birliktelik sağlayarak daha keşifsel bir durumu ortaya koymaktadır. Bunların arasındaki ilişki Şekil 5'te ifade edilmiş, burada güçlendirme, hem uygulama sürecinin bütününde hem de bu sürecin sonuç olan fiili sosyal değişimde görülmektedir (DuBois ve Miley, 2005). Bu süreci, takip eden şekilde; bireylerin güçleri ve kapasitelerinin geliştirilmesi ve böylece onların sosyal sermayelerini arttırmayı amaçlayan bir güçlendirme olarak ifade edebiliriz. Sosyal sermaye direnç faktörünün temellerini oluşturmaktadır. Direnç ise, güçlendirme için bir koşul ve bu da aşağıdan yukarıya ifade edilmiş olan fiili sosyal değişim sürecinin bir aktörüdür. Bu basit doğrusal bir süreç olarak algılanmamalı, aksine geribildirim döngüleri aracılığıyla pek çok çeşitli öğeyi birbiriyle bağlayan karmaşık bir süreci ifade etmektedir.

Böylece biz, sosyal değişim sürecinin ortaya koyulmasında sergilenen işlevsel bir bakış açısını ortaya koymaktayız. Fakat sosyal süreçler gerek etik gerekse politik açıdan asla tarafsız değildir. Bu yüzden istenen hedefe yönelik eylemler, süreç içerisinde politik ve etik bir düşünce ile birlikte aydınlatılmalı ve eşlik edilmelidir. Bu durum sosyal hizmetin misyonunu ve sürdürülebilir kalkınmanın etik gündemi arasındaki ilişkinin önemini vurgulamaktadır (Peeters, 2010b, 2012c).



**Şekil 5. Güçlendirme Süreci**



#### 4. SOSYO-EKOLOJİK UYGULAMA MODELİNİN TEMEL YAPI TAŞLARI

Ekosistemler perspektifinden bakıldığında, hem sosyal hizmet hem de sürdürülebilir kalkınmanın mikro-bireysel seviyeden makro-toplumsal seviyeye kadar olan çeşitli seviyelerde gerçekleştiği görülmektedir. Aynı durum güçlendirme, sosyal sermaye ve direnç için de geçerlidir. Dahası, sürdürülebilir kalkınma veya dönüşümde olduğu gibi bahsi geçen konseptler politik olarak değerlendirilebilir ve bunların sosyal hizmet uzmanlarına tanındık gelmesine rağmen, sürdürülebilir topluma yönelik sosyal değişimin daha uyumlu ve kabul edilebilir bir şekilde sunulması için derin tartışmalar gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Mevcut neo-liberal bağlamda bu tartışmaların bireysel koşullara indirgenmediğini görmekteyiz. Bu yüzden, ilişkisel dünya görüşü ile bireysel tekliflerden sosyo-ekolojik olanlara doğru dikkat çekmek istiyoruz.

##### 4.1.Güçlendirme

Güçlendirme, sosyal hizmet uygulamalarında temel bir görev taşımakta, bu durum eksikliklere odaklı tıbbi patolojik modelden daha pozitif bir bakış açısına sahip olan hizmet kullanıcılarının kapasitelerinin sosyal eylemler ile ilişkilendirilmesini sağlamaktadır. Hizmet faydalanıcıları, öğrenme, geliştirme ve sosyal değişim sürecinde “partnerler” veya katılımcılar olarak görülmektedir (Pease, 2002; Dubois ve Miley, 2005; Driessens ve Van Regenmortel, 2006). Buradan hareketle, güçlendirme tüm sosyal hizmete katılımcı bir yaklaşım paradigmasını ifade etmektedir ve bu da bizim uygulamalarımızın temel çerçevesinde yer almaktadır. Güçlendirme, insanların güç kazanabilecekleri pozitif veya çok seviyeli proaktif bir yaklaşıma karşılık gelmekte ve bu hem sosyal eylem için kapasite geliştirme hem de sosyal değişim amacını ifade etmektedir.

*Güçlendirme hem bireylerin kendi hayatlarına dair karar almalarını hem de toplumdaki kişinin demokratik katılımını, sıklıkla okullar, komşuluklar, kiliseler ve diğer gönüllü organizasyonlar gibi yapılar aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Güçlendirme, kişisel kontrole dair psikolojik algı veya etkileri, fiili sosyal etki, politik güç ve yasak haklar ile gerçekleştirmektedir. Bu çok seviyeli bir yapı olarak bireysel vatandaşlara, organizasyonlara ve mahallelere uygulanabilmekte ve bağlamda bulunan kişilerle çalışmayı önermektedir (Rappaport, 1987, s.121)*

Güçlendirmede bulunan güç kavramı, açık bir anlayış gerektirdiği için politik karakteriyle gerilim yaşamaktadır. Hannah Arent'e göre güç (power), insanlar arasındaki ilişkiyi belirlemekte ve bireysel varlığın bir özelliği olan strength (güç) kavramından ayrılmaktadır.

*Güç insanların sadece harekete geçme yeteneklerine karşılık gelmemekte, birlikte hareket etmeyi ifade etmektedir. Güç asla bir bireyin mülkünde değildir, gruplara aittir ve sadece gruplar varlığını sürdürdüğü sürece mevcudiyetini korumaktadır (Arendt, 1972, s. 143)*

Güç sıklıkla negatif olarak görülmektedir çünkü baskınlık veya kontrol altına almaya (power over) karşılık gelmektedir. Fakat Arendt'e göre güç sadece iş birliği ve ortaklıkla ortaya çıkan bir duruma işaret etmektedir (power with) (Mary, 2008). Güç ile ilgili ikinci görüş ise güçlendirmeye ilgilidir ve (Nixon, 2001); birey veya grupların kendi kapasitelerini tanımları ve biriktirmeleri ve gerekli eylemlerin sıklaştırılması ile toplu bir kapasite arz edecek duruma gelmelerini sağlayan pozitif yönlü bir etkileşim sürecidir. Bize güçle ilgili her iki kavram da gerekmektedir. Bu sebeple, baskı arz eden durumlarda güçlendirme sosyal değişim için güç karşıtı bir sürece bürünmektedir. “Güçler perspektifi”nin gerektirdiği üzere insanların kapasitelerine ve baskıya karşı direnmelerine dikkat çekilmelidir (Pease, 2002; Guo ve Tsui, 2010).

Güçlendirmenin ilişkisel ve işbirliğine dayanan karakterinin güçlendirmenin metodolojik temellerini desteklenmesi için gerekenlerin, sosyal grup çalışmalarında tanımlanmıştır (e.g. Vansevenant, Driessens ve Van Regenmortel, 2008) Maton (2008, p. 20) bu güçlendirmeyi “grup odaklı, katılımcı, gelişimsel bir süreç olup marjinalize edilmiş veya baskılanmış birey veya grupların kendi hayatları üzerinde, çevreleri üzerinde tekrar büyük ölçüde kontrol kazanmaları ve böylece değerli kaynakların ve temel hakların edinilmesinde, önemli yaşamsal hedeflere ulaşılmasında ve azaltılmış sosyal marjinalizasyonda kullanılması” olarak tanımlanmaktadır.

Buna rağmen güçlendirme, sosyal hizmeti depolitize eden neo-liberal serbest pazar algısının bireyselleştirici trendinden ayrılmalıdır. Güçlendirme sosyal hizmet uzmanlarının adaletsizlik, bireyselleştirmeyi teşvik edici politikalar ve işsizlik sorununun yapısal sonuçlarını görmezden gelen programlar ve her şeyi bireyin sorumluluğuna indirgeyen programlara karşı çıkmasını gerektirmektedir. Dönüştürücü ve özgürleştirici güçlendirmenin sunumu temelde “yaygın fakat farklılaştırılmış sorumluluklar” (Peeters, 2010b, 2012b, 2012c) fikrine dayanmakta ve iş birliğini gerektirmektedir. Ayrıca, sürdürülebilir kalkınmanın özgürleştirici bir bakış açısıyla ele alınmasında pek çok politik yaklaşımın eyleme geçirme gücünden ziyade davranışsal etkiye

odaklanması durumu da önemli bir noktadır. Bu politikalar insanlara vatandaş gözüyle bakmak yerine tüketici olarak değerlendirmektedir. Diğer taraftan, güçlendirme yaklaşımı perspektifinden bakıldığında “birlikte oluşturma” fikri, birlikte çalışan insanların tek ve sürdürülebilir geleceğe ilişkin pozitif yaklaşımını açıklamada iyi bir kavram olarak görülmektedir.

#### 4.2.Sosyal Sermaye

Sürdürülebilir kalkınmada sosyal sermayenin şekillendirilmesinin önemine dair işlevsel ve ahlaki tartışmalar bulunmaktadır. Küresel sosyo-ekolojik kriz kaçınılmaz bir şekilde büyük ve hızlı sosyal değişimlere yol açacaktır. Radikal sosyal geçiş, bireylerden veya sosyal sistemlerden, birbirlerine benzer şekilde hatırı sayılır bir uyum veya direnç gerektirecektir ve direnç de sosyal sermaye ile ilişkilidir. Dahası, vatandaşların kendilerini daha sürdürülebilir bir yaşam tarzına götürecek değişikliklere katılım gösterme hakkı bulunmaktadır. Sosyal sermaye, ekonomik büyüme modelinin ortaya koyduğu rekabet ve sosyal dışlanmanın tam tersine, sosyal dayanışma ve sosyal içerme ile ilişkilidir. Bu yüzden, sosyal sermayenin geliştirilmesi eş zamanlı olarak sürdürülebilir dönüşüm için gerekli bir koşul ve parçadır.

Sosyal sermaye, çeşitli grup, örgüt, topluluk, sosyal ağlar ve formel ve enformel sosyal destek sistemlerini ifade eden bir kavramdır. Ekonomik bir metafor olarak sosyal sermayenin yalnızca sosyal amaçlar ve hedeflere dönük bir yatırım olarak algılanma riski bulunmaktadır. Fakat tamamen işlevsel uygulanması, özgürleştirici perspektiften bakıldığında yeterli değildir. Sosyal hizmet, iyilik halinin sağlanması adına, ilişkilere güvenmenin, güçlü toplulukların ve dayanıklı bağlantıların önemini vurgulamalıdır. Bunlar aynı zamanda insan kapasitesi ve hayatlarındaki anlam arayışının temelleridir bu yüzden sosyal değişim sürecinde adım atmaya hazır olmalıdır. Bu şekilde bizler, insanların dayanıklılıklarında anlamın ve anlamlandırmanın önemli faktörler olduğunu göreceğiz.

Tıpkı güçlendirme gibi, sosyal sermayenin şekillendirilmesi, sosyal ağların, bağlantıların ve desteklerin inşası ve bakımı yoluyla kişilerin güçlükler karşısında desteklenmesini sağlamaktadır. Bu aşağıdaki şekilde tanımlanabilir:

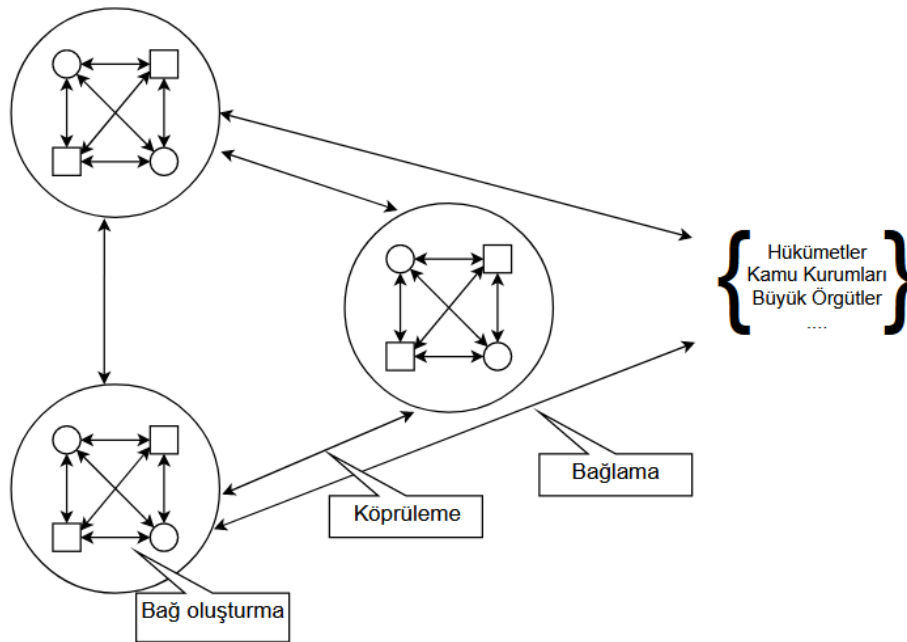
*Sosyal sermaye güvenilir ilişkilerin oluşturulması, karşılıklı anlaşmanın sağlanması ve bireyleri, toplumları ve kurumları bir araya getiren eylem ortaklıklarının sağlanmasına dayalı bir süreçtir. Bu süreç, paylaşılan normlar, sosyal gündem ve bağlantılar yoluyla fırsatların ve*

*kaynakların farkına varılmasını sağlayan iş birliğine dayalı eylemleri ortaya çıkarmaktadır (Loeffler ve ark., 2004, s.24).*

Bu tanım, eylemlerin çeşitli düzeylerdeki seviyelerini kapsamakta ve bu tanımı, Mathbor'un üç aşamalı modelinde de bulabileceğimiz sosyal sermaye oluşturmaya dair Dünya Bankası'nın sınıflandırmasında da bulunabilmektedir (bkz. Şekil 6).

Sosyal sermayenin farklı düzeylerde net bir şekilde sınıflandırılmasına dair tartışmalar bulunmasına ve karmaşık eylemlerinden söz edilmesine rağmen bizim buradaki amaçlarımız çeşitli düzeylerde ilişkiler kurma ve bağlantı oluşturmanın önemine dair yeterli bulunmaktadır. Bağlantı kurmanın temelleri; bireyler arasında güven ilişkileri tesis etmeyi özellikle de aileler ve yakın arkadaşlıkları ve bunların dışında da diğer birincil grup ve toplulukları bu sürece dahil etmeyi kapsamaktadır. İkincil düzeyde ise, köprü kurma süreci, bahsi geçen gruplara ilişkin bağlantılar ve ağlar sağlamayı kapsamaktadır. Üçüncül seviyede ise, komşuluklar, sosyal gruplar, örgütler, hareketler ve bağlantılar ile yerel yönetimler, hükümetler, kamu kurumları ve büyük örgütler ile ilişkiler kurma ve bağlanma sürecidir.

Güçlendirme perspektifinden bakıldığında, bu süreç sosyal değişim adına gerçekleştirilen iş birliğine dayalı güç oluşturmaktır. Bu yüzden, sosyo-ekolojik sosyal hizmet, yapısal gündemini anlamak istiyorsa, bu şema sosyal hareketlerle bağlantı kurmanın hem önemini hem de fırsatlarını göstermektedir.



**Şekil 6. Sosyal Sermaye Oluşturmanın Adımları (Malthor, 2007, s. 360).**

Bu iş birliğine dayalı bir ilişki olan bağlama sürecinde karşı yöne kayma gibi bir çıktı oluşursa, bizlerin otoriteleri doğru yöne iletmek için koalisyonlar oluşturması gerekmektedir. Bağ kurmanın yeni baskı ilişkileri oluşturmada rolü olmayacağından kesinlikle söz edilemez, örneğin, gördüğümüz şeyler neo-liberal politikaların bir sonucudur. Sivil toplum elinde gücün geliştirilmemiş olması sosyal hizmeti mevcut düzenle idare etmeye mahkûm bırakılması anlamına gelecektir. Bu süreç, bir meslek elemanı olarak sosyal hizmet uzmanlarının kendilerinin bireyselleşmesine izin vermeleri ve bağlı oldukları örgütlerle toplum adına sorumluluk almasıyla başlamaktadır. Ve sosyal hizmet uzmanları, hizmet faydalanıcılarını veya topluluk üyelerini birer partner olarak gördüklerinde, sosyal hareketleri şekillendirmek amacıyla yola koyulmuş demektir veya onlarla iş birliği yapabilirler (Peeters, 2010b, 2012a, 2012b).

### 4.3.Direnç

Direnç kavramının sürdürülebilir kalkınma için esas önemini anlamak adına, sosyo-ekolojik sistemlerin nasıl işlediğine dair bildiklerimizle başlamak gerekmektedir (Walker, Holling, Carpenter ve Kinzing, 2004; Walker ve Salt, 2006). Bu nedenle biz, her sosyal bağlantının daha geniş bir sosyo-ekolojik bağlamda kendisine yer bulduğunu varsaymaktayız. Ve sosyal sermayenin dirençle bağlanması için, Şekil 6'daki şema sosyo-ekolojik perspektifin temel ilişkilerini göstermektedir.

Sosyo-ekolojik sistemler, yeniden organize etme, serbest bırakma, muhafaza etme ve büyüme çemberlerine uyarlanabilen karakterdeki dinamik birer oluşumdur. Bu süreçte farklı sistemler farklı bölümlerde yer almakta ve “panarchy” adı verilen çoklu ölçeklerle etkileşime geçmektedir. Bu yaklaşım ışığında, direnç kavramı, sürdürülebilir sosyo-ekolojik sistemini güçlü bir şekilde etkileyen önemli sistemlerin özelliklerinden biridir. Bu kargaşayı absorbe edebilme kapasitesine sahip olan ve devam eden değişim sürecinde yeniden yapılanmayı sağlayan bir sistemdir, böylelikle de temelde bulunan mevcut işlevleri, yapıyı, kimliği ve geribildirimleri sürdürme kapasitesine sahiptir (Walker ve ark., 2004).

Bu tanım, sisteme dair harici tehditlerden kaynaklı potansiyel etkiler yüzünden direncin çeşitli gereklilikleri olduğunu ifade etmektedir. Örneğin, beklenmedik bir şekilde fazladan çalışma konusyla başa çıkmak durumunda olan bir sosyal örgüt, sorununu geçici olarak gereğinden fazla çalışıp normal temposuna dönerek çözebilir. Diğer taraftan ise belli başlı sorunların (ekonomik kriz zamanları artan işsizlik gibi) oldukça büyümesiyle aynı örgütün daha detaylı

bir yeniden yapılanmaya ihtiyacı olabilir. Daha geniş sistemler seviyesinde, ekonomik büyüme odaklı sürdürülebilirlik politikalarının bir seçenek olmadığı mevcut durumda sosyal güvenlik ve refah fonksiyonunu koruyabilen bir sosyal güvenlik sistemi reformunun nasıl yapılabileceği konusuna odaklanmamız gerekmektedir (Peeters, 2010b, 2012b, 2012c).

Bu yüzden direnç, farklı iki sistemsel özellik ile ilişkilidir: (i) uyum sağlayabilirlik, “sistemde yer alan aktörlerin direnci etkileme kapasitesi”, ve (ii) dönüşebilirlik, “ekolojik, ekonomik ve sosyal (ve politik) koşullar mevcut sistemi savunulamaz hale getirdiğinde, temelden yani bir sistem oluşturma kapasitesi” (Walker et al., 2004). Bu yüzden, bir tarafta direnç, kriz zamanlarında sosyo-ekolojik sistemlerin sebep olduğu bozulmalara ilişkin başa çıkma sürecinde önemli bir aktör olurken –örneğin, iklim değişikliğine bağlı ortaya çıkan ekolojik afetler- diğer taraftan ise değişim için bir kapasite bulundurmada ve böylece direnç gelişimi sürdürülebilir değişim sürecine önemli bir katkı sağlayabilir ve bu durum yalnızca mevcut duruma uyum sağlamayı kapsamayabilir.

Deneysel çalışmalar göstermektedir ki sosyo-ekolojik sistemin sürdürülebilirliği, ekolojik sisteme dair süreçlerin verimliliği ile farklı sistemlerle gerçekleştirilen alışverişler ve bunun direnci arasındaki yeterli dengeye dayanmaktadır (Lietaer, Ulanowicz ve Goerner, 2009). Sosyal sermayeyle olan bağlantısında direnç çeşitli alt sistemlerin, imkanların ve süreçlerin ve bunlar arasındaki sayılı ve doğal bağlantılarla temellendirilmiştir. Yeterli çeşitlilik ve bağlantılar, takas ve geribildirimler için bolca işlevsellik, çıkış yolları ve alternatif çözümler sunmaktadır. Dolayısıyla sosyo-ekolojik sistemlerin sürdürülebilirliği diğer şeylerin ötesinde, yeterli sosyal sermayenin varlığına bağlıdır. Ek olarak, bu bolluğu önemi, sistemdeki bireylerin kişisel kapasitelerine, bilgilerine ve yeteneklerine dikkat çekmektedir. Böylece direnç odaklı yaklaşımla sağlanacak eğitim ve alıştırmalar, sıklıkla önceden belirlenmiş görevlerle ilişkili yeterliliklerden ziyade, olabilecek en geniş insan kapasitesi gelişimini sağlayacaktır.

Böyle söylerken eğer sistem olması gerekenden daha aşağıda verim sağlarsa bu aynı zamanda üretimsel bir takım sorunlara yol açacaktır. Böylece katı ve kırılabilir bir hal alacaklar ve uzun vadede etkililikleri sarsılacaktır. Bağlantıların çeşitliliğine ek olarak geri dönüşlere ilişkin darlık ve tekillik, hem zaman hem de boşlukta direnç oluşturma için önemli bir husustur (Walker ve Salt, 2006). Bu zamanında müdahale edebilme ile ilgili bir meseledir ve böylece problemlerin gereksiz yere yaygınlaşmasını önlemektedir. Bu da tekrardan sosyal sermaye ve topluluk inşasına bağlanmakta, yerel ve bölgesel ölçekte başlayan farklı seviyelerdeki yetki devrine götürmektedir.

Psikolojide kökleşmiş bir başka direnç teorisi daha bulunmaktadır. Fakat, bireylere ilişkin terimlerle ifade edilen direnç, toplumdaki tüm seviyelerde sistemler yaklaşımıyla bütünleşmiş olarak sunulmalıdır.

Bizim bakış açımıza göre bu durum tek bir sosyo-ekolojik sistemler yaklaşımı çerçevesinde şekillenmek anlamına gelmektedir. Tüm bunlar oldukça önemlidir çünkü, dirence dair bu konsept sosyal hizmette yer alan “güçler perspektifi” (Saleebey, 2009) ile desteklenmiştir ve güçlendirmenin temel bir ön koşulu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu şu şekilde tanımlanmıştır; “Kişi veya sistem (grup, toplum), zor yaşam koşullarına rağmen iyi bir yaşama doğru ilerleme ve ..... pozitif gelişim hedefine ulaşma” (Vanistendael, 1997, aktaran Driessens ve Van Regenmortel, 2006, p. 115).

Van Regenmortel sosyal bir yapı olduğunu tartışmakta ve bu yapının düzenlenmiş bir kişisel özellik olmadığını, aksine dinamik, deterministik olmayan, bağlamsal bir gelişim süreci olduğunu ifade etmektedir. Kişisel düzeyde ise direnç sosyal ve psikolojik bir konsept olarak karşımıza çıkmakta ve böylece sistemler konsepti olarak tasarlamamıza izin vererek bunu sosyal sermaye ile ilişkilendirmektedir. Dahası, kişisel dirence pek çok faktör katkı sağlamakta fakat bu durum informel sosyal bağların “Casita (kulübe)” modelinde olduğu veya direnç evinde gösterildiği gibi farklı önemli faktörlerle bağlanması ve ilişkilendirilmesine dayanmaktadır. Bizim güçlendirmeye dair yorumlarımızla beraber direncin bireyselleştirilmiş sunumundan kaçınılmalıdır. Kişisel dirence dair çekicilik sosyal politikanın yerini alacak bir kavram değildir (Van Regenmortel ve Peeters, 2010).



Şekil 7. Direnç Evi (Vanistendael ve Lecomte, 2000)

## 5. SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA VE SOSYAL HİZMET İÇİN SOSYO- EKOLOJİK UYGULAMA MODELİ

Güçlendirme sırasında yer alan temel elementlere dair bu sunumda sonra Matthies, Narhi ve Ward (2001) tarafından ortaya koyulan eko-sosyal yaklaşıma ilişkin kavramsal çerçeveyi kullanarak, sosyoekolojik çalışmalarda kullanılabilecek genel bir uygulama modeli ortaya koyacağız. Bu model Avrupa şehirlerinde toplumla çalışmaya ilişkin bir çerçeve sunmak amacıyla birbirini kuşatan ve eş merkezli daireler olarak ifade edilebilecek üç temel görüş üzerine inşa edilmiştir:

1. Eko-sosyal yaklaşım sosyal hizmetin klasik çevresi içinde birey tanımına dayanan fakat bunun sınırlarını biyofiziksel çevreye ilişkin sosyal odakla şekillendiren şemsiye niteliğindeki geniş bir kavramsal perspektiftir.
2. Temelinde güçlendirmenin doğasında yer alan sosyal eylem, hizmet yararlanıcılarıyla, partnerler olarak vatandaş odaklı uygulamalar gerçekleştiren ve öğrenme, geliştirme ve sosyal değişim süreçlerini kapsayan bir uygulamadır (Boeck, McCullough ve Ward, 2001).
3. Sosyo-ekolojik çevre ile sosyal eylem arasında köprü kurarak sosyal hizmet uzmanları ve hizmet yararlanıcıları veya toplumun üyeleri için katılımcı bir araştırma metodolojisi olan sosyal etki değerlendirmesidir (Närhi, 2001, 2004).

Narhi ve Matthies'e (2001) göre eko-sosyal yaklaşım;

*“Sosyal hizmet metotlarına bütüncül ve yansıtıcı bir perspektif sağlar. Eko-sosyal hizmet teorik ve metodolojik bir yaklaşımdır ve bu yüzden yeni bir metot değildir. Daha ziyade bunun amacı sosyal hizmetin tüm metodolojik seviyelerini bir araya toplamaktır. Aynı zamanda, sosyal hizmet açısından eko-sosyal yaklaşım herhangi bir düzeydeki sosyal hizmet metotlarına uyarlanabilir”.*

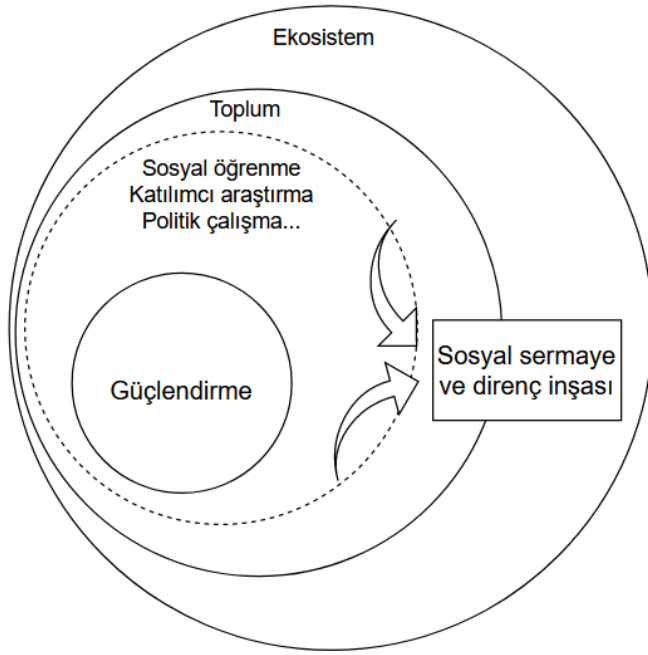
Bu tanım bizim eko-sosyal hizmet için hazırlamış olduğumuz eylem modeliyle örtüşmektedir. Matthies'in ortaya koyduğu sosyo-ekolojik modeli toplumla uygulama için oluşturulmuş olsa bile, diğer düzeylerdeki sosyal hizmet müdahalelerine de uyarlanabilecek yeterliliktedir. Yapısal veya politik düzeydeki değişimler yapmayı hedefleyen müdahaleler geleneksel olarak sosyal hizmetin profiline uygundur ve sosyal adaletin daha başarılı bir şekilde sağlanması kritik bir rol oynamakta ve sürdürülebilir kalkınmanın tam kalbinde yer almaktadır (Peeters, 2010b, 2012c). Bu büyük değişim sürecinde, savunuculuk ve politikayla uyumlu eylemler hiç olmadığı kadar gerekli olmaktadır. Sosyal etki değerlendirmesine ek olarak, diğer türlerdeki katılımcı



araştırmalarda önemli rol oynayacaktır. Bunun iyi bir örneği olarak toplumsal kalkınma için bir Flemen örgütü olan Samenlevingsopbouw tarafından ortaya koyulan “Enerji ve yoksulluk” projesi verilebilir. Bu projede, temel sosyal haklardan mahrum kişiler sürekli olarak “tecrübeyle uzmanlaşanlar” adı altında politika odaklı teklifleri ve eylemleri sunmak üzere yer almıştır (Peeters, 2012b).

Sürdürülebilirliğe dönüşümdeki bir diğer önemli açığı ise sosyal öğrenmedir. Sosyal öğrenme ile insanların “sürdürülebilir olmayan” yolunu bırakarak daha az bilinen sürdürülebilirlik rolünü: üretim ve tüketim, yaşam tarzı ve stili, mobilite, boş zaman aktiviteleri, seyahat veya doğa ve boş alanlara karşı tutumların iyileştirilmesi gibi alanlarda tercih etmeleri sağlanabilecektir. Bu öğrenme süreçleri genel olarak informel bir şekilde gerçekleşmektedir, buna rağmen sosyal hizmet uzmanlarının dikkatini çekmektedir çünkü bunlar sosyo-ekolojik yaklaşım bağlamında ortaya koyulacak sosyal eylemlere karşılık gelmektedir. Böylece, birtakım sosyal aktivitelerin düzenlenmesiyle başlayan sosyal öğrenmenin hedeflerine daha geniş bir rol verilebilir (Wals, 2007). Ek olarak, sosyal değişim için önemli olan bir konu olarak toplumsal çalışmanın ve sosyal öğrenmenin politik çalışmalardan ayrılmaması gerekmekte, ayrıca neo-liberal toplumun depolitize edici trendinden uzak durmak gerekmektedir (Van Poeck, Vandenabeele ve Wildemeersch, 2010).

Matthies’in “Eko-sosyal yaklaşımı”na eş merkezli konseptlerine, sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin gösterilmiş olan şekil 3’teki sunumu ekleme ve bunun da farklı müdahale düzeylerinde genişletilmesiyle, aşağıda gösterilmiş olan ve sürdürülebilir kalkınmaya katkı sağlayacak bütüncül ve genelci bir sosyal hizmet modelini ortaya koyan Şekil 8 ortaya çıkacaktır.



### Şekil 8. Sosyal Eyleme Sosyo-Ekolojik Bir Yaklaşım

Bu şekil, güçlendirme ve sosyal sermaye oluşturmayı (ve direnç) merkezine alan eylemsel bir paradigmadır ve güçlendirmenin merkezini çevreleyen noktalandırılmış çember, çeşitli düzeydeki uygulamalarla topluma doğru yayılmakta olan sosyal hizmeti temsil etmektedir. Toplumdaki diğer aktörlerle kurulacak iş birliği iki tane okla ifade edilmiştir. Ekolojik sistemler teorisinin terminolojisi dikkate alınarak ortaya bir tanım yapma gereği duyulursa, bu tanım sosyo-ekolojik yaklaşım olacaktır.

Sadece sürdürülebilir bir toplum oluşturabilmek için pozitif güçlerin inşası ile konsept haline getirilen bu model ile, konsept kapsamındaki modele dair ortaya koyulan tüm elementler arasında bağlantı kurma ihtiyacının üzerinde fazla durulamamaktadır. Fakat, bu bağlantı sadece teorik bir mesele değil aksine uygulamaya ilişkin bir meseledir, çünkü bu karmaşık model bir araya getirilmiş bir teori değildir ve birbirinden farklı elementleri içermektedir. Daha önce bahsedildiği üzere, iyi bir toplumun şartı olan sistemler yaklaşımı bize sosyo-ekolojik süreçlerin işlevselleştirilmesi üzerine çok şey öğretebilir, fakat bu bize etik açıdan iyinin ne olduğunu tanımlamada yetersiz kalmaktadır. Politik-etik iç görü ve yansımaların, bir yaklaşımın sosyal ve doğaya ilişkin terimlerin birbirleriyle ilişkilendirilmesinden çekinmek konusunda özel bir durumu vardır. Buna karşılık, etik yaklaşım ve ekolojik yaklaşım arasında çözülemeyecek düzeyde bir gerilim bulunmaktadır. Özellikle sosyal hizmetin evrensel olarak sunulan haklar ve hizmetlerin sağlanması için mücadeleye başlamasından beri bu gerilimin

varlığından söz edilebilir (McNutt ve Hoff, 1994). Örneğin, dirençli sistemler oluşturulabilmesi için yerelleşmenin ihtiyacı veya doğal çevreyle yeni ilişkiler geliştirebilmek için yerel toplumların önemi, uygulamada evrensel haklar ve eşit vatandaşlık kavramlarına ilişkin küresel düzeyde bir uzlaşmanın sağlanması ihtiyacı oluşturmaktadır.

Dahası, spesifik metot ve uygulamalar, spesifik sosyo-ekolojik konsept bağlamında gerçekleştirilecek dikkatli analizlere bağlıdır ve bu süreçte sosyal hizmete olan ihtiyaç ve yerden söz edilmektedir. Bu, doğal ve yapay çevrenin kalitesine, kaynaklara erişimin ve kaynakların dağıtımının sağlanmasına, üretim ve tüketim sistemlerine kadar gitmekte fakat; politik sistem, sivil toplum ve sosyal hareketlerin durumu ve bunların sosyal hizmetle olan ilişkisi, refah devletine ulaşımın sağlanması gibi sosyal değişim için gerekli önemli sosyal koşullara da uygulanabilmektedir. Yine, aynı sosyo-ekolojik yaklaşım ile somut uygulamalar çok daha farklı olabilir. Başka çalışmalarda, Belçika'nın Flanders şehrinde gerçekleştirilmiş birkaç uygulama örneğini bir araya getirdik (Peeters, 2010a). Ayrıca, daha kapsamlı bir listede gerçekleştirdiğimiz sosyo-ekolojik müdahaleler üç kategoride temellendirilmiştir: mevcut krizin olumsuz etkilerini hafifletmek, insanları değişime hazırlamak ve değişime katılmak (Peeters, 2011b, 2012b).

## 6. SONUÇ

Günümüzdeki sosyo-ekolojik kriz bizlere küresel sosyal sistemimizin bir çıkmaza girdiğini işaret etmektedir. Toplum, hayatımızı pek çok boyutta etkileyecek kapsamlı değişikliklerle yüzleşmektedir. Sürdürülebilir kalkınma, toplumun bu büyük değişimde pozitif bir yaklaşım sergilemek için kontrolü eline alması anlamına gelmektedir. Sosyal hizmet burada boş bir şekilde duramaz ve fırsatlar sağlayan bu değişim sürecine dahil olmaktadır. Böylece, bir sosyo-ekolojik yaklaşımın çerçevesi uygulanabilmesi amacıyla sunulmuştur. Bunun merkezinde ise değişim için birlikteliğe dayalı bir güç oluşturmayı amaçlayan güçlendirme, bireysel güçler, sosyal sermaye ve karşılıklı yardım vazifesi üstlenen inşa bloklarına karşılık gelen direnç bulunmaktadır.

Karmaşık problemler karmaşık eylemleri gerektirmektedir ve birkaç koşulda ifade edilebilecek uyumlu sosyo-ekolojik yaklaşıma ihtiyaç duymaktadır:

- Ekolojik veya “ilişkisel” dünya görüşü: insanlar diğer insanlarla kurdukları ilişkiler ağı olarak görülmeli ve bu ağ bir ekosisteme dahil edilmelidir.

- Çok seviyeli sistemler yaklaşımı: bu ağlar kapsamında her düzeyde sosyal eylemlere yer verilmeli ve bunlar eylem ve sosyal değişimin daha gerçekçi bir sunumu içi sosyo-ekolojik yaklaşım çerçevesinde ele alınmalıdır.
- Birlikte oluşturma: tabandan tavana işbirliğine dayalı sosyal değişim sürecinin genel paydasıdır.
- Toplum inşası ve network oluşturma: -çeşitli şekillerde- direnç oluşturma ve değişim için güç oluşturma önemli bir role sahiptir.
- Politik-etik yansıma: Arzu edilen “sadece sürdürülebilirlik” amacı doğrultusunda sosyal değişim sürecine rehberlik eden devam eden bir çalışmadır.

Mevcut kriz bizlere sürdürülebilir bir topluma geçiş konusunda fırsatlar sunmaktadır ve sosyal eylem tarafından karşılaşılan hem karmaşa hem de fırsatlarla yüzleşmekteyiz. Son olarak, bu çalışmada temel hatlarıyla sosyo-ekolojik yaklaşım kullanışlı bir çerçeve sunabilir.

### **Notlar**

1. Bu makale, 2. ENSACT Konferansı'ndaki (Peeters, 2011a) katkılarımızla ilgilidir ve bu tartışmayı Hollanda dilinde sunan Peeters, 2010b, 2011b'yi detaylandırmaktadır.
2. Literatürde “eko-sosyal” terimi de kullanılmaktadır. Mevcut sistem teorisindeki "sosyal-ekolojik sistemler" terimi ile tutarlı olduğu için "sosyal-ekolojik" tercih ediyoruz (Walker ve diğerleri, 2004).
3. Bu öneri için Prof. Dr. Gabi Cac̃inovic̃ Vodringc̃ic̃'ye (Ljubljana Üniversitesi) teşekkür ederim.

## 7. KAYNAKÇA

- [1]. Arendt, H. (1972). *Crises of the republic*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- [2]. Baker, S. (2006). *Sustainable development*. London: Routledge.
- [3]. Boeck, T., McCullough, P., & Ward, D. (2001). Increasing social capital to combat social exclusion. The social action contribution. In A.-L. Matthies, K. Nähri & D. Ward (Eds.), *The eco-social approach in social work* (pp. 84–107). Jyväskylä: Sophi.
- [4]. Coates, J. (2003). *Ecology and social work. toward a new paradigm*. Halifax: Fernwood Publishing.
- [5]. Daly, H. (1999). *Uneconomic growth: in theory, in fact, in history, and in relation to globalization*. Clemens lecture, October 25, Saint John's University, Collegeville, Minnesota. Retrieved June 13, 2011, from <http://www.csbsju.edu/Documents/Clemens%20Lecture/lecture/Book99.pdf>
- [6]. Daly, H. (2008). *Ecological economics and sustainable development. Selected essays of Herman Daly*. Cheltenham: Edward Elgar.
- [7]. Driessens, K., & Regenmortel, T. Van (2006). *Bind-Kracht in armoede: Leefwereld en hulpverlening [Empowerment and linking in poverty. Life world and social work intervention]*. Leuven: LannooCampus.
- [8]. DuBois, B., & Miley, K. (2005). *Social work. an empowering profession (5th ed.)*. Boston: Pearson.
- [9]. Elkington, J. (1998). *Cannibals with forks. The triple bottom line of 21st century business*. Gabriola Island BC: New Society Publishers.
- [10]. European Commission (2002). *The World Summit on Sustainable Development. People, planet, prosperity*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Retrieved June 14, 2011, from [http://ec.europa.eu/environment/wssd/documents/wssd\\_brochure.pdf](http://ec.europa.eu/environment/wssd/documents/wssd_brochure.pdf)

- [11]. Guo, W., & Tsui, M. (2010). From resilience to resistance: A reconstruction of the strengths perspective in social work practice. *International Social Work*, 53(2), 233–245.
- [12]. Lietaer, B., Ulanowicz, R., & Goerner, S. (2009). Options for managing a systemic bank crisis. *Sapiens-Journal*, 2(1). Retrieved June 15, 2011, from <http://sapiens.revues.org/747>
- [13]. Loeffler, D.N., Christiansen, D.C., Tracy, M.B., Secret, M.C., Ersing, R., Fairchild, S.R., & Sutphen, R. (2004). Social capital for social work: Towards a definition and conceptual framework. *Social Development Issues*, 26(2/3), 22–38.
- [14]. Mary, N. (2008). *Social work in a sustainable world*. Chicago: Lyceum Books.
- [15]. Mathbor, G.M. (2007). Enhancement of community preparedness for natural disasters. The roll of social work in building social capital for sustainable disaster relief and management. *International Social Work*, 50(3), 357–369.
- [16]. Maton, K.I. (2008). Empowering community settings: Agents of individual development, community betterment, and positive social change. *American Journal of Community Psychology*, 41(1-2), 4–21.
- [17]. Matthies, A.-L., Närhi, K., & Ward, D. (Eds.). (2001). *The eco-social approach in social work*. Jyväskylä: Sophi.
- [18]. McNutt, J., & Hoff, M. (1994). Conclusion. Dilemmas and challenges for the future of social welfare and social work. In M. Hoff & J. McNutt (Eds.), *The global environmental crisis. Implications for social welfare and social work* (pp. 297–305). Aldershot: Ashgate.
- [19]. Närhi, K. (2001). Social impact assessment. New challenges for social work?. In A.-L. Matthies, K. Närhi & D. Ward (Eds.), *The ecosocial approach in social work* (pp. 54–83). Jyväskylä: Sophi.

- [20]. Närhi, K. (2004). *The eco-social approach in social work and the challenges to the expertise of social work*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Retrieved June 13, 2011, from <http://dissertations.jyu.fi/studeduc/9513918343.pdf>
- [21]. Närhi, K., & Matthies, A.-L. (2001). What is the ecological (self-) consciousness of social work? Perspectives on the relationship between social work and ecology. In A.-L. Matthies, K. Närhi & D. Ward (Eds.), *The eco-social approach in social work* (pp. 16–53). Jyväskylä: Sophi.
- [22]. Nixon, J. (2001). Imagining ourselves into being: conversing with Hannah Arendt. *Pedagogy, Culture and Society*, 9(2), 221–236.
- [23]. Parkin, S. (2010). *The positive deviant. Sustainability leadership in a perverse world*. London: Earthscan.
- [24]. Payne, M. (2006). *What is professional social work?* (2nd ed.). Bristol: The Polity Press.
- [25]. Pease, B. (2002). Rethinking empowerment: A post-modern appraisal for emancipatory practice. *British Journal of Social Work*, 30(2), 135–147.
- [26]. Peeters, J. (2008). Empowerment: Een antwoord op het pleidooi voor verantwoordelijkheid [Empowerment: An answer to the plea for responsibility]. In J. Zeedijk & P. van Bortel (Eds.), *Bedrogen door de elite? Kritische beschouwingen bij Theodore Dalrymples cultuuranalyse [Betrayed by the elite? Critical reflections on Theodore Dalrymple's analysis of culture]* (pp. 72–82). Kapellen: Pelckmans.
- [27]. Peeters, J. (Ed.). (2010a). *Een veerkrachtige samenleving. Sociaal werk en duurzame ontwikkeling [A resilient society. Social work and sustainable development]* (pp. 19–99). Berchem: EPO.
- [28]. Peeters, J. (2010b). Een oriënterend kader [A guiding framework]. In J. Peeters (Ed.), *Een veerkrachtige samenleving. Sociaal werk en duurzame ontwikkeling [A resilient society. Social work and sustainable development]* (pp. 19–99). Berchem: EPO.

- [29]. Peeters, J. (2011a). Social sustainable development and social work. Keynote presentation at the 2nd ENSACT Conference: Social action in Europe: Sustainable social development and economic challenges. Brussels, 10–13 April. Retrieved October 3, 2011, from [http://www.ensact.org/index/pages/id\\_page-38/lang-en](http://www.ensact.org/index/pages/id_page-38/lang-en)
- [30]. Peeters, J. (2011b). Sociaal werk en duurzame ontwikkeling: naar een sociaal-ecologische praktijk [Social work and sustainable development: to a social-ecological practice]. *Welzijnsgids – Welzijnszorg, Algemeen welzijnswerk*, 83(December), 25–50.
- [31]. Peeters, J. (2012a). A comment on “Climate change: Social workers’ roles and contributions to policy debates and interventions”. *International Journal of Social Welfare*, 21(1), 105–107.
- [32]. Peeters, J. (2012b). The place of social work in sustainable development: Towards ecosocial practice. *International Journal of Social Welfare*, 21(3), 287–298.
- [33]. Peeters, J. (2012c). Sustainable development: A mission for social work? A normative approach. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 21(2), 5–22.
- [34]. Poeck, K. Van, Vandenabeele, J., & Wildemeersch, D. (2010). Sociaal werk, duurzame ontwikkeling en sociaal leren: een vruchtbare coalitie? [Social work, sustainable development and social learning: a fruitful coalition?]. In J. Peeters (Ed.), *Een veerkrachtige samenleving. Sociaal werk en duurzame ontwikkeling* (pp. 117–130). Berchem: EPO.
- [35]. Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory of community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121–144.
- [36]. Regenmortel, T. Van (2002). *Empowerment en maatzorg. Een krachtengerichte psychologische kijk op armoede* [Empowerment and tailor made care. A strengths oriented psychological view on poverty]. Leuven: Acco.



- [37]. Regenmortel, T. Van, & Peeters, J. (2010). Verbindend werken in de hulpverlening: Bouwsteen voor een veerkrachtige samenleving [Connecting people within social work interventions: Building block for a resilient society]. In J. Peeters (Ed.), *Een veerkrachtige samenleving. Sociaal werk en duurzame ontwikkeling* (pp. 133–146). Berchem: EPO.
- [38]. Roome, N. (2008). Sustainability management: less waste, more profit!? Management education for sustainability: An agenda for reform. Presented at the 13th Annual Conference Network of International Business Schools (NIBS), 15 May 2008, KHLeuven, Belgium.
- [39]. Saleebey, D. (Ed.). (2009). *The strengths perspective in social work practice* (5th ed.). Boston: Pearson Education.
- [40]. Vanistendael, S. (1997). *Hoop doet leven. Over de weerbaarheid van kinderen met problemen [Hope springs eternal. About the resilience of children with problems]*. Unpublished text of study day, BICE/VVJG, Genève/Brussel.
- [41]. Vanistendael, S., & Lecomte, J. (2000). *Le bonheur est toujours possible. Construire la résilience [Happiness is always possible. Building resilience]*. Paris: Bayard.
- [42]. Vansenant, K., Driessens, K., & Regenmortel, T. Van (2008). *Bind-Kracht in armoede: Krachtgerichte hulpverlening in dialoog [Empowerment and linking in poverty: Power oriented intervention in dialogue]*. Leuven: LannooCampus.
- [43]. Walker, B., Holling, C.S., Carpenter, S.R., & Kinzing, A. (2004). Resilience, adaptability and transformability in social-ecological systems. *Ecology and Society*, 9(2). Retrieved May 26, 2011, from <http://www.ecologyandsociety.org/vol9/iss2/art5/>
- [44]. Walker, B., & Salt, D. (2006). *Resilience thinking. Sustaining ecosystems and people in a changing world*. Washington: Island Press.
- [45]. Wals, A. (Ed.). (2007). *Social learning towards a sustainable world: Principles, perspectives, and praxis*. Wageningen: Academic Publisher

## Fârâbî Felsefesinin Temellerinde Karakter Eğitimi

<sup>1</sup>Hanifi Üker, <sup>2</sup>Ali Gurbetoğlu

<sup>1</sup> 0000-0002-7492-6784, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi Ortak Programı Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Öğrencisi, hanifiuiker@hotmail.com

<sup>2</sup> 0000-0003-3710-3516, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Öğretim Üyesi, [ali.gurbetoglu@izu.edu.tr](mailto:ali.gurbetoglu@izu.edu.tr)

### Öz

*Ahlâk ve karakter içi içe geçmiş iki önemli kavramdır. Bu kavramlar tanımlanırken birçok filozof benzer tanımlamalarda bulunmuşlardır. Fârâbî de ahlâk ve karakter kavramını birlikte ele alan filozoflardan biri olmasına rağmen ahlâk kavramını yazılarında daha sık vurgulamıştır. Daha çok ahlâk kavramını kullanmıştır. Farabi, Aristoteles ve Eflatun'un akıl ve ahlâk kavramlarını içselleştirmiş ve onu İslam kaideleri ile sentezlemiştir. İnsanın aklına vurgu yapmış ve onun hürlüğünden bahsetmiştir. Ona göre insan, sağlam düşünce ve iradeye ancak bu şekilde ulaşabilir. Duyular yoluyla gelen dışsal bilgiler akıl ile yorumlanır. Hür düşünce ve irade ile fiile dökülür. Düşüncenin eyleme dönüşmesi neticesinde, iyi veya kötü, doğru veya yanlış davranışlar ortaya çıkar ki bu da insanın ahlâkını yani karakterini belirler. Fârâbî'ye göre bütün eylemlerin gayesi Tanrı'ya ulaşmak olduğu için ahlâk ve karakter bu doğrultuda şekillenmelidir. Bu yönde kullanılan irade sonucunda ortaya çıkan davranışlar mutlu insanı oluşturacaktır. Mutlu insan ise kendini gerçekleştirmiş insandır. İşte bu yüzden ki iyi ahlâk insanın kâmil ve yetkin olabilmesi için en temel özelliştir. Ahlâk her zaman Fârâbî için birinci öncül olmuştur. Önce bu öncüller çocukluktan itibaren öğrenilmeli ve daha sonra kavramlara geçilmelidir. Çünkü ortaya çıkacak davranışların temelini bu öncüller oluşturacaktır. Fârâbî'nin karakter eğitiminin temellerini bu yaklaşım oluşturmaktadır. Ona göre ahlâk yani karakter eğitimi yaşantılar yoluyla verilmelidir. Çünkü denendikçe doğru olan daha çok pekişmektedir. Öğrenilenlerin kalıcı olması ancak bu şekilde sağlanacaktır. Bu çalışmanın amacı, Fârâbî'nin felsefi temellerinden karakter eğitimine yönelik düşüncelerinde çıkarımlarda bulunmaktadır.*

**Anahtar Kelimeler:** Fârâbî, Karakter Eğitimi, Değerler Eğitimi, Ahlâk

## Character Education in the Basics of Fârâbî Philosophy

### Abstract

*Morality and character are two important concepts. In terms of definition, many philosophers have made the same definition within the same two concepts. He embraced the concept of morality and character in Fârâbî.*

*He mostly used the concept of morality. He internalized the concepts of reason and morality of Aristotle and Plato and synthesized it with Islamic principles. Fârâbî emphasized the mind of man and talked about his liberty. Only in this way can one achieve sound thought and will. Physics information coming through the senses is interpreted with the mind. It is poured into action through free thought and willpower. It is precisely here that good or bad, right or wrong behaviors arise, which determines the morality of the person. According to Fârâbî, because everything is to reach God, morality and character should be shaped accordingly. The behaviors that result from the will used in this direction will create a happy person. A happy person is a person who has realized himself. That is why morality is the most basic feature that should be in the most competent person.*

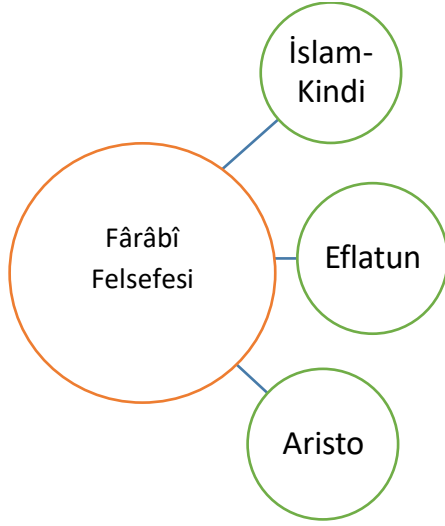
*Morality has always been the first premise for Fârâbî. These premises should be learned from childhood first and then the concepts should be started. Because these premises will form the basis of the behaviors that will emerge. This approach forms the basis of Fârâbî's character education. According to him, Morality, character education should be given through experiences. Because the truth is reinforced more as it is tried. It will only be ensured that what is learned is permanent.*

*In this study, to make inferences about character education from Fârâbî's philosophical foundations.*

**Keywords:** Fârâbî, Character Education, Values Education, Morality

### 1. GİRİŞ

Fârâbî, Türkistan'ın Farab şehrinde (bugünkü Kazakistan'ın Otrar şehri) 871 yılında doğmuştur. Farab'da iyi bir tahsil görmüş ve kısa bir süre kadılık yapmıştır. Fârâbî'nin Buhara, Semerkant, Merv, Belh ve İran'ın önemli ilim ve kültür merkezlerini ziyaret ettiği, daha sonra Bağdat'a vardığı düşünülmektedir. İyi bir dil ve mantık alimi olan Fârâbî eğitimli, zeki, bilgin ve entelektüeldi. Çoğu deneyimlerinden oluşan 100 den fazla eseri bulunmaktadır (Rauf, Ahmad, ve Iqbal, 2013). Fârâbî kendi dininden aldığı uluhiyyet, nübüvvet, mead akidesi(âlemin zorunlu varlıktan belli bir düzen içinde sudûr etmesi ve varlık mertebelerinin oluşması teorisi) ile Eflatun'dan aldığı bazı unsurlarla bir felsefi sistem kurmuştur.



Şekil 1:Fârâbî Felsefesinin Temelleri

Aristoteles hakkındaki yorumları ve tercümeleri okumuştur. Fârâbî, Aristo'dan sonra “Muallim-i Sâni” yani “ikinci öğretmen” unvanıyla anılmıştır. “Sen mi daha bilgilisin, Aristo mu?” diye soranlara, “Eğer Aristo’ya yetişseydim onun en seçkin talebelerinden olurum” cevabını vermiştir (Kaya, 2014a). İbni Sina Aristo’nun metafizik kitabını 40 defa okuyup ezberlemesine rağmen anlayamamış ancak Fârâbî’nin çevirisini okuduktan sonra anlayabilmiştir. Fârâbî, İslam filozoflarının babası olarak düşünülebilir (Akyüz, 1982).

Fârâbî’nin eserlerinden sadece 54 kadarı günümüze ulaşmıştır. Bu eserlerinin 18’i mantık, 3’ü matematik, 6’sı fizik, 19’u metafizik, 8’i ise ahlâk ve siyaset ile ilgilidir. Bu eserlerin büyük çoğunluğu ise risale şeklindedir. 943 yılında Halep’e taşınan Fârâbî 950 yılında 80 yaşında Şam’da ölmüştür.

Bu çalışmanın amacı; Fârâbî’nin felsefesinde, karakter eğitimi konusundaki görüş ve düşüncelerini genel eğitim yaklaşımıyla birlikte sunmaktır. Bu yaklaşımı derinlemesine ele alınarak Fârâbî’nin insan modeli, eğitime bakışı ve felsefesi izah edilmiştir. Daha sonra Fârâbî’nin karakter eğitimi konusundaki yaklaşımları ortaya konulmuştur.

Fârâbî’de insan kavramı nedir? Fârâbî felsefesi ve eğitime katkıları nelerdir? Fârâbî’nin Karakter eğitimi konusundaki yaklaşımları nelerdir? Aşağıdaki sayfalarda bu sorulara cevap bulmaya çalışılacaktır.

## 2. TARTIŞMA

### 2.1 Fârâbî'nin İnsan Modeli

Fârâbî'den önce İslam filozoflarının esin kaynağı Antik Yunan düşünürleri olmuştur. Bu fikirler ile İslam inanç esaslarının birleştirildiği söylenebilir (Yaran, 2010). Kur'an-ı Kerim ve sünnet açısından baktığımızda insanın gayesi üstün erdemlerle donatılması ve yetkin hale gelmesidir (Çağrı, 1989).

İslâm filozofları kimden görüş aldıklarını açıkça belirtmiştir. Özellikle Antik Yunan düşünürlerinden Eflâtun ve Aristoteles'in yetkinliklerini kabul etmişlerdir. Fârâbî öncesi İslam filozofları olarak Kindi ve Razi de bu iki düşünürden etkilenmiştir (Aslan, 2014). Ölüm tarihi bilinmemekle beraber 873 tarihinde ölen Kindi insanın gayesinin mutluluk olduğunu belirtmiştir. Bu konuda Eflatun'un metafizik anlayışından etkilenmiştir. İnsanın gayeye ulaşmasındaki temel alt yapıyı ise akıl ve nefis oluşturmaktadır (Kaya, 2014b).

Fârâbî'ye göre insan var olduğunda onda ortaya çıkan ilk şey beslenme ve fiziksel bedenin yaşatılmasıdır. Sonra algıları harekete geçiren duyu organları ile duyular ortaya çıkar. Aynı zamanda duyularla birlikte seçim imkânı sunan irade ortaya çıkar. Duyular ve iradeden sonra ise dış dünyadan aldıklarını yorumlayan muhayyile (hayal) kuvveti ortaya çıkar. Daha sonra akıl da buna eklenir ve eylemler ortaya çıkar. Böylece İlim, sanat ve diğer unsurlar oluşur (Ocak, 2009). Görünen odur ki insan ilk başlarda hayvanlardan çok da farklı değildir. Sonradan kazandığı değerler sayesinde insanlık vasfını kazanmıştır. Fârâbî'nin insan tanımında, insanı diğer varlıklardan ayıran ve en önemli özelliği akıldır. İnsan bazı özelliklerini akılla kazanmaktadır. Akıl doğuştan insanla birlikte gelmektedir. Duyular yoluyla elde edilen verileri yorumlamak üzere hazırlanmış bir melekedir.

Fârâbî'ye göre insanın bir diğer özelliği ise hür olmasıdır. Hür insan, gerektiğinde sağlam bir düşünce ve iradeye sahip olan insandır. Bu düşünce ve iradenin kullanacağı yerleri iyi bilmesi gerekir. Hür olabilmek için iradeye ihtiyacı vardır. Fârâbî'ye göre insan, fikirlerini erdem gücünü kullanarak yararlı olan şeylere ulaşmayı gaye edinir (Ocak, 2009).

### 2.2 Fârâbî Felsefesi

Fârâbî, birçok eserde İslam felsefesinin kurucusu olarak anılır. İbn Rüşd'e kadar devam eden dönemde İslam felsefesi Fârâbî'nin çizdiği yolu takip etmiştir. Fârâbî'yi incelediğimizde Yunan geleneğinden gelen bir filozof olduğunu söyleyebiliriz. Fârâbî hem Aristoteles hem de

Platon'dan etkilenmiş ve ikisini birbirini tamamlayan gelişim aşamaları olarak sentezlemiştir (Aydınlı, 2014).

Fârâbî, İbn Bâcce ve İbn Rüşd gibi İslam filozofları tarafından övgüyle bahsedilmiştir. Fârâbî mantık eğitiminden sonra Felsefenin mümkün olabileceğini düşünmektedir. Aristoteles mantığını ele alarak uzun yıllar sonra yeniden özgün formuna kavuşturmuş ve *Kitâbu'l-Burhan* kitabını yazmıştır. VI. yüzyılda İskenderiye'de Aristoteles mantığı felsefi ilimlerin müfredatının bir parçası olarak okutulmuştur. X yüzyılda ise ikinci *Analitikler* yani *Kitâbu'l-Burhan* kitabı, Aristoteles mantığının tekrar müfredattaki aslî yerini almasını sağlamıştır. İkinci muallim denilmesinin sebebi müfredattaki bu köklü değişimi gerçekleştirmiş olmasından kaynaklanmaktadır (Adamson, Taylor, ve Kaya, 2007).

### 2.2.1 Akıl

Fârâbî İslam filozoflarından Kindi 'den etkilenmiştir. Kindi ise bir takım fikirlerinde Aristo'dan etkilenmiştir. Kindi akılı şöyle tarif etmiştir: “insan nefsinin en temel fonksiyonu olan akıl ile tür ve türün üstündeki varlıklara ait bilgileri, yani duyu organlarına konu olmayan varlık alanlarının bilgisini elde ederiz. Başka bir ifadeyle, duyu organları maddi suretleri ya da tikelleri, akıl ise tümelleri algılamaktadır” (Razi'den aktaran Uysal , 2004). Kindi dört çeşit akıldan bahsetmektedir. Bunlar: Sürekli bir fiil olan akıl, nefiste güç halinde bulunan akıl, nefiste güç halinden fiil haline çıkmış olan akıl ve zahir akıl.

Aklı farklı kategorilere ayırarak tarif edenlerden biri de şüphesiz Fârâbî'dir. Fârâbî'nin düşünce sisteminin önemli bir parçasını akıl oluşturmaktadır. Fârâbî düşünce sisteminin temellenmesinde hakikate ulaşma ve kavrama açısından aklın yeri büyüktür. Fârâbî'ye göre akıl, “insanın bir objeyi zihniyle kavramasına vasıta olan bir şeyi ifade ettiği gibi, aynı zamanda insanın idrak etmesinin gerçekleşmesinde de vasıta olan şeyi ifade eden bir isimdir”(Sözen, 1998).

Kaya (2014a)'a göre Fârâbî'nin *Risale fi'l-Akl* adlı eserinde aklın tarifini altı sınıfta tasvir etmiştir.

*Halka göre aklın anlamı:*

Kişinin iyi ve kötüyü ayırt edebilen bir yetiye sahip olmasıdır. Halk arasında eyleme dönüşmüş bir akıldır. Akıllı kişi dindar ve azilet sahibi olan, aksi takdirde akılsız olur ve kurnaz olarak değerlendirilir. Bu aklın kötüye kullanılmış halidir.

*Kelamcılara göre anlamı:*

Bu akıl toplumun ortak görüşüdür. Kelami metinlerden geçen bir tariftir. “Akıl bunu gerektirir” şeklinde ifade edilmektedir.

*Kitabu'l-Burhan'da tarif ettiği akıl:*

İlk defa bu kitapta bahsedilen akıldır. Akıl sonradan gelen değildir. Doğuştan gelmiştir.

*Kitabü'l-Ahlâk'ta tarif ettiği akıl:*

Akıl nefsin bir bölümü olarak kabul edilmektedir. Akıl deneyerek yanılarak tecrübe edinir. İnsanla birlikte gelişip artar. Bu kazanımlar akılda kökleşir.

*Kitabü'n-Nefs'te tarif ettiği akıl:*

Aristo tarafından dört kısma ayrılan akıldır. Bikkuvve akıl (nefiste güç halinde bulunan akıl), Bilfiil akıl (sürekli akıl), Müstefad akıl (Nefiste güç halinden fiil haline çıkmış olan akıl) ve Faal akıl dır.

*Kitabü Maba'de't Tabi'a'da tarif ettiği akıl:*

Metafiziksel akıldan bahsetmektedir. Bu bir nevi bütün akılların kaynağıdır. Mutlak akıl veya ilk akıl olarak bilinir.

Sözen (1998)'in aktardığına göre Fârâbî akıllı iki sınıfa ayırmıştır. Teorik akıl: İnsanın sahip olduğu aklın nefisle olgunlaşarak bilfiil akla dönüşmesidir. Bu akıl düşünülebilen her şeyi bilebilir. Cisim olmayıp basit bir cevherdir. Kıyas olmaksızın doğuştan gelen melekedir. İnsanın kendisinden başlayarak çevresinde var olan şeylere ulaştıran şeylerdir. Pratik akıl: İnsanın tecrübeleri ve algılamalarına bağlı olan akıldır. Fârâbî'ye göre akıl insan olmanın temel şartıdır. Çünkü eşrefi mahlûkat olan insan en üst perdelere çıkmalıdır. Yardım etmek, özgür bir fikre ve yönetime sahip olmak, ancak aktif bir akılla sağlanabilir. Yapmak istediklerini anlamak, doğru ve yanlış ayırt edebilmek, olgular arasında karar verebilmek ancak akılla mümkün olabilir.

Fârâbî ontolojik açıdan akıllı ön planda tutmaktadır. Madde ve Tanrı arasındaki ilişki akılla ortaya konulabilir. Tabi yaratılış ile Tanrı arasındaki ilişki önem kazanmaktadır. Aristo'nun “Birden ancak bir sadır olur” sözüyle ifade edilen ilkesine dayanarak birden çokluğun nasıl meydana geldiğini ortaya koymuş olmaktadır(Medkur' dan aktaran Sözen 1998).

### 2.2.2 Nefs

Fârâbî'nin nefis konusunda yazdığı özel bir kitabı bulunmamaktadır. Daha çok tanımı ve etkileri üzerine durmuştur. Bazı kitaplarında nefsi doğru kullanmanın getireceği mutluluklara dikkate

çekmiştir. Fârâbî'nin nefis kavramında; ontolojik, psikolojik ve siyasal temeller bulunmakta ve bunların bütüncül olarak ahlâkla birlikte nefis ilişkisinden bahsetmektedir. Fârâbî nefis konusunda Aristo geleneğini devam ettirmiştir. Canlı olan organ sahibi yani insanın ilk yetkinliği olduğunu belirtmiştir. Nefis cismani değil ama cisimlerde bulunur.

Nefsin; düşünme (en-nâtika), arzu, hayal, duyum olmak üzere dört boyutunun olduğunu belirtmiştir (Uysal, 2012).

### **2.2.3 Ruh**

Fârâbî ruhun kökenini emir âlemine bağlamaktadır (Aydın'dan aktaran Görkaş, 2013). Tabii bunda İslam dininin etkisi olduğu söylenebilir. Fârâbî buna istinaden insanın halk âlemi ile emir âleminin yansıması olduğunu belirtmektedir. Bedinin benzeri olmayan yaratılmış) halk âleminden, ruhun ise emir âleminden olduğunu bildirmektedir. Kur'an-ı Kerim'in bunu açıkça ifade etmektedir. Canlılık ve hareket ruhun doğasından kaynaklanmaktadır. Ruhun merkezi kalptir. Ahlâk açısından ruh akıldan aldığı marifeti nefse iletir(Topdemir, 2009).

### **2.3 Fârâbî ve Eğitim**

Fârâbî öğretimi; ehirlerde ve toplumda erdemleri var etme, eğitimi ise toplumun ahlâki erdemleri kazanması olarak nitelenebilir. Öğretim kuramsaldır. Eğitim ise davranışa dönüşmüştür. Yani eğitim davranış değişikliğidir. Azimli olmalı ve uygulamada görevine âşik olmalıdır. Bu eğitim tanımı hümanist eğitim yaklaşımlarının temelini oluşturmuştur.

Fârâbî'ye göre öğretim teoriktir. Özelliği sadece bilmekten ibarettir. Eğitim ise ahlâki erdemleri ve uygulamaları hayata geçirmektir. Yani öğrenilen şeyler uygulanmalıdır. Gutek (2006), eğitim ve öğretim ahlâki bir yaptırım olduğunu kuram ve uygulamanın iç içe geçtiğini belirtmektedir. Kuram mutlaka uygulanmalıdır (Fârâbî'den aktaran, Bircan 2018). (Tyler'den aktaran, Sönmez (2019)'e göre eğitim kişide davranış örüntüleri oluşturma sürecidir. Eğitim yaşantı yoluyla, isteyerek, davranışlarda meydana gelen kalıcı değişimler için oluşturulan süreçtir(Ertürk, 2013). Ertürk ve Tyler, eğitimin davranışsal değişiklikler den ve istedik olmasından bahsetmiştir. Aslında bu tanımın Fârâbî'nin tanımı ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Felsefi görüşler açısından baktığımızda; idealizme göre eğitim; Allah'a ulaşmak için bilinçli ve özgürce sürdürülen çabadır. Pragmatizme göre; Yaşantılar oluşturma yoluyla yetiştirme sürecidir. Marxizme göre; doğa denetlenip değiştirilecek ve üretimde kullanılacak hale getirilmelidir. Natüralizme göre; Doğal yollarla olgunlaşma ve eğitim sağlanmalıdır (Butler'den aktaran Sönmez (2019). Fârâbî felsefesinin idealizm ve pragmatizme temel olduğu



görülmektedir. Fârâbî'nin felsefi sisteminde eğitim önemli bir sosyal olaydır. İnsan ruhuyla ilgilenir. Bireyler yaşamının ilk yıllarından itibaren toplumun faydalı bir üyesi olarak yetiştirilmelidir. Fârâbî'nin görüşüne göre, eğitim faaliyetleri içinde bulunan sosyolojik bir ortamda bilgi beceri ve değerlerin kazanılmasıdır. İnsan mükemmelliğe ulaşmak için yaratılmıştır. Bu mükemmellikten de maksat mutluluğu kazanmaktır. Bu da ancak eğitimle gerçekleşecektir (Al-Fârâbî, den aktaran, Rauf 2013).

Fârâbî'ye göre, mükemmel insan erdem, entelektüel bilgi ve ahlâki değerlere sahiptir. Bu yüksek ahlâki değerler insanları topluma entegre eder ve üstünlük oluşturur. Böylece Fârâbî'nin eğitimden beklediği mükemmellik, bilgi ve erdemli davranışın birleşmesidir. Beraberinde mutluluk ve iyiliğin gelmesidir. Fârâbî, eğitimde gözetilen bir diğer amacı da sanatta aramıştır. Ona göre, teorik ve pratik sanatlarda mükemmel olan bilgelik yolunda ilerlemektedir. Çünkü bilgiler sanatta yetkindirler (Al-Fârâbî, den aktaran, Rauf 2013).

Özetle öğrenmede kuram ve pratik uygulama birliktedir. Bilinen şey mutlaka uygulanmalıdır. Böylece en yüksek aşamaya geçilerek mükemmelliğe adım atılmış olunacaktır.

Fârâbî'nin bilimleri ve öğrenmeyi sınıflandırmıştır. Dil çok önemlidir. Çünkü öğrenme onunla başlamaktadır. Böylece öğrenci kendini çok rahat ifade edebilir. Dil olmadan insanları anlayamayacağı gibi kişiliği de gelişmeyecektir. Dille beraber bilim öğrenmek ve yöntem geliştirmek için de mantık çok önemlidir. Mantık bilime sağlam bir yansıma verir. Dil ile de yakından ilgilidir (Ja'afar'den aktaran, Rauf 2013).

Eğitmcilerin de ahlâklı ve erdemli olması oldukça önemlidir. Karakter sahibi olup, gerçeğin peşinde koşmalıdır. Öğretmenliğin yükümlülüğü olmamalıdır. Gönüllü olmalıdır. Uzmanlığı ve kuralları konusunda daha mahir olmalıdır. Her şeyi uygulayabilmelidir.

#### **2.4 Fârâbî ve Karakter Eğitimi**

Karakter kelimesi kişinin özü, öz yapısı ve seciyesi, onu başkalarından ayıran özelliği olarak tanımlanabilir (TDK, 2020). Bu özellikleri onun davranışlarını doğrudan yönlendirmektedir. Çünkü karakter kişiliğin bir parçasıdır. Olayların iyi ya da kötü olmasına karar vermede yardımcı olmaktadır (Costanzo, 2005). Neyin iyi olduğuna karar vermek ve uygulamak ise nitelikli insan yetiştirmeyle ilgili bir durumdur (Arthur, 2005; Lickona, 2009). İyi karakterli insanlar yetiştirmek için ise sürdürülebilir eğitim programları ve uygulamaları yapılmalıdır.

Karakter eğitimi; nasıl bir çocuk yetiştirmeliyiz sorusu üzerine odaklanmaktadır. Bu da Karakter eğitiminin beraberinde değerler eğitimini gündeme getirmektedir. Akbaş (2008)'e

göre değerler eğitimi; genç insanların memnun bir hayat yaşamaları, diğer insanların iyiliğine katkı sağlamaları ve en önemlisi de karakterli bireyler yetişmesi için verilmektedir. Değerler eğitimi ile kişi ve toplumların iyi ilişkiler kurması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda mutluluk ve iyilik iki kilit kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. İyilik ve mutluluk adına davranış değişikliklerinin gerçekleşmesi ise değer uygulamaları ile olacaktır. Bu yüzden karakter gelişimi destekleyici uygulamaları ve erdemi ön plana almaktadır (Ekşi ve Katılmış, 2020).

Antik Yunan düşünürleri en büyük erdemini ahlâk olduğunu ve bununda daha çok kişilikle ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Yine bu filozoflar bu kişilik erdemlerinin doğal olarak elde edilemediğini, kazanılır ve geliştirilebilir olduğunu belirtmiştir (Lickona, 2009). Değerlerin teorik anlamda başlaması Sokrates'e kadar uzanmaktadır. Sokrates'in felsefesinin temelini Ahlâk ve mantık oluşturmuştur. Mantık nerdeyse eylemlerimizin tamamının yönlendiricisi ve kararlarımızın temelidir. Sokrates hepimizin iyiliği istediğini ama mantığımızın buna engel olduğunu savunmuştur (Hall, 2006; Ling ve Stephenson, 1998). O halde mantık karakter eğitiminin önemli unsurlarındandır.

Eflatun'a göre ise karakter eğitimi insani eğitimin kademelerinden biridir. Karakter eğitimi ortaklaşa sosyal ortamlarda ve daha çok çocukluk devresinde verilir(Çelikkol, 2010).

Bir diğer filozof Aristoteles; samimiyet, doğruluk, dürüstlük ve cesaret içeren ahlâk erdemleriyle ilgilenmiştir. Ona göre kişiler bu erdemlerin zıtları arasında bir karar verirler. Örneğin sahtekârlık veya dürüstlük arasında karar vermek durumundadır.

Aristoteles'in *Analitikler* kitabını yeniden gün yüzüne çıkaran Fârâbî'de, mantık ve ahlâk çerçevesinde büyük çalışmalar yapmıştır. Bunları mutluluğa giden yol olarak adlandırmıştır. İşte Fârâbî'nin karakter ve değer eğitiminin kaynağı burada ortaya çıkmaktadır.

Fârâbî akli nefsin bir cüzü olarak görmektedir. Bu aklın ahlâk ile ilişkisi vardır: Bir şeyi tercih etmek ya da bir şeyden uzaklaşmak akılla olmaktadır. Buradaki irade ise ahlâkla ortaya çıkar. Bu ahlâki akıl yaşanan tecrübelerle olgunlaşır, gelişir ve bu ahlâki yargılar pekişir(Uysal, 2012). Fârâbî'ye göre nefsin güçlerini ahlâkî bir içerikle incelediğimizde şunu görürüz: İnsan beş duyu organıyla nesnelere algılar, insana mutluluk, zevk ve acı veren şeyleri de algılar. Ama fayda ve zararı, iyiliği ve kötülüğü ayıramaz. Hayal gücü ise ahlâkî davranışlardan yararlı ve zararlı olanları, zevk ve acı veren şeyleri algılar(Sözen, 1998).

Fârâbî "*Mutluluğun Kazanılması*" adlı eserinde eğitimi, ahlâksal erdemleri hayata geçirme şeklinde tanımlamaktadır. Ahlâk eğitimi, eğitimin bir parçası olarak görmüştür. Ahlâk

eğitiminin en temel hedefi ise özgür irade ve dengeli karakterdir. Ahlâkın tanımına baktığımızda huy, seciye, tabiat gibi kavramlar ortaya çıkmaktadır. Görüldüğü gibi karakter eğitimi kendisini ahlâk eğitiminin merkezine almıştır. Bu durum Fârâbî'nin ahlâk tanımında da açıkça görülmektedir. Fârâbî'ye göre en üstün özellikleri taşıyan insanlarda en yüksek ahlâki erdemler vardır. Ahlâk erdemnin bir parçası durumundadır. Bir kişi kuramsal erdemleri öğrenmeden önce ilk bilgileri öğrenmelidir. Burada ilk bilgilerden kasıt ise ahlâki erdemlerdir (Çelikkol, 2010). Bu da bize Fârâbî'nin eğitimi, öğretimden önce ve daha değerli bulunduğu ortaya çıkmaktadır.

Fârâbî'ye göre, insanlar arasındaki ahlâk ve beraberinde gelen denge yaşam alanlarının sağlıklı olmasını sağlar. Bu da ancak eğitim yoluyla sağlanır. Eğitimin en önemli amacı bu olmalıdır. Fârâbî, erdemi insanın iyi işler yaptığı zihin durumları olarak tasvir eder. Etik veya gerçekçi olabilirler. Bilgelik, sağduyu ve zekâ gibi yetilere sahip insanda mevcuttur. Etik (ahlâk) erdemler; tutum, cesaret, cömertlik ve adalettir. Buda bize Fârâbî'nin değerler eğitimi yaklaşımını ortaya koymaktadır. Bu erdemler, insanın ruhunda olmalı ve yaşama dönüşmelidir. Ahlâki erdem, her türlü eylemin iyilik ve adalet yolunda kullanma yetisidir. Bu ancak eyleme dökülme ile pekişir(Afşar, 2019). Bu durum Fârâbî'nin mutluluk ilkesi doğrultusunda incelenebilir. İnsandaki mutlu olma arzusu yaptığı eylemlere de yansımaktadır. Bu iradenin özgürce kullanılması ile mümkündür. İyi ve tercih edilebilir durumlar var olduğu sürece, mutluluk tercih edilebilen iyi şeylerdendir (Bircan, 2015).

Fârâbî bu düşünceleri ile günümüze ışık tutmaktadır. Günümüzde Karakter eğitiminin de ana amaçları bunlardır. Bu amaçlar kişinin kendini tamamlaması açısından ise eğitimi çok yakından ilgilendirmektedir. Eğitimler yaşama dönük ve doğal ortamında olmalıdır. Yapararak yaşayarak bazı şeyler öğrenilmelidir. Fârâbî'nin bu yaklaşımı günümüze önemli bir metodoloji sunmaktadır.

### **3. DEĞERLENDİRME VE SONUÇ**

Fârâbî'nin metafizik düşünceleri Platon'un ve Aristoteles'in görüşlerine dayanır. Fârâbî özünde bir İslam filozofudur. Yunan felsefecilerinin eserlerini okumuş ve sentezlemiştir. Kur'an ve Kur'an'dan türetilmiş çeşitli bilimlere öğretmek ve referans alarak, bu görüşleri Müslüman Arap uygarlığına eklemeye çalışmıştır. Fârâbî'ye göre en büyük gaye yaratıcıya ulaşmaktır. İnsan yaratılanlar içinde en değerli ve en yetkin olanıdır. İnsan yetkin olabilmesi için Tanrı'nın yardımına muhtaçtır ve irade sahibidir. Mükemmel bu şekilde ulaşabilir. Mükemmel insan kavramı, büyük güncel bilgiye ve sağlam ahlâki davranışa sahip olan kişiler için kullanılır. En

birinci erdem ise ahlâk erdemidir. İnsanın mutluluğa ulaşabilmesi iradesini kullanarak en iyiye ulaşmasından geçmektedir. Ahlâk yani karakter ise böylece şekillenmektedir. Eylemler yaşam buldukça iyilik adına bundan ders çıkarılır ve ahlâk pekişir. En yetkin insan olmak yani mutlu olmak için ise iyi bir ahlâka sahip olmak gerekmektedir (Uysal, 2004). Bu eğitimin ana hedeflerinden biri olmalıdır.

Fârâbî; bilgelik, sağduyu, zekâ gücü, cesaret, cömertlik ve adalet gibi kavramları her zaman ön planda tutmuştur. Fârâbî'nin eğitim konusundaki düşüncelerinin temelinde etik ahlâk içerdiği ve bundan sonra pozitif bilimlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Her filozof kendi dönemlerini yansıtan, farklı teknik ve yöntemler kullanarak düşünce sistemleri kurmuştur. Bunda sosyokültürel faktörler ve dünya görüşü gibi önemli hususlar ön plana çıkmaktadır. Fârâbî kendi düşünce sisteminde akla büyük bir değer vermiştir. Çünkü akıl onu Tanrı'ya ulaştırmaktadır. Yaratılışın önemli bir parçasıdır. Gerek ahlâkta, gerek erdemde, gerekse metafizikte akli hep ön plana çıkarmıştır. Dolayısıyla o, gerçeğe ve hakikate ulaşmada akli, bir kriter olarak değerlendirmektedir.

Fârâbî'ye göre insanın en önemli amacı mutluluğu elde etmektir. Mutluluk, tesadüfen elde edilemez. İnsan mutluluğu ancak akıl ve ahlâksal erdemlere sahip olma ile kazanabilir. Buda eğitimin ana amacının erdemler yoluyla mutluluğa ulaşmayı sağlamak olduğunu ortaya koymaktadır (Çelikkol, 2010).

Fârâbî eğitim yaklaşımında kişilerin farklılıklarını dikkate almıştır. Bundan dolayı eğitim ve öğretim faaliyetleri öncesinde akılsal yönden hem de karakter özellikleri bakımından tanınmaları gerekir. Öğrenciler bu doğrultuda yönlendirilirse yetenekleri daha da gelişir. Aksi durumda onların bu yetenekleri zamanla işlevsizleşebilir.

Karakter eğitimi konusunda, ahlâksal erdemler laftan anlayan kişilere şefkatle ve onları ikna ederek, diğerlerine ise ikna edici tüm yolları kullanarak kazandırılmalıdır.

Fârâbî eğitim ve öğretiminin kişi açısından en önemli hedefi onun özgürleşmesini sağlamaktır. Bireyler ancak eğitim ve öğretim sayesinde özgürleşebilirler (Afşar, 2019).

## KAYNAKÇA

- [1]. Adamson, P., Taylor, R. C., ve Kaya, M. C. (2007). *İslam Felsefesine Giriş: Küre Yayınları*.
- [2]. Afşar, Ö. (2019). *Farabive İbn-i Miskiveyh'de Ahlak ve Siyaset Felsefesi*. (Yüksek Lisans), Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi,
- [3]. Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- [4]. Akyüz, Y. (1982). Farabi'nin Türk ve Dünya Eğitim Tarihindeki Yeri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 81-88.
- [5]. Arthur, J. (2005). The re-emergence of character education in British education policy. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 239-254.
- [6]. Aslan, A. (2014). *Farabi'de insanın gayesi*. (Yüksek Lisans), İstanbul Üniversitesi,
- [7]. Aydın, İ. H. (2000). *Fârâbî'de Metafizik Düşünce*. İstanbul: Bil Yayınları.
- [8]. Aydın, Y. (2014). *Farabi felsefesinin genel yapısı*. Paper presented at the Medeniyet Düşünürü Farabi, Eskişehir.
- [9]. Bircan, H. H. (2015). Fârâbî'nin Ahlâk Felsefesinde Değerlerin Kaynağı Sorunu. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 393-414.
- [10]. Bircan, H. H. (2018). Eğitimve felsefe-eğitimin doğal/insanî, toplumsal ve felsefî temeli. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(40), 157-172.
- [11]. Costanzo, R. A. (2005). *A study of character education programs in Connecticut public elementary schools based on the eleven principles of effective character education: University of Bridgeport*.
- [12]. Çağrıncı, M. (1989). *İslam düşüncesinde ahlak* (Vol. 19): Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Vakfı yayınları.
- [13]. Çelikkol, S. (2010). *Fârâbî'de Ahlak ve Ahlak Eğitimi*. (Basılmamış Doktora Tezi), Erciyes Üniversitesi,

- [14].Ekşi, H., ve Katılmış, A. (Eds.). (2020). *Karakter ve değerler eğitimi* (Vol. 1). Ankara: Nobel.
- [15].Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- [16].Görkaş, İ. (2013). Farabi'nin İnsan Tasavvuru. *AÜ Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 50, 289-304.
- [17].Gutek, G. L. (2006). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (N. Kale, Trans. Vol. 3). Ankara: Ütopya Yayınları.
- [18].Hall, S. E. (2006). Developing character identity: a new framework for counseling adults in transition. *Adultspan Journal*, 5(1), 15-24.
- [19].Kaya, M. (2014a). *Farabi*. İstanbul: Klasik Yayınları.
- [20].Kaya, M. (2014b). *Kindî ve Felsefesi*. İstanbul: Klasik Yayınları.
- [21].Kindi. (2004). *Kindî: Felsefi Risâleler içinde (ss. 1-138)* (M. Kaya, Trans.). İstanbul: Klasik Yay.
- [22].Lickona, T. (2009). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*: Bantam.
- [23].Ling, L., ve Stephenson, J. (1998). *Introduction and theoretical perspectives*. London and New York: Routledge.
- [24].Ocak, H. (2009). *İslam felsefesinde insanın özgürlüğü problemi (Farabi ve Kadı Abdulcebbar'a göre)*. (Doktora), Selçuk Üniversitesi Konya.
- [25].Rauf, M., Ahmad, M., ve Iqbal, Z. (2013). Al-Farabi's philosophy of education. *Educational Research International*, 1(2), 85-94.
- [26].Sözen, K. (1998). Farabi'de akıl ve aklın önemi. *Süleyman Demrel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5.
- [27].TDK. (2020). Retrieved from <https://sozluk.gov.tr/>
- [28].Topdemir, H. G. (2009). *Farabi*. İstanbul: Say Yayınları.
- [29].Uysal, E. (2004). Kindî ve Fârâbî'de Akıl ve Nefs Kavramlarının Ahlakî İçeriği. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(2).
- [30].Uysal, E. (Ed.) (2012). *İlk İslam Filozofu: Kindî*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- [31].Yaran, C. S. (2010). *Ahlak ve etik: Doğu, Batı ve İslam ahlak felsefesi yazıları*: Rağbet Yayınları.

## Batılı Bir Mutasavvıf RenéGuénon

\*<sup>1</sup>Hayriye Bağ, Karabük Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-9172-3922,  
[hayriyebg@hotmail.com](mailto:hayriyebg@hotmail.com)

### Öz

*Bu çalışmada Mustafa Tahralı'nın "Çağ ve Hakikat" isimli eseri tahlil edilmiştir. "Çağ ve Hakikat" adlı eser Mustafa Tahralı'nın RenéGuénon hakkındaki çalışmalarını ve RenéGuénon'dan seçme makale ve yorumları içerir. Tahralı söz konusu kitapta Guénon ile ilgili pek çok materyale yer vermiştir. Fransız bir mutasavvıf olan Guénon, eserlerinde Doğu-Batı karşılaştırması yaparak Doğu'nun üstünlüğünü pek çok açıdan vurgulamıştır. Dolayısıyla ona göre kurtuluşa ancak İslâm, Hint ve Çin medeniyetlerinin başını çektiği Doğu vasıtasıyla ulaşılabilir. RenéGuénon'un hakikati tek olarak görmesi ve bu hakikatin de ancak Doğu medeniyetlerinde bulunduğunu savunması düşüncelerinin özünü oluşturur.*

**Anahtar Kelimeler:** RenéGuénon, Doğu-Batı, Hakikat

## A Western Sufi RenéGuénon

### Abstract

*In this study, the work named "ÇağveHakikat (Age and Truth)" of Mustafa Tahralı was analyzed. The work titled "ÇağveHakikat (Age and Truth)" includes Mustafa Tahralı's work on RenéGuénon, and selected articles and comments from RenéGuénon. Tahralı included many materials related to Guénon in the book. Guénon, a French Sufi, emphasized the superiority of the East in many ways by making an East-West comparison in his works. According to him, salvation can only be achieved through the East, led by Islamic, Indian and Chinese civilizations. The essence of his thoughts is that RenéGuénon sees truth as one and defends that truth is only in Eastern civilizations.*

**Keywords:** RenéGuénon, East-West, Truth

\*<sup>1</sup>Hayriye Bağ, Karabük Üniversitesi, Temel İslâm Bilimleri. [hayriyebg@hotmail.com](mailto:hayriyebg@hotmail.com)

(Bu yazı YoungAcademia, Server Genç Hanımlar Derneği ve İdeal Bilge Gençlik Spor ve İzcilik Kulübü Derneği iş birliğinde Dr. Sema Noyan yönetiminde "Karşılaştırmalı Doğu- Batı Yazarlık Atölyesi" kapsamında üretilmiştir.)

Konya’da doğan, ilk, orta ve lise tahsilini Konya’da yapan Mustafa Tahralı, Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi’nden mezun oldu. Daha sonra doktorasını yapmak için Paris’e gitti. Akademik çalışmalarında özellikle tasavvuf alanında yoğunlaştı. “Kubbealtı Lugatı”, “Misalli Büyük Türkçe Sözlük”te Arapça ve Farsça kelimelerin etimolojisinde çalışmalar yaptı. “Ahmed er-Rifâi Hayatı, Eserleri ve Tarîkatı” isimli doktora tezini yazdı. Doktora tezinin haricinde tasavvuf, dinî musikî, vahdet-i vücûd, ve Türk edebiyatı ile ilgili kitap, makale, yazılar yazmış ve yine bu gibi konularda tercümelemler yapmıştır.



Mustafa Tahralı’nın “Çağ ve Hakikat(2018)”kitabı Fransa’da henüz doktora talebesiyken ismini duyduğu Fransız Müslüman âlim RenéGuénon’un hayatı, eserleri, tasavvuf düşüncesi ve diğer çalışmalarını konu alır. Söz konusu eser, beş bölüm, 382 sayfadan oluşmaktadır. Ayrıca kitapta ana bölümler pek çok alt başlığa ayrılmış, bu başlıklarda farklı konular işlenmiştir. Yazar, giriş kısmında, Türkiye’de RenéGuénon çalışmaları hakkında bilgi verir. Özellikle Guénon’un kullandığı kavramların Türkçeye doğru bir şekilde çevrilmesi konusunda hassasiyet gösterir. Böylece okuyucu Tahralı’nın yorumlarıyla, RenéGuénon gibi değerli bir âlimin fikirlerini mütalaa etme fırsatı elde eder. “Çağ ve Hakikat”kitabı Guénon hakkında Türkiye’de çıkan ilk haber metninden, onunla ilgili eser veren diğer yazarlara; Tahralı’nın Guénon hakkındaki röportajından, Guénon’un eserlerinden kesitlere kadar pek çok parçadan oluşur. Tahralı, kitabının birinci bölümünde Guénon’un hayatı ve eserleri hakkında bilgi verir. İkinci, üçüncü ve dördüncü bölümlerde ise Guénon’un “İslam Tasavvufu”, “Tevhid”, “Nefsini Bil”, “Kuş Dili”, “Kozmik Devirler Doktrini Hakkında Birkaç Söz” gibi pek çok yazısının tercümelerine yer verir.

“Çağ ve Hakikat” kitabını okurlara tanıtmak istememizin sebebi, hem RenéGuénon’u tanımak isteyenlere böyle bir kitabın varlığını bildirmek, hem de Doğu-Batı zemininde RenéGuénon’la ortak düşüncelere sahip Necip Fâzıl Kısakürek, Peyami Safa, Sâmîha Ayverdi gibi Türk mütefekkirlerinin de mütalaalarına yer veren bu kitabın konusunu okura aktarmaktır. Böylece tüm bu şahsiyetlerin buluştuğu ortak noktaların, Doğu ve Batı medeniyetlerine ilgi duyan okuyucuların dikkatini çekeceğine inanıyoruz.



RenéGuénon'un eserlerinin çoğu tercüme edilmesine rağmen, “Çağ ve Hakikat” kitabı gibi Guénon'un hayatını, fikirlerini ve hatta onunla ilgili diğer materyalleri derli toplu ele alan kapsamlı bir eser mevcut değildi. Bu nedenle “Çağ ve Hakikat” kitabı Guénon'u bütün yönleriyle tanımak isteyen ilgili okuyucular için faydalı bir eser mahiyetindedir.

Tahralı, “Guénon” ismini ilk kez Muhammed Hamidullah'ın bir konferansında duyar. Ardından dikkatini çeken bu önemli şahsiyeti araştırması ve tüm eserlerini bulup okumasıyla serüveni başlar. Başlangıçta hem Fransızcasının zayıf olması hem de Guénon'un kullandığı terimler, Tahralı'nın, Guénon'un tasavvuf düşüncelerini kavramasını zorlaştırır. Fakat derine indikçe, Batı'da Doğu'yu hakikatiyle kavrayan bu âlimi, yakından tanıma ve tanıtma arzusu artar. Türkiye'de bazı isimler, daha önce RenéGuénon'u kısaca tanıtmış ve hakkında çeşitli yazılar yazmıştır. Fakat Tahralı, Guénon'un takipçilerinden Hamid Valsan gibi bazı kişilerle tanışmış ve onlardan edindiği bilgilere de kitabında yer vermiştir. Böylece “Çağ ve Hakikat” kitabıyla okur, Guénon hakkında güvenilir ve geniş bir bilgi edinme imkânı elde eder.

RenéGuénon (Abdülvâhid Yahya, ö.1951) 1900-1930 yılları arasında Fransa'da okumuştur. 23-24 yaşlarında Abdülhâdi vasıtasıyla Abdurrahman İliş el-Kebîr'e intisab ederek Şâzelî tarikatına girer, Müslüman olur ve Abdülvâhid Yahya ismini alır. Guénon, eserlerini özellikle bu dönem itibarıyla yazmaya başlar ve Fransa'da ilgiyle okunarak büyük bir takipçi kitlesine sahip olur. RenéGuénon eserlerinde metafizik, teoloji, felsefe, tasavvuf gibi konuların üzerinde durarak, bu kavramları Doğu-Batı karşılaştırmalı olarak verir.

Guénon, bazı eserleri temin için Mısır'a seyahat eder. Fakat Fransa'da ailesinden kimsenin kalmaması sebebiyle Mısır'da temelli kalmaya karar verir. Ancak burada da takipçileriyle irtibatını koparmaz ve onlarla mektup vasıtasıyla haberleşir. Guénon savunduğu hakikati, eserleri ve mektupları vasıtasıyla anlatmaya devam eder. Onun en önemli eserlerinden ikisi olan “Modern Dünyanın Bunalımı” ve “Doğu ve Batı”yı burada zikredebiliriz. RenéGuénon hakkında belki de en dikkat çekici yazılardan birisi 1938 yılında Cumhuriyet Gazetesi'nde yayımlanan haber metnidir. Bu metin şu şekilde başlamaktadır: “Sekiz senedir kaybolan bir Fransız âlimi M. RenéGuénon Mısır'ın meşhur Ezher Medresesi'nde bulundu. Bugünlerde, beklenmeyen bir haber, Paris'te mühim akislerle çalkalandı: Sekiz seneden beri izi bulunamayan büyük Fransız filozofu RenéGuénon bulunmuş ve Mısır'da Ezher Medresesi'nde talebe imiş!” (Tahralı, 2018, s. 347) Büyük bir filozof ve yazarın, Mısır'da kendi halinde bir talebe olarak hayatına devam etmesi, herkesin dikkatini çekmiş ve görüldüğü üzere bir habere de konu olmuştur.

Tahralı, kitabında, yukarıda da belirtildiği gibi RenéGuénon'un çevirilerine geçmeden önce konunun iyi kavranması açısından bazı terimlerin izahlarına yer verir. Örneğin, "tradition" kelimesi bu yönüyle Guénon'un eserlerinde sık geçen önemli bir kavramdır. Tahralı bu kelimeyi "din", "an'ane" şeklinde açıklar. An'enenin kaynağı ise beşer üstü yani ilâhîdir. Guénon'a göre; Doğu, an'anelerine sahip çıktığı için karanlık çağın kurtuluşu ondadır. Batı'da bulunan modern felsefe ise rasyonalizm, pragmatizm, pozitivizm gibi düşünce sistemleriyle hep bu dünyada kalmış ve beşer-üstüne geçememiş profan (dünyevi, maddi) bir sistemdir. Her şeyi akıl ve his ile sınırlandıran bu anlayış ise şüphesiz insanlığı felakete götürecektir.

Guénon İslam, Hint ve Çin medeniyetlerinin başını çektiği "Doğu" ve modernizmin savunucusu olan "Batı"nın karşılaştırmasını yapan bir mutasavvıftır. O eserlerinde özellikle Hint metafiziğine yer vererek görüşlerini açıklamaya çalışır. Fakat bunları da İslâm tasavvufundaki an'anelerle özdeşleştirmiş ve ortak yönlerini ortaya koymuştur. Ona göre hakikat birdir ve Doğu medeniyetleri bu hakikatin peşindedir. Guénon İslâm, Hint ve Çin medeniyetlerinin ve hatta tüm dinlerin kaynağında "tevhit" olduğunu vurgular. Nitekim onun bahsettiği kaynak "ilâhî"dir. Batı medeniyeti her şeyi beşerî plana indirgemek emeli içerisindedir. Guénon'a göre bunu Batı'ya anlatmak için Hint medeniyetini temele almak belki de daha münasıptır. Böylece daha önyargısız ve daha saf şekilde düşünceler aktarılabilir. Yani RenéGuénon mutasavvıf olmasına karşın eserlerinin çoğu İslâm tasavvufu değil Hindû doktrinler ağırlıklıdır. Tahralı bu konuda, hakikat arayışı içinde olan Avrupalılar için, ırka dayalı bir din olan Hinduizm yerine İslâmiyet'in daha uygun olduğunu belirtir. Guénon'un önemli amaçlarından biri de dinlerin özünde bulunan "tevhid" inancını vurgulamak ve dünyevî anlayış sahiplerinin dikkatini çekmektir. Bu nedenle de Guénon, eserlerinde "tevhit", "vahdet-i vücûd", "hakikat" gibi önemli tasavvufî terimlere sıkça değinmektedir. Nitekim, Guénon'un Batılı kimliği, Doğu Batı karşılaştırması hakkındaki değerlendirmeleri, entelektüel birikimi ve özellikle mutasavvıf kişiliği oldukça ilgi çekicidir.

Onun savunduğu şeyin özü, Doğu medeniyetinin Batı karşısındaki üstünlüğüdür. Orta Doğu'da Hint medeniyeti, Uzak Doğu'da Çin medeniyeti ve Yakın Doğu'da İslâm tasavvufu, Doğu medeniyetini temsil eder. Guénon'un tüm eserlerinde görüldüğü üzere o Doğu ve Batı'yı yani Hıristiyanlık ve Yahudilik ile İslâm, Hinduizm ve Taoizm'i karşılaştırmıştır. Ona göre Batı, din anlayışının içini boşalttığı için doğu ile arasında anlayış ve kavrayış farkı oluşmuştur. Doğu'da ruh ve maneviyat varken Batı'da yalnızca maddiyat ve dünya vardır. Ayrıca Guénon makalelerinde "Kuş Dili", "Yapı Sembolizmi", "Demokrasi" gibi konuları farklı bir bakış

açısıyla işler, günlük hayatta karşılaştığımız olağan gibi görünen durumların altındaki manevî yönü ve hakîkati okurlarına sunar.

Guénon'a göre Orta Çağ'da Hıristiyanlık, henüz Doğu ile özdeşleşen ruha sahipti, ancak Aydınlanma Çağı ile birlikte Batı, dini ikinci plana atarak maddeye önem vermeye başlar. Batı, kendini ve hatta tüm dünyayı kurtarmak istiyorsa mutlaka bu ruhu aramak yani sadece izleri kalan an'anesini tekrar canlandırmak zorundadır. Fakat Guénon, bu canlanmaya pek ihtimal vermez. Ona göre hakîkate ancak Doğu medeniyetlerinde var olan cevherle ulaşılabilir.

Guénon yazılarında mistisizm ile tasavvufun arasındaki farka da değinir. Mistisizmin, Batı yani Hıristiyanlık, tasavvufun ise Doğu kaynaklı olduğunu düşünür, bu konuda da Doğu'yu savunur. Ona göre Batı, bilgi bakımından hiçbir şeyi Doğu'ya vermemiştir. Guénon, bugün yapılan en büyük hataların başında, tasavvuf ile mistisizmin uzlaştırılma çabasının geldiğini söyler. Mistisizm, dinin sadece zâhiri yönüdür ve hiçbir zaman tasavvufun rolünü üstlenemez. O her yönden tasavvuftan farklıdır. Mistisizmde herhangi bir metot mevcut değildir, bu yönüyle tamamen pasif bir müessesedir. Tasavvuf yolunda ise belirli bir metotla ilerleme imkânı vardır ve bu yolculukta ferdin çabası, çalışması ve aktifliği önemli rol oynamaktadır.

Derûni öğretim, Batı'da ortaya çıkan felsefeden önce Doğu'da mevcuttur. Günümüzde zâhirî ilimleri temsil eden kimya, geometri, astronomi gibi ilimlerin çoğunun menşei derûnîdir. Hatta bu ilimlerin zâhir kısmı daha arka plandadır. Modernizm ile birlikte bu ilimlerin sadece maddî tarafı kalmış, gözle görülmeyen ya da hissedilemeyen her şey bir kenara itilmiştir. Neticede astroloji ve simya kaybolmuş bunların yalnız maddî yönü olan astronomi ve kimya kalmıştır. Hatta zamanımızda bu ilimlerin zâhirî kısımları bir büyü, hurafe ve falcılık olarak görülmektedir. Guénon, bu maddî ilimlerle hakîkatin elde edilebilmesini ise imkânsız olarak görür.

Guénon'a göre modernizm ile hakîkat taban tabana zıttır: "Modern insan hakîkatin seviyesine yükselmek yerine, hakîkati kendi seviyesine indirgemek istemektedir." (Tahralı, 2018, s. 296). Sonuç olarak Batı medeniyeti Hıristiyan bir topluluk olmayıp, tamamen dine karşıdır. Çünkü Hıristiyanlık da an'anevi bir müessesedir. Hatta Guénon, Batı'nın gerçek Hıristiyanlığa tekrar dönmesini olumlu bir adım olarak yorumlar.

RenéGuénon, makalelerinde zaman tasnifine de yer vermiştir. Ona göre zaman, Orta Çağ öncesi ve sonrası olarak ikiye ayrılır. Orta Çağ'dan sonra Batı'da an'anevi/tasavvufî hiçbir değer

kalmamış, ilimler en alçak düzeye indirgenmiştir. Neticede Batı'nın üstünlük olarak gördüğü maddî zenginlik, aslında onların en büyük kayıpları olmuştur.

19. yüzyılda artan oryantalizm çalışmaları ve Doğu kültür ve medeniyetine olan merak, RenéGuénon'u da etkilemiştir. Guénon'a göre Batı, hâlihazırda Doğu'nun karşıtı kabul edilmesine rağmen, oryantalistler, yüzeysel ve yanlış denilebilecek bir surette Doğu'yu şekillendirmektedirler. Batı, asıl kurtuluşun gerçekleşeceği Doğu'yu yakından tanımak için istek duymamış, Doğu hakkında incelemelerde bulunan oryantalistler de taraflı ve yüzeysel araştırmalarıyla yarar sağlamaktan çok dine ve Doğu kültürüne zarar vermişlerdir. Üstelik "Batılılaşmış Doğulular", hakîkatin üzerinin her geçen gün daha fazla örtülmesine yol açmaktadır. Eserin başlarında da değinildiği üzere, büyük medeniyetimizin tökezlemesiyle birlikte, yeniden ayağa kalkmaya çalışmak yerine, "Batılılaşmak ve modernleşmek" kavramlarına tutunmak taklitçilikten başka bir şey değildir. Batı, yalnız kendini değil tüm dünyayı felakete sürüklemeye başlar. Guénon eserlerinde her yönden Batı'nın tenkidini yapar ve Doğu'nun üstünlüğünü farklı pencerelerden açıklamaya çalışır. O, eserleriyle hakîkatin gün yüzüne çıkmasını, insanlara bir katkısının olmasını umar.

15 Kasım 1886 tarihinde Fransa'da hayata gözlerini açan RenéGuénon, "7 Ocak 1951 günü saat 23.00'da 'Allah Allah' diyerek son nefesini verdi." (Tahralı, 2018, s.47). O hayatının sonuna kadar hakîkati ve ona ulaşma yollarını anlatmaya çalışmıştır.

"Çağ ve Hakîkat" kitabı hakkında bazı dikkatlerden söz etmek gerekirse, kitapta birçok düşünürün görüşlerine yer verilmesi, okuyucuların dikkatli bir okuma yapması gerektiğini işaret etmektedir. Ayrıca RenéGuénon'un tercümeleminin olduğu kısımlarda bazı konu başlıkları sık karşılaşılan konular olmaması dolayısıyla okuyucuya yabancı ve zor gelebilir. Fakat RenéGuénon'un fikirlerini aktarmak için kullanılan alışılmadık terim ve meseleler Tahralı'nın açıklayıcı anlatım tarzı vesilesiyle rahatlıkla anlaşılacaktır. Denilebilir ki, RenéGuénon'un çevirisi yapılmış diğer eserlerini daha iyi anlamak için Tahralı'nın söz konusu eseri anahtar niteliğindedir.

Eser bir düşünürü pek çok yönden tanıtmak amacıyla muhteva yönünden oldukça geniş tutulmuştur. Kitabın, okurun işini kolaylaştıracak yönü ise hem Tahralı'nın hem de Guénon'un dillerinin sade ve anlaşılır olması, ana fikrin ve savunulan düşüncenin sık sık tekrarlanması, farklı örneklerle ana fikrin tekrarlanarak vurgulanmasıdır. Aynı zamanda Tahralı, bazı akademik ve yabancı terimleri RenéGuénon'un bakış açısıyla dikkatlice açıklamış ve yanlış

anlaşılmayı önlemiştir. Tahralı, bu kitapta RenéGuénon'un fikirlerini ve eserlerinin tercümelerini bizzat aktardığı için, düşünceler zaman zaman tekrarlanmış gibi görünebilir. Aslında bu, Guénon'un fikirlerinin dönüp dolaşıp aynı noktayı işaret etmesinden kaynaklanır. Kitabın iyi yanlarından bir diğeri de ayrıntılı dipnotlara yer verilmesidir. Bu sayede okurun konu hakkında merak ettiği birçok husus, planlı ve sistematik olarak cevaplanmış olur.

Netice olarak Doğu-Batı karşılaştırmasının pek çok alt dala birlikte işlendiği bu kitap alanında önemli bir çalışmadır. Batıda, Doğu'nun üstünlüğünü savunan ve etkili bir şahsiyet olan RenéGuénon'un hayat hikâyesini ve eserlerini okumak, okurların bakış açısını zenginleştirerek, ilim dallarının ve dinlerin hakikatine dâir merak ettikleri konularda kendilerine farklı açılımlar kazandıracaktır. Modernleşme, Batılılaşma, sekülerleşme gibi kavramların her geçen gün daha fazla etrafımızı sarmasıyla birlikte, sorunlarımızın çözümü için özümüze dönmek, geçmişimize bakmak ve Guénon gibi yazarların düşüncelerini mütalaa etmek muhakkak ki bize çok şey katacaktır.

## KAYNAKÇA

- [1].Tahralı, M. (2018). *Çağ ve Hakikat, Seçme Makaleler ve Yorumlar*, İstanbul: Kubbealtı.

## Klasik İslam Eğitimcileri

(ed.) Mustafa Köylü-Ahmet Koç

İstanbul: Rağbet Yayınları, 2016, 662 s.

Zeynep Çelikkilek

ORCID No: 0000-0002-7950-1750, İstanbul, [yaren.zeynep@gmail.com](mailto:yaren.zeynep@gmail.com)

İslam Dini, doğduğu günden itibaren eğitim faaliyetlerine zemin oluşturmuştur. Kur'an rehberliğindeki bu eğitim, ilk dönemde Hz. Peygamber'in (sav) tebliğ çalışmaları olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda Hz. Peygamber'in sünnetinde, ilim öğrenme ve öğretme eyleminin her vesile ile teşvik edildiği görülmektedir. İslam'ın yayılması ve bir kültür oluşturmaya başlaması sonucunda, ilim faaliyetleri de yaygınlaşmış ve bazı önemli merkezlerde kurumsallaşmıştır. Bu kültür içinde yetişen ilim adamlarını tanımak, çağdaş medeniyet inşasının temelini oluşturmaktadır.

*Klasik İslam Eğitimcileri* kitabı 9. asırdan 18. asra kadar (hicrî 3. asır-12. asır arası) geçen dönemde yaşamış önemli Müslüman düşünürlerin eğitimle ilgili görüşlerini konu almıştır. Kitap, Prof. Dr. Mustafa Köylü ve Prof. Dr. Ahmet Koç'un editörlüğünde hazırlanmış ve Rağbet Yayınları tarafından 2016 yılında basılmıştır.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Psikolojisi Anabilim Dalı öğretim üyesi olan Köylü, aynı fakültede lisans ve yüksek lisans eğitimini tamamlamış; Ohio State Üniversitesinde ve Ondokuz Mayıs Üniversitesinde iki farklı doktora çalışması yapmıştır. Din Eğitimi alanında birçok kitaba bölüm yazmış, çok sayıda makale kaleme almış ve bildiri sunmuş olan Köylü'nün müstakil eserleri arasında *Küresel Ahlak Eğitimi*, *Psiko Sosyal Açından Dînî İletişim*, *Yetişkin Din Eğitiminin Teorik Temelleri* isimli kitapları sayılabilir.

Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Bölümü öğretim üyesi olan Koç, lisans ve yüksek lisans eğitimini de aynı fakültede tamamlamıştır. 1996

yılında “İhvân-ı Safâ'nın Eğitim Felsefesi” başlıklı çalışmasıyla aynı fakültede doktor unvanını alan Koç'un yayınlanmış eserleri arasında şunları sayabiliriz: *Kur'an'da İnsan ve Hz. Muhammed, Kur'an Kurslarında Eğitim ve Verimlilik Üzerine Bir Araştırma, Din Eğitiminde Etkili İletişim*. Alanla ilgili birçok kitaba da bölüm yazmış olan Koç'un çeşitli dergilerde yayınlanmış çok sayıda makalesi ve çeşitli sempozyumlarda sunduğu bildirileri mevcuttur.

İslam düşünce kültüründeki önemli isimlerle, o isimlerin eğitim hakkındaki görüşleri ile ilgili müstakil çalışmalar, makale ve tezler literatürde mevcuttur. *Klasik İslam Eğitimcileri* kitabının bu çalışmalardan farkı, söz konusu isimlerin görüşlerinin okuyucuya bir arada ve özet halinde sunulmasıdır. Eğitim tarihini ele alan kitaplarda da bu isimleri bir arada görmek mümkün olsa da o kitaplarda her bir düşünür hakkında geniş bilgi mevcut değildir.

Nurcan Altun çevirisi ile 2017 yılında el-Mustafa Yayınları'ndan çıkan *Müslüman Alimlerin Eğitim, Öğretim ve Temelleri Üzerine Görüşleri* eserinde de çok sayıda eğitimci incelenmiştir. *Klasik İslam Eğitimcileri* kitabını bu eserden farklı kılan ise okuyucusuna detay bilgiler arasında kaybolmadan bilgi edinme imkânı sunması ve el kitabı mahiyetinde olmasıdır.

662 sayfalık kitapta, alanında uzman akademisyenler tarafından hazırlanmış 21 eğitimci bulunmaktadır. Eğitimciler genel olarak kendi içinde dört başlık altında incelenmiştir.

İlk başlık altında, çalışma konusu olan şahsiyetin hayatı ve eserleri kısaca ele alınmış; yaşadığı dönemin sosyal ve kültürel ortamı hakkında genel bir bilgi sunulmuştur.

İkinci başlıkta şahsiyetin temel felsefesi, eğitim alanı ile ilişkilendirilecek oranda, ortaya konulmuştur. Kitabın ele aldığı dönemde bilimlerin sınırı henüz günümüzdeki gibi belirlenmemiş olduğu için, pek çok düşünür, eserinde çok fazla konuya temas etmiştir. Birçok önemli düşünürün özel konulardaki görüşlerini ancak genel yaklaşımları içinden çıkarmak mümkündür. Bu sıralama sayesinde okuyucunun bütünden kopmadan ilerlemesi mümkün olmaktadır. Ancak kitaptaki bazı eğitimcilerin incelenmesinde, haklarında günümüze ulaşan bilginin yetersizliği sebebiyle, bu başlığın açılmadığı görülmüştür.

Düşünürlerin eğitim görüşleri müstakil bir başlık altında incelenmiştir. Kitabın ana konusunu oluşturan bu başlık altında eğitim tarihimize dair detaylı bilgi bulmak mümkündür. Okuyucu, düşünüre göre eğitimin amaçları, içeriği, öğretmen öğrenci ilişkileri, program, metotlar hakkında bilgileri bu başlık altında bulabilmektedir. Haklarında geniş bilgi bulunan düşünürlere dair zengin bilgi içeren bu başlık altında ihtiyaca binaen düşünürün genel olarak eğitim felsefesine katkısı ile ilgili bir başlık daha açılmıştır.

İncelenmeler, sonuç ve değerlendirme başlığı ile tamamlanmış; sonrasında da ilgi duyan okuyucuyu heyecanlandıran, zengin bir kaynakça verilmiştir.

Kitaptaki dizilim, kronolojik sıraya göre yapılmıştır. Bu sıralama okuyucunun takibini kolaylaştırmaktadır.

Birinci eğitimci, Muhammed b. Sahnûn (ö. m.869) hakkındaki yazı Mehmet F. Bayraktar tarafından yazılmıştır. İbn Sahnûn, İslam eğitim tarihinde günümüze ulaşan ilk eserin müellifi olması itibariyle önemli bir şahsiyettir. *Adabu'l-Muallimîn* isimli bu eser, değişik ve detay sayılabilecek konuları da ihtiva etmekle birlikte fikhî bir bakışla, öğrencilerin yönetimi, denetimi, eğitim ve öğretimiyle ilgili önemli ilkeler geliştirmiş ve sonraki eğitimcilere kaynak teşkil etmiştir.

Hasan Dam tarafından kaleme alınan Farabî (ö. m.950) kitaptaki ikinci eğitimcidir. Özel olarak eğitimle ilgili bir eseri bulunmayan Farabî'nin konu ile ilgili görüşlerini çeşitli metinlerinden çıkarmak mümkündür. Türk eğitim tarihinde, eğitim bilimine dair görüş beyan eden ilk filozof olarak karşımıza çıkan Farabî, günümüzde de önemle üzerinde durulan “bireysel farklılıklar” konusunu eğitim anlayışının merkezine koymuştur. Ona göre, insanların farklı yaratılmalarının nedeni, kendilerine kolay geleni yapmaları içindir ve dolayısıyla verilecek eğitim de yatkınlığa uygun olmalıdır. Farabî'nin oluşturduğu felsefi sistemde eğitimin, en önemli sosyal olgulardan birisi olduğu vurgulanmaktadır. Okuyucu, bu sayfalarda eğitimin insanı içinde bulunduğu toplumun etkin ve uyumlu bir ferdi haline getirmek ve aynı zamanda insanın bireysel gelişimini sağlamak maksadını güden bir olgu olduğunu, bütünsel bir örgü içinde ayrıntılı olarak görebilmektedir.

İhvân-ı Safâ topluluğu Ahmet Koç tarafından tanıtılmıştır. Miladî X. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıktığı kabul edilen ve *İhvan-ı Safâ Risaleleri*'ni oluşturan topluluk, çalışmalarını büyük bir gizlilik içinde yürüttüğü için şahıslar hakkında geniş bilgi mevcut değildir. Ancak risaleleri, yazdıkları dönemin din, bilim, sanat, felsefe gibi alanlarındaki birikimine dair ansiklopedi mahiyetindedir ve dolayısıyla eğitim anlayışı ile ilgili de önemli veriler içermektedir. Risalelerin incelemesinde, dönemin eğitim anlayışını ve öne çıkan uygulamalarını görmek mümkündür.

Kitabın dördüncü eğitimcisi olan Kabisi (ö. m.1012) hakkındaki yazı Süleyman Akyürek tarafından hazırlanmıştır. Kabisi, İbn Sahnûn'un izinden gitmiş, döneminin eğitim uygulamalarına fikhî bir bakış açısı sunmuş, bir başka ifade ile fıkıh kurallarını eğitim sahasına



uygulamıştır. Eğitimci hakkındaki satırlar okunduğunda, çocuğun eğitimini baba ile öğretmen arasındaki anlaşma üzerinden ele alan Kabisi'nin eğitime dair özgün yaklaşımları bulunmadığı; ancak eğitimde her konuyu öğrencinin yararı ilkesi çerçevesinde ele aldığı görülür ki bu, din eğitiminde oldukça önemli bir ilkedir.

İbn Miskeveyh (ö. m.1030) kitaptaki beşinci eğitimcidir ve M. Esat Altıntaş tarafından incelenmiştir. Okuyucu, İbn Miskeveyh'in eğitime dair görüşlerini, *Tehzibu'l-Ahlak* isimli eseri üzerinden değerlendirme imkânı bulabilmektedir. Hayatı, çocukluk-gençlik ve yetişkinlik olarak iki döneme ayıran İbn Miskeveyh, eğitimin genel amacını, eserine verdiği isimde vurguladığı gibi ahlakı güzelleştirmek olarak kabul etmektedir. Düşünöre göre tabii mizaçtan kaynaklanmayan her türlü ahlâk, eğitim ve alışkanlıkla değişebilir. Kitapta okuyucuya, İbn Miskeveyh'in insanın nefsinin bilmesinin gerekliliği üzerinde nasıl durduğu ve çocuğun nefis-beden dengesini kurabilmesi için önerdiği metotları da sunulmaktadır.

Altıncı sıradaki eğitimci İbn Sina (ö. m.1037) Abdurrahman Dodurgalı'nın incelemesiyle verilmiştir. İbn Sina'nın eğitim ile ilgili görüşü, onun bilgi hakkındaki yaklaşımı üzerinden verilmektedir. İbn Sina'ya göre insan bilgilerle aklını geliştirmeli ve bu gelişim ahlâki davranışlara yansımalıdır. Buradan yola çıkarak öğreticinin vereceği bilginin niteliğinin önemine dikkat çekilmiş ve bu bağlamda ferdi farklılıklar, öğrencinin ihtiyacının tespiti, öğrencinin şevki (motivasyonu), erdemler gibi ara başlıklarda ayrıntı sunulmuştur. İbn Sina'nın eğitim faaliyetlerini ve alanını nasıl bir uzmanlık alanı olarak gördüğünü, çocukluk dönemi ile ilgili verdiği metotları, mesleki eğitim ile ilgili görüşlerini de okumak mümkündür.

Maverdi (ö. m.1058) hakkındaki inceleme Fatih Kaya tarafından yapılmıştır. Devlet ve siyaset konularına dair eserleriyle tanınan, aynı zamanda Şafii fikhının önde gelen âlimlerinden olan Maverdi'nin eğitim ile ilgili görüşleri sistematik olmamakla birlikte, *Edebü'd-Dünya ve 'd-Din* isimli eseri toplum, ahlak ve eğitim hakkındadır. Ona göre insan eğitilebilir bir varlıktır ve eğitimin odağında yer alır. Maverdi'de eğitimin amacı dünya ve ahiret menfaatlerinin gerçekleştirilmesidir. Buna göre eğitimin başlangıcında bireyin potansiyelinin keşfedilmesini ve o doğrultuda kendisine ömür boyu rehberlik edilmesi gerektiğini savunan Maverdi, çevrenin ve sağlıklı toplumun önemi üzerinde de durmuştur.

Sekizinci sırada, Yusuf Has Hacib (ö. m.1078) hakkında Umut Kaya'nın incelemesi kitapta yer almıştır. Düşünür ile ilgili bilgiler, günümüze ulaşan tek eseri olan ve pek çok konuya temas eden *Kutadgu Bilig* üzerinden elde edilmiştir. Dolayısıyla Yusuf Has Hacib'in eğitimle ilgili sistematik bir yaklaşımından bahsedilmesi söz konusu değildir. Ancak adı geçen eserde

bulunan, eğitimle ilişkisi kurulabilecek temalar incelenmiş ve o doğrultuda okuyucuya önemli bilgiler sunulmuştur. Yusuf Has Hacib, ideal insana ulaşmada pratik bilgi ve halk değerlerinin önemine vurgu yapmaktadır. Günümüz yaygın eğitim anlayışının ve somut rol model yaklaşımının bu görüşte önemli yer bulduğu görülmektedir. Okuyucunun eğitimcide, kabiliyete göre eğitim, ailenin önemi, eğitimin küçük yaşta başlaması, nasihatın önemi gibi konuları görmesi mümkündür.

Gazali (ö. m.1111) kitaptaki bir diğer eğitimcidir. Bülent Çelikel tarafından ele alınan eğitimcinin insan anlayışı, *İhya* adlı eserin “*Acâibu'l-Kalb*” kısmı dikkate alınarak psikolojik açıdan ortaya konmuştur. Okuyucu, Gazali'nin davranış öncesi psikolojik sürece dair yaptığı analizlerin temelindeki yaklaşımını ve buradan yola çıkarak, insanın hangi özellikleri nedeniyle eğitime müsait olduğunu okuma fırsatı bulmaktadır. Gazali'de eğitimin temel amacı saadeti elde etmektir. Düşünürün, saadeti elde etmek için belirlediği bilişsel ve duyuşsal hedefler ve öğretmen öğrenci adabına dair görüşleri de sayfalarda yer almaktadır.

Kitabın onuncu eğitimcisi Burhaneddin Zernûcî (ö. m.1223) Hayati Tetik tarafından, yazılmıştır. Hakkında çok fazla bilgi bulunmayan Zernûcî'nin eğitime dair görüşleri, günümüze ulaşan tek eseri olan *Ta'limü'l-Müte'allim* adlı eserinden derlenmiştir. Söz konusu eser, yazıldığı dönemden günümüze kadar istifade edilen bir kaynak olmuştur. Zernûcî'ye göre çalışmak ve üstün gaye ilim tahsilinde iki ana unsurdur. Bu konuda her ikisi de aynı derecede önemlidir. Onun eğitimdeki amacı ebedi saadete ermek ve dolayısıyla ilim sayesinde şeref kazanmaktır. Okuyucu, Zernûcî'ye göre din eğitiminin amacının topluma yararlı, ahlak ve fazilet sahibi insan yetiştirmek olduğunu okurken, düşünürün fitrata uygun eğitimin önemi ile ilgili görüşlerini de bulabilmektedir.

Hem Batı hem de İslam dünyasında aydınlanma çağını etkileyen bir düşünür olan İbn Rüşd (ö. m.1198) on birinci sırada, Numan Aruç tarafından tanıtılmıştır. Okuyucu, İbn Rüşd'ün akla verdiği önemi, bilim ile dini birbiri ile çatıştırmadan, ikisi arasında eşit mesafede duruşunu görebilmektedir. Düşünürün felsefe sistemi içinde, insanın bir gaye uğruna yaratıldığının ispatı önemli bir yer tutar. Dolayısıyla bu sayfalarda, eğitim ve öğretimin ilk ve en önemli hedefinin, insana yaratılış gayesinin öğretilmesi olduğu ön plana çıkartılmıştır. Eğitimcide, eğitimin insana kazandırması gereken diğer nitelikler de maddeler halinde verilmiştir.

XIII. yy'dan günümüze uzanan etkisiyle Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî (ö. m.1273) kitabın on ikinci sırasında ele alınmıştır. Eğitimciyi okuyucu ile buluşturan Mustafa Usta'ya göre Mevlânâ felsefesinin merkezinde insan vardır. İnsan için hikmet ve bilginin öneminin vurgulandığı

yazıda, Mevlânâ'nın eğitim anlayışı, şiirlerinden, şiirlerinde yer verdiği hikâye ve benzetmelerinden yola çıkılarak ortaya konulmuştur. Okuyucunun, eğitmen ve öğrenciye dair önemli ilkeleri bulabileceği sayfalarda Mevlânâ'nın tasavvufi öğretisinin izleri de görülmektedir.

İslam dünyasında ilk sistematik ahlak kitabı olarak kabul edilen *Ahlâk-ı Nâsırî* adlı eserin müellifi olan Nâsıruddin Tûsî (ö. m.1274) Macid Yılmaz tarafından tanıtılmıştır. Tûsî'ye göre en şerefli varlık olması, insana aynı zamanda birtakım sorumluluklar yükler. Onun ahlak anlayışında da insanın hür iradesi ve akli önem taşır. İyi ahlaka sahip olabilmenin sağlıklı bir ruh yapısı ile mümkün olacağı görüşü, okuyucu açısından dikkate şayandır. Eğitimcide, aileye atfettiği önemi, çocuk eğitimine dair bahsettiği temel ilkeleri bulmak mümkündür.

On dördüncü sırada İbn Cemâa (ö. m.1333) M. Şevki Aydın tarafından incelenmiştir. İbn Cemâa'nın eğitimle ilgili müstakil bir eseri bulunmaktadır. *Tezkiretu's-Sami' ve'l-Mütekellim fi Edebi'l-'Alim ve'l-Müteallim* adlı bu eserin dilimize çevirisi de yine M. Şevki Aydın tarafından yapılmıştır. Söz konusu eserde, önceki dönemlerin eğitimle ilgili görüşlerine sistemli bir şekilde yer verilmiş ve daha önce temas edilmeyen bazı meseleler ele alınmıştır. Okuyucu bu sayfalarda, düşünürün -adı geçen eserinin de çıkış noktası olan- Müslüman bir kimsenin niçin ilim tahsil edebileceği ile ilgili görüşlerini ve bu bağlamda diğer meselelere bakış açısını görme imkânı bulmaktadır.

İbnü'l-Hacc el-Abderî (ö. m.1336) hakkındaki yazı Osman Taştekin tarafından kaleme alınmıştır. Düşünürün eğitime dair görüşleri, genel olarak dini eğitim çerçevesinde olduğu belirtilerek *el-Medhal* isimli eseri üzerinden verilmiştir. Okuyucu, öğretmen merkezli bir eğitim anlayışına sahip olan el-Abderî'nin ideal eğitimci profilini ve öğretim metotlarını ayrıntılı bir şekilde bulabilmektedir.

Kitapta yer alan on altıncı düşünür, eğitim konusuna bir sosyolog ve tarihçi gözüyle bakan İbn Haldun (ö. m.1406) Mustafa Köylü tarafından tanıtılmıştır. *Mukaddime* kaynaklı olarak, İbn Haldun'un eğitim ve öğretimi bir meslek ve sanat olarak değerlendirdiği görülmektedir. İlim ve medeniyet gelişimi ile ülkelerin ekonomik durumunun pozitif ilişkisi, medeniyetin zekâ gelişimine sunduğu katkı, yazının insan hayatındaki önemi gibi konular İbn Haldun'un eğitim ile ilgili görüşleri arasında önemli bir yer tutmaktadır. İbn Haldun'un disiplin anlayışı ve eğitim süresi ile ilgili görüşleri de bu satırların dikkat çeken diğer anlatımları arasındadır.

Kitaptaki on yedinci eğitimci, Şuayip Özdemir ve Tuncay Karateke tarafından yazılan Ali b. Hüseyin el-Amâsî'dir (ö. m.1470). Sıbyan mektebi öğretmeni olan Amâsî'nin eğitimle ilgili görüşleri *Tarîku'l-Edeb* adlı eserine dayanılarak verilmiştir. Düşünürün görüşlerini, ayet, hadis ve Hz. Ali başta olmak üzere İslam büyüklerinin sözleri ile desteklediği eserinde genel olarak çocuk eğitimi ve toplumda uyulması gereken görgü kuralları yer almaktadır. Amâsî'nin eğitime dair fikirleri, okuyucuya, ailede ve okulda olmak üzere iki kategoride verilmektedir.

Osmanlı'nın yükselme dönemi âlimlerinden Taşköprülüzâde (ö. m.1561) okuyucuya Mehmet Korkmaz'ın kaleminden sunulmuştur. Medrese müderrisliği ve kadılık yapan Taşköprülüzâde kitaplarında ilimle ilgili teorik bilgiden ziyade ilmin değeri, ilim öğrenmenin fazileti, âlim ve talebenin özellikleri ve görevleri gibi pratik konulara değinmektedir. Düşünürün eğitimle ilgili görüşleri, *Mevzuatu'l-Ulum* adlı eserinin ilgili bölümüne dayanarak verilmiştir. Taşköprülüzâde'nin de İslami geleneğe sadık kalarak Allah'ın rızasına kavuşmayı eğitimin temel amacı olarak gördüğü belirtilmiştir. Ona göre ilmin fayda sağlaması uygulama ile mümkündür. Okuyucunun, eğitim içeriği ve yöntemine dair detaylı bilgi bulabileceği sayfalarda, çocukların ahlak eğitimi ile ilgili ayrı bir başlık da bulunmaktadır.

Kınalızâde Ali Efendi (ö. m.1572) Hamit Er tarafından tanıtılmıştır. Bu sayfalarda çocuk ile ilgili doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası şeklinde ayrılan eğitim evrelerini ve annenin çocuğun eğitimi üzerindeki etkilerini okuma imkânı bulunmaktadır. Kınalızâde'nin eğitim görüşleri, onun anlayışında önemli bir yer tutan "İnayet-i Ezeliye" ilkesinden hareketle verilmektedir. Eğitim ile ilgili görüşleri *Ahlak-ı Ala'i* adlı eserinde görülebilecek olan Kınalızâde, ahlaki davranışların kazanılması için de uygulamalı bir eğitim tavsiye etmektedir. Eğitimcide, dini eğitimin küçük yaşta başlaması, yeme-içme ve beden eğitiminin önemi ile ilgili bilgilerin yanı sıra kız çocuklarının eğitimi ile ilgili de ayrı bir madde bulunmaktadır.

Milad XVI. yüzyılda yaşamış olan Zilî, Abbas Çelik tarafından tanıtılmıştır. Zilî, eğitime dair görüşlerini *Terğîbü'l-Müteallimin* adlı eserinde doğrudan yazmıştır. Kitaptaki bilgiler de bu esere dayanmaktadır. İlmin önemi, âlimin üstünlüğü ve öğrencinin dikkat etmesi gereken belli başlı konularla ilgili olarak eğitimcinin yaklaşımlarına yer verilmektedir.

Son olarak Eyüp Şimşek tarafından Erzurumlu İbrahim Hakkı (ö. m.1780) tanıtılmıştır. İbrahim Hakkı'nın temel ilgi alanı, insanın hakikati ve kendini bilmesidir. Bu doğrultuda eğitimcinin kâmil insana ulaşmayı hedefleyen eğitim anlayışı, öğretim ilke ve yöntemlerindeki geniş ufku hakkında bilgi verilmektedir. İbrahim Hakkı'nın ilim tasnifi yaparak geliştirdiği program,

dönemin medrese sorunlarına çözüm mahiyetinde hazırlanmış ve günümüz eğitim programlarının ilk örnekleri arasında sayılmaktadır.

*Klasik İslam Eğitimcileri* isimli eserde bilginin temel kaynağı, eğitimin amacı, öğretmen, öğrenci ve velilerin görev ve sorumlulukları, öğretim ahlakı gibi konular, eğitim faaliyetinin önemli başlıkları olarak görülmüştür.

*Kitap* bütün olarak değerlendirildiğinde, İslam eğitim geleneğinde eğitimin temel amacının genel olarak Allah rızasına muvafık olabilme, dünya ve ahiret saadetini kazanma olduğu tespit edilmiştir. Kitapta adı geçen İslam eğitimcileri, bu hedef doğrultusunda metotlar ortaya koymuş ve çoğu kez metotlarının İslam'a uygunluğunu da sorgulamışlardır. Yaşadığımız çağa hakimiyet kuran materyalist bakış açısında sadece üreten ve tüketen bir obje olan insan, kitapta ortaya konan İslami kültürde yaratılmışların en şerefli olarak kabul edilmekte; bu sebeple aldığı eğitimin de bu şerefe uygun olması gerektiği vurgulanmaktadır.

Her *düşünürün*, döneminin şartlarından etkilenmesi tabiidir. Dolayısıyla her düşünceyi bugüne taşımak iddiası çok gerçekçi değildir ki kitapta yer yer bu duruma dikkat çekilmiştir. Ancak fitratı itibariyle insan hep aynıdır ve bu kitapla, eğitim tarihimizde insana, insanın eğitimine dair çok zengin bir fikir birikiminin var olduğu görülmektedir. Bu güçlü birikimden günümüze ışık tutabilecek mahiyette olanları bulup, onlardan istifade etmek günümüz eğitimcileri açısından kıymetli bir emektir.

*Tarihî* süreç içerisinde Müslüman düşünürlerin eğitime verdikleri değer ve ortaya koydukları yaklaşımlar, okuyucunun zihin dünyasını zenginleştirmektedir. Bu yönüyle özellikle öğretmen ve öğretmen adaylarının incelemesi gereken bir eser olan *Klasik İslam Eğitimcileri*, eğitim alanına ve İslam eğitiminin tarihi gelişimine ilgi duyan herkesin okuyabileceği bir kitaptır.