

OPUS

44

OPUS ▶

*International Journal of
Society Researches*

Uluslararası Toplum
Araştırmaları Dergisi

Cilt Vol 18 ● Sayı Issue 44 ● Aralık December 2021 ● ISSN 2528-9527 E-ISSN 2528-9535



SAYI
44

ADAMOR

ADAMOR

OPUS ▶

Cilt Volume 18, Sayı Issue – 44

OPUS

Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi
International Journal of Society Researches
ISSN: 2528-9527 – E-ISSN:2528-9535

Sayı Issue –44 • Aralık December 2021

Sahibi • Owner

ADAMOR Araştırma Danışmanlık Medya Ltd. Őti. adına
Yusuf SUNAR

Yazı İşleri M¼d¼r¼ • General Director

Abdullah Harun Bozkurt

Edit¼rler • Editors

Dr. Nevfel Boz (Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi)
Prof. Dr. Hasan Bozgeyikli (Selçuk Üniversitesi)

Edit¼r Yardımcısı • Assistant Editor

Öğr. G¼r. Emre Emrullah Boğazlıyan (Kahramanmaraş İştiklal Üniversitesi)

Alan Edit¼rleri • Field Editors

Prof. Dr. Sait Akbaşlı (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa Çelebi (Erciyes Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa Akdağ (Erciyes Üniversitesi)
Prof. Dr. Selahattin Avşaroğlu (Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Prof. Dr. M¼jdat Avcı (Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi)
Doç. Dr. Erg¼n Kara (Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi)
Doç. Dr. Fikret G¼laı (Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi)
Doç. Dr. Jolanta Bieliauskait¼ (European Humanities Üniversitesi)
Doç. Dr. Ayřeg¼l Derman (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Pınar Yengin Sarpkaya (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Doç. Dr. Resul zt¼rk (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Savaş Karag¼z (Aksaray Üniversitesi)
Doç. Dr. Özden Taşşın (Nevşehir HBV Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet Murat (Gaziantep Üniversitesi)
Dr. Iwona Florek (Alcide De Gasperi University of Euroregional Economy in Jozefow)

Uluslararası Danışma Kurulu • International Advisory Board*

- Åsa Kajsdotter (Folk Universitetet – İsveç),
Carlos Rodrigues (University of Aveiro -Portekiz)
Cristina Tonghini (Università Ca' Foscari Venezia –İtalya)
Dariusz Trzmielak (University of Lodz -Polonya),
Dezso Jozsef (University of Pecs – Macaristan),
Elisa Valia (University of Valencia- İspanya)
Emil Papazov (University of Ruse -Bulgaristan)
Emil Papazov (University of Ruse -Bulgaristan)
Ewa Stawicka (Warsaw University of Life Science- Polonya)
H. Yunus Taş (Yalova Üniversitesi – Türkiye)
Irena Lazar (Univerza na Primorskem -Slovenya),
Irene Monsonís (University of Valencia -İspanya)
İbrahim Yenen (Kastamonu Üniversitesi- Türkiye)
Javier Sánchez García (University of Jaume -İspanya)
Jose Ruiz Mass (University of Granada -İspanya)
Katarzyna Łobacz (University of Szczeciń Polonya)
Lyudmila Mihaylova (University of Ruse -Bulgaristan)
Mehmet Merve Özyaydın (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi- Türkiye)
Memet Memeti (South East European University -Makedonya)
Murat Sezik (İnönü Üniversitesi- Türkiye)
Mustafa Çelikten (Erciyes Üniversitesi – Türkiye)
Mustafa Şanal (Giresun Üniversitesi – Türkiye)
Osman Yıldız (Hak İş Konfederasyonu- Türkiye)
Pawel Sitek (University of Finance Management in Warsaw – Polonya)
Péter Mezei (Szeged University -Macaristan),
Simona Tripa (University of Oradea -Romanya)
Süleyman Özdemir (Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi- Türkiye)
Sunhilde Cuc (University of Oradea -Romanya)
Verena Perko (University of Ljuljana -Slovenya),
Yasin Aktay (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi – Türkiye),
Zafer Çelik (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi – Türkiye)

*Ada göre alfabetik sırada *In alphabetical order*



Sayı Issue- 44, 2021

Yayın Danışmanı

Ali Güneş, Ekrem Eraslan, Ekrem Çoraklık

Reklam ve Halkla İlişkiler

Bekir Ateş

Yayın Türü

Aylık, Süreli Yayın

Yayıncı Kuruluş *Publisher*

ADAMOR

Toplum Araştırmaları Merkezi

W: www.adamor.com.tr

Elektronik Baskı

Aralık *December* 2021

İletişim *Correspondence*

Nasuh Akar Mahallesi,

Prof. Dr. Osman Turan Sokak, No:4/2,

Çankaya/ANKARA

Tel: 0 312 285 53 59

Faks: 0 312 285 53 99

Web: www.opusjournal.net

E-mail: opusdergi@gmail.com

OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, aylık olmak üzere yılda 12 sayı olarak yayımlanan hem Türkçe hem de İngilizce dillerindeki çalışmalara yer veren akademik, uluslararası hakemli bir dergidir.

Yayımlanan yazıların sorumluluğu yazarına aittir.

OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, EBSCO, ULAKBİM-TR Dizin, CiteFactor, Türk Eğitim indeksi-*tei*, ASOS, SOBİAD, ACARINDEX, SIS, Journalindex.net ve ERIHPLUS tarafından indekslenmektedir.

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

All responsibilities of the articles published belong to the authors.

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

İçindekiler / Contents

- 7423** *Yücel İNAÇ– Tülin ATAN – Şaban ÜNVER*
Does Rest Period After Warming Up Have an Effect on Swimming Performance?
Isınmadan Sonra Dinlenme Süresinin Yüzme Performansı Üzerinde Bir Etkisi Var mıdır?
- 7435** *Volkan ÖZCAN*
Correlation between Ability to Cope with Sporting Problems and Athlete Engagement
Sportif Sorunlarla Başa Çıkabilme ile Sporcu Bağlılığı Arasındaki İlişki
- 7451** *Begümsu VAROL- Cahit NURİ- Cemaliye DİREKTÖR*
Examination of the Relation between the Possession of Compassion and Effective Teaching Qualities of Special Education Pre-Service Teachers in Special Education
Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimde Merhamet ve Etkili Öğretmenlik Özelliklerine Sahip Olma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
- 7464** *Serhat ARSLAN – Fatma Ferhan BAHÇUVANOĞLU*
Evaluation of the Activities on the Development of Social Emotional Learning Skills of the Students: Mixed Method Research
Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Gelişimine Yönelik Yapılan Etkinliklerin Değerlendirilmesi: Karma Yöntem Araştırması
- 7483** *Murat BOLELLI*
Assessment of Selected European and Asian Countries COVID-19 Statuses Using Entropy and MAUT Methods
Seçilmiş Avrupa ve Asya Ülkelerinin COVID-19 Durumlarının Entropi ve MAUT Yöntemleri ile Değerlendirilmesi
- 7505** *Hüseyin Berk TÜRKER*
University Students' Opinion on Urban Agriculture Course: A Case Study
Üniversite Öğrencilerinin Kentsel Tarım Dersine Yönelik Bakış Açıkları
- 7520** *M. Serhat ÖZTÜRK – Nihan YILMAZ*
An Examination of Social Capital in Young People According to Life Satisfaction and Some Socio-Demographic Factors
Gençlerde Sosyal Sermayenin, Yaşam Tatmini ve Bazı Sosyo-Demografik Faktörlere Göre İncelenmesi
- 7539** *Mohammad T A GARBIAH – Cüneyd Ebrar LEVENT*
Does Investing in Marketing Efforts Affect Firm Value and Profitability? An Application with Panel Data Analysis
Pazarlama Çabalarına Yatırım Yapmak, Firma Değeri ve Kârlılığını Etkiler mi? Panel Veri Analizi ile Bir Uygulama

- 7552 *Arzu KÜÇÜK*
Investigation of the Change Towards Scientific Attitudes of Students with Out-of-School Learning Experience
Okul Dışı Öğrenme Deneyimi Yaşayan Öğrencilerin Bilimsel Tutumlarındaki Değişimin İncelenmesi
- 7581 *Gökçe Yağmur GÜNEŞ GENCER– Özlem ÖZGÜR– Sevgi DİNÇ– Hiroshi NAKAJIMA*
Online Exercise Program for Elderly During Coronavirus (Covid-19) Pandemic
Koronavirüs (COVID-19) Salgını Sırasında Yaşlılar İçin Çerimiçi Egzersiz Programı
- 7594 *Davut NACAR- Zülfü DEMİRTAŞ*
Okulların Örgütsel DNA Özellikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi Çalışması
Development of a Scale for Organizational DNA Characteristics of Schools
- 7616 *Ayça SARAÇ*
Değer Temelli Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları: Deneysel Bir Çalışma
Values-Based Group Counseling Practices: An Experimental Study
- 7638 *Hasan DAĞLAR*
Kişilik Özelliklerinin İşsizlik Kaygısı Üzerine Etkisi: Üniversite Mezunları Üzerine Bir Araştırma
The Effect of Personality Traits on Unemployment Anxiety: A Research on University Graduates
- 7668 *Yeter DEMİR USLU*
TOPSIS ve VIKOR Yöntemleri Kullanılarak OECD Ülkelerinin Sağlık Kaynağı Göstergeleri Açısından Karşılaştırılması
Comparison of OECD Countries in Terms of Health Resource Indicators Using TOPSIS and VIKOR Methods
- 7693 *Münevver ÇETİN – Hilal GÜRKAN*
Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Investigation of the Relationship between School Administrators' Quantum Leadership Behaviors and Teachers' Creative Thinking Tendencies
- 7721 *Ali AKDOĞAN*
İlköğretim Öğretmenlerinin Pozitif Psikolojik Sermaye Algıları Düzeylerinin Okul İklimi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi
The Predictive Power of Positive Psychological Capital on School Climate: Primary Teachers' Examination
- 7749 *Ayşegül DERMAN- Mehmet TUFAN*
Kimya Öğretmenlerinin Öğretimlerinde Analoji Kullanım Durumlarının İncelenmesi
Examination of the Use of Analogy in the Teaching of Chemistry Teachers
- 7777 *Esra DEMİREL- Ünzüle KURT*
Türkiye Ekonomisinde Yakınsama Hipotezi Geçerliliğinin Test Edilmesi: G7 Grubu Ülke Örneği
Test of the Validity of Convergence Hypothesis in Turkey's Economy: G7 Group Country Case

- 7795 *Sabiha EREN*
Okul Öncesi Çocuklarda Mizacın Öğretmen-Öğrenci İlişisini Yordama Düzeyi ile Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi
Investigation of Temperament in Preschool Children in terms of Predicting Level of Teacher-Student Relationship and Some Variables
- 7818 *İsmail EROL – Özge ERDURAN TEKİN*
Covid-19 Sürecinde Eğitime Devam Eden Öğrencilerin Sınav Kaygısı ve Psikolojik Sağlamlıklarının Karma Metodoloji ile İncelenmesi
Examination of Exam Anxiety and Psychological Resilience of Students Continuing Education in Covid-19 Process with Mixed Methodology
- 7855 *Adem DEMİR– Mehmet GÜMÜŞ– Hacer YUMURTACI AYDOĞMUŞ– Eren KAMBER*
Temizlik İşleri Çalışmalarında Risk Değerlendirmesi: Alanya Belediyesi Örneği
Risk Assessment in Cleaning Works: The Example of Alanya Municipality
- 7883 *Yunus Emre AYDIN - Nezaket Bilge UZUN*
Romantik İlişkilerde Sosyal Medya Kıskançlığı Ölçeği (RİSMKÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Scale of Social Media Jealousy in Romantic Relationships (SSMJRR): A Study of Reliability and Validity
- 7912 *Hikmet Hakan COŞKUN– Merve MAMACI*
Pandemi Döneminde Öğretmenlerin İş Yaşamı: Covid-19 Fobisi, İşten Ayrılma Niyeti ve Psikolojik Sermaye
Teachers' Work Life During Pandemics: Covid-19 Phobia, Intention to Quit Job and Psychological Capital
- 7935 *Ahmet SAYLIK – Bünyamin HAN*
Kültürel Değerler Olarak Belirsizlikten Kaçınma ve Uzun Erimlilik ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Arasındaki İlişki
The Relationship between Attitude towards Teaching Profession and Uncertainty Avoidance and Long-Term Orientation as Cultural Values
- 7968 *Durmuş BOZKURT – A. Faruk LEVENT*
Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılık ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki
The Relationship between Teachers' Psychological Resilience and Burnout Levels
- 8001 *Ahmet GÖÇEN- Mehmet UZUN - Ahmet KAYA*
Okullarda Örgütsel Sinizm ile Örgütsel İkiyüzlülük Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Examining the Relationship between Organizational Cynicism and Organizational Hypocrisy in Schools
- 8025 *Mehmet Melik KAYA – Baykal BIÇER*
Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Vatandaş
Citizen from Ottoman to Republic
- 8054 *Seda SEVGİLİ KOÇAK – Adnan KAN*
Üstün Yetenekli Çocukların Sosyal Duygusal Gelişimlerine Yönelik Geliştirilen Psiko-Eğitim Programının Etkisi

The Effect of Psycho-Education Program Developed for the Social Emotional Development of Gifted Children

- 8092 *Alpaslan ÇOBANOĞLU – Serhat TEK*
Türkiye’de Yeniden Evlenme Olgusu: Cinsiyet ve Psikososyal Değişkenler Bağlamında Bir Değerlendirme
Remarriage Phenomenon in Turkey: An Evaluation in the Context of Gender and Psychosocial Variables
- 8119 *Vildan BAYRAM - Mesut ÖZTIRAK*
Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Tipleri İle Girişimcilik Eğilimleri Arasındaki İlişkinin Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi: Bir Vakıf Üniversitesi Örneği
Examining the Relationship between University Students’ Personality Types and Entrepreneurial Tendencies in Terms of Demographic Characteristics: An Example of a Foundation University
- 8154 *Özlem ALTINDAĞ KUMAŞ– A.Emel SARDOHAN YILDIRIM*
Öğretmenlerin Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumları Ölçeği’nin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması
Validity and Reliability Analyses of the The Scale of Teachers Attitudes toward Teaching Students with Dyslexia
- 8172 *Cevdet KIZIL– Tunay ASLAN*
Finansal Performansın Yüzde Yöntemi ile Analizi: Galatasaray A.Ş.’ye Yönelik Bir Uygulama
Investigation of Financial Performance with Vertical Analysis: An Implementation on Galatasaray A.Ş.
- 8198 *Emine İLME– Esra YILDIZ– İlker AKTÜRK– Hakan KARAMAN- Ömer Miraç YAMAN*
Madde Kullanıcılarında “Madde Bağlantılı Rüyalar”: Nitel Bir Değerlendirme
“Substance-Related Dreams” among Substance Users: A Qualitative Evaluation
- 8232 *Münevver ÇETİN – Şeyda BAŞ*
Kurum Kültürünün Devam Ettirilmesinde Sürdürülebilir Liderlik
Sustainable Leadership in Maintaining Corporate Culture
- 8261 *Mehmet ÖZCAN*
Ortaokul Öğrencilerinin Araştırma-Sorgulamaya Yönelik Tutumları
Research-Questioning Attitudes of Secondary School Students
- 8280 *Alper BOZKURT*
Türkiye’de Aletli Dalış Konusunda Son 20 Yılda Yazılan Makalelerin Alanyazın Taraması
Scuba Diving Literature Review in Turkey for the Past 20 Years
- 8298 *Evrin İLDEM DEVELİ*
İnternette ya da Çevrimiçi Pazarlamada Yeni Bir Kavram: Bağlı Kuruluş (Satış Ortaklığı) Pazarlaması ve Türkiye Pazarından Bazı Örnekler
New Concept in Online Marketing: Affiliate Marketing and Some Examples from Turkish Market
- 8333 *Adem SAĞIR- Pınar MEMİŞ SAĞIR*
Avangard Bir Mabet Olarak Çamlıca Camisi’nin Aktör Ağ Teorisi Bağlamında Çerçevelemesi
Framing Camlica Mosque as an Avant-Garde Shrine in the Context of Actor-Network Theory

- 8362 Şebnem EKERYILMAZ - Semra ALTINGÖZ ZARPLI
Değerli Konut Vergisinin Belediye Vergileri İle Karşılaştırmalı Olarak ve Özellik Arz Eden Durumları Çerçevesinde İncelenmesi
An Examination of the Valuable House Tax by Comparing It with Municipal Taxes and Considering Its Special Status
- 8389 Ayşe MIRZA GIRGIN - Himmet HÜLÜR
Toplu Ulaşım Sosyolojisinin Temel Boyutları: Literatür İncelemesi ve Alan Gözlemleri
The Main Dimensions of Public Transport Sociology: Literature Review and Field Observations
- 8420 Aynur PALA
Lev Nikolayeviç Tolstoy'un "İnsan Ne İle Yaşar" Adlı Hikayesinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi
Investigation of Leo Tolstoy's Story "What Men Live By" in terms of Values Education
- 8432 Abdurrazak GÜLTEKİN
Yapay Zekânın Luditleri Kimler Olacak?
Who Will be the Ludits of Artificial Intelligence?
- 8455 Ercan BAYSÜLEN – Şefika Şule ERÇETİN
Eğitimde Performans Artırmaya Yönelik Yeni Paradigmalar: Kısıtlar Kuramı Bağlamında Bir Değerlendirme
U New Paradigms for Improving Performance in Education: An Evaluation in the Context of the Theory of Constraints
- 8475 Ayşe Cansu BAŞEĞMEZ - Halis ÖZERK
İnsanın Saldırgan ve Şiddet İçeren Davranışlarını Psikoterapi Kuramlarının Ele Alış Biçimlerinin Değerlendirilmesi
The Evaluation of the Approaches of Psychotherapy Theories to Human Aggressive and Violent Behaviors
- 8500 Ayşegül SAYAN KARAHAN
Boşanma Sürecinde Ortak Ebeveynlik ve Ortak Velayete İlişkin Bir Derleme
A Review Regarding Coparenting and Joint Custody in Divorce Process

Editörden

Yayın hayatına başladığı 2011 yılından beri araştırmacıların topluyla ilgili bilimsel temelli ürettikleri bilgilerin daha fazla okuyucu ve araştırmacıya ulaştırılmasında bir referans noktası olma hedefini belirleyen OPUS, 2021 yılının 44. Sayısı ile bu hedefinde kararlı adımlarla ilerlemeye devam ederken OPUS yayın kurulunun almış olduğu kararlar neticesinde 2022 yılı Yayın Vizyonu İnterdisipliner çalışmalar olarak belirlenmiştir. Yeni yayın vizyonumuza www.opusjournal.net adresinden erişebilirsiniz.

OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi 2020 yılından itibaren aylık periyotta yılda 12 iki sayı olarak çıkarılmaktadır, bu sayılar 2022 yayın vizyonu neticesinde yeniden şekillenmiştir. Bu noktada dergimize çalışma gönderen ve göndermeyi düşünen değerli araştırmacıların özellikle www.opusjournal.net adresinden yapmış olduğumuz duyuruları mutlaka incelemelerini rica ederiz.

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

Diğer taraftan 2018 yılı içerisinde titiz ve şeffaf akademik yayıncılık ilkeleri kapsamında OPUS yayın etiği ve yayın ilkeleri derginin web sayfasından tüm paydaşlarla paylaşılmaktadır. Söz konusu bu ilkeler doğrultusunda 2022 yayın vizyonumuzu belirlemiş ve bundan sonraki süreçlerde www.opusjournal.net adresinde OPUS yayın etiği bölümündeki etik ilkelere yönelik standartlara, yayıncı ve editörler olarak bağlı kalacağımızı belirtip diğer paydaşlarımızdan da aynı hassasiyeti beklemekteyiz.

OPUS'un 44. Sayısında emeği geçen tüm yazar, hakem ve çalışanlara teşekkür eder, tüm yazarlarımıza; huzur, başarı ve sağlık dileriz.

Does Rest Period After Warming Up Have an Effect on Swimming Performance?¹

DOI: 10.26466/opus.951294

*

Yücel İnaç* – Tülin Atan** – Şaban Ünver***

*Specialist, Ondokuz Mayıs University, Samsun/Turkey

E-Mail: inacyuce@gmail.com

ORCID: [0000-0002-4093-1462](https://orcid.org/0000-0002-4093-1462)

** Prof. Dr, University of Ondokuz Mayıs, Faculty of Sport Sciences, Samsun/Turkey

E-Mail: takman@omu.edu.tr

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

*** Asst. Prof. Dr., University of Ondokuz Mayıs, Faculty of Sport Sciences, Samsun/Turkey

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

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

Abstract

The purpose of this study is to evaluate the effects of different rest periods after the warm-up (WU) done before a swimming performance. Eighteen licensed male swimmers in Samsun's swimming clubs who have been at least three years in active swimming and training with a minimum of 4 days a week; voluntarily participated in this study. After doing land and water WU, athletes rested 10 min, 20 min, 30 min or 40 min (on different days) before swimming performance. The swimming performance values of the athletes were measured at distances of 50m or 400 m. Each athlete had the test within eight separate days (resting 10 min, 20 min, 30 min or 40 min), with a total of 4 times 50 m and 4 times 400 m. The measurements were carried out at the Olympic swimming pool of Ondokuz Mayıs University. Statistical analysis of the collected data was done using the Friedman test and Wilcoxon sign rank test. Findings show that post-WU rest periods of 10 min, 20 min, 30 min and 40 min, did not have any significant effect on the 50 m swimming performance values of the athletes ($p > 0.05$), while, a statistically significant effect ($p < 0.05$) was found in performance values when the athletes applied the post-WU rest periods in 400 m swimming distance. Additionally, according to the rest periods post-WU, it was determined that there was no statistically significant difference between the heart rate (HR) values after a 50 m swimming distance ($p > 0.05$), while it seemed to affect the HR values after 400 m distance ($p < 0.05$). Rest periods post-WU do not affect the 50 m swimming performance. However, 40 minutes rest time post-WU enhances the 400 m swimming performance. Concurrently, a higher performance after a 40 min rest period results in higher HR values after a 400 m swimming. In conclusion, we conclude that post-WU rest time does not affect the 50 m and 400 m freestyle swimming performance. However, at 400 m swimming distances, increasing the rest time post-WU improves swimming performance.

Key Words: Swimming, Warm-up, Rest Periods.

¹ This study was produced from the master's thesis titled "The effect of rest time after warm up on swimming performance".

Isınmadan Sonra Dinlenme Süresinin Yüzme Performansı Üzerinde Bir Etkisi Var mıdır?

*

Öz

Bu çalışma yüzme müsabakası öncesi yapılan ısınmanın sonrasındaki dinlenme süresinin performans üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmaya, Samsun'da bulunan yüzme kulüplerine lisanslı olarak devam eden ve en az 3 yıl aktif spor (yüzme) yaşantısı olan haftada en az 4 gün antrenman yapan 18 erkek yüzücü gönüllü olarak katılmıştır. Çalışmaya katılan sporcular araştırmacılar tarafından hazırlanan kara ısınması ve su içi ısınması yaptıktan sonra farklı günlerde 10dk, 20dk, 30dk veya 40dk dinlendirilerek, sporcuların rastlantısal şekilde 50 m veya 400 m yüzme performansları ölçülmüştür. Her sporcu 4 farklı günde olmak üzere toplam 8 kez (50 m ve 400 m) teste tabi tutulmuştur. Ölçümler Ondokuz Mayıs Üniversitesi Olimpik yüzme havuzunda gerçekleştirilmiştir. Verilerin istatistiksel analizinde Friedman testi ve Wilcoxon işaret sıra sayıları testi kullanılmıştır. Sporcuların ısınma sonrası 10dk, 20dk, 30dk ve 40dk bekleme sürelerinin 50 m yüzme performansı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkisi olmadığı ($p>0,05$), ancak 400 m yüzme dereceleri incelendiğinde dinlenme sürelerinin yüzme performansını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilediği tespit edilmiştir ($p<0,05$). Sporcuların ısınma sonrası dinlenme sürelerine göre, 50 m yüzme sonrası Kalp Atım Hızı (KAH) değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı ($p>0,05$) fakat 400 m yüzme sonrası KAH değerlerini etkilediği tespit edilmiştir ($p<0,05$). Isınma sonrası bekleme süresi 50 m yüzme performansını etkilememektedir. Isınma sonrası bekleme süresi 40dk'ya çıkarıldığında; 400 m yüzme performansı artmaktadır. Bununla bağlantılı olarak, 40dk bekleme sonrası daha yüksek performans sergilenmesi, 400 m yüzme sonrası KAH'nın da daha yüksek çıkmasına neden olmuştur. Sonuç olarak, ısınma sonrası dinlenme süresi, 50 m'ye kadar olan kısa mesafe yüzme performansını etkilemez. Ancak yüzme mesafesi uzadıkça dinlenme süresinin de artması performansta iyileşme sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yüzme, Isınma, Dinlenme Süresi.

Introduction

Warm-up is generally defined as the physical activity done before the main event and meant to prepare the athlete to perform and increase athletic performance (Hedrick, 1992, p.25). Nowadays, whether it is a sports activity for well-being, a performance sport or training for that sport, the first activity to encounter in a competition or training session is WU (Kuter and Ozturk, 1997, p.35). WU is considered one of the most crucial factors known to improve training and competition, leading to optimal athletic performance (Ballionis, Nepocaty, Ellis, Richardson, Neggers and Bishop 2012, p.485). The WU intends to enhance muscle and tendon mobility, accelerate blood flow and increase muscle temperature (Smith, 2004, p.13). During WU, activation and continuous movements of the muscle facilitate the transition from resting to exercise state. Additionally, pre-engaging muscles in WU activity reduces the risk of injury (Woods, Biskop and Jones, 2007, p.1090). With WU, athletes are prepared physically and psychologically in the most appropriate way that matches specified tasks, which eventually enhance the coordination of target-oriented movements (Sevim, 2007, p.296).

The WU intends to increase the body's temperature, especially within the muscles. Apparently, in events that start without proper WU, blood circulation decreases as a result of the vasoconstriction due to the low body temperature below 37° C (Gunay and Yuce, 2008, p.235). Resulting in decreases in the amount of nutrient carried to the tissues, which negatively affect athletic performance.

Swimming is a sport by which milliseconds counts when winning a race. Therefore, it is profound to identify specific factors that increase performance at each phase of WU, training, and competitions (Agopyan, Bozdogan, Tekin, Yetkin and Guler, 2012, p.494). As in different sports branches, WU is the first work to be done when seeking to increase swimming training and performance.

Scientific research has proven that pre-competition WU has an effect on performance. However, reviewing the literature of swimming research, no study or any source of knowledge has been observed to examine the length of post-WU rest time and its positive impact on swimming performance. Therefore, we can say that this study is peculiar in this respect. The aim is to resolve gaps in the literature and provide athletes and coaches with critical

information. Furthermore, it can guide investigators in this area for future research. The purpose of this study to examine the length of different rest period post-WU & their impact on swimmers' performance is substantial.

This study was designed with the hypothesis of how different rest periods after warming up in swimming will reflect on performance. Considerably, in most competing conditions, athletes are given a specific duration to first WU for once in the same pool where the competition is running. In such circumstances, where there is no spare WU pool where the competition is taking place, swimmers after their WU have to wait outside the pool until race time before entering the water again. We examine the implications of this situation on performance in this study and evaluate different rest periods post-WU influence on swimmers' performance.

Material and Method

Subjects: Eighteen male trained swimmers licensed for at least three years between 13 and 15 years of age volunteered to participate in the study. The participants trained at least four times a week during the duration of this study and had been involved in competitive swimming tournaments with national championships of Samsun province in Turkey. The study was conducted following the rules of Ondokuz Mayıs University KAEK 2018/349 ethics committee.

Study Design: Familiarizing the athletes with the devices used in the study and giving them the necessary information about the measurement processes, was ensured before starting the study. Athletes participated in trial measurements on a different day before the actual test day to assure obtaining reliable results from the measurement processes and to eliminate the fatigue factor of the subjects. The study measurements were carried out at the Olympic swimming pool of Ondokuz Mayıs University. The participants' physical characteristics such as age, height and body weight values were collected. The study design is given in the flow chart below.

Does Rest Period After Warming Up Have an Effect on Swimming Performance?

Step 1	Step 2	Step 3	Step 4	Step 5
Land Warming Training (15min)	Water Warm Up Training (One of the following warm-ups will be applied for each measurement)	10min/20min/30min or 40min rest	Performance Measurement (50 m and 400 m swimming)	Heart Rate Measurements After Swimming Performance
* 4 laps of light tempo run around a 50x25 m pool * Burpee (10 Times) * Squat (10 Times) * Mountain Climbs Forward/Backward arm movements	Warm-up before 50 m freestyle swimming performance: (15min) * 200 m freestyle swimming 45sec rest * 2x100 m (25 m foot / 50 m right-left arm drills / 25 m freestyle) 45sec rest * 4x50 m (25 m fast / 25 m slow free swimming) 45sec rest * 100 m cooling float Warm-up before 400 m freestyle swimming performance: (25min) * 300m freestyle swimming 45 seconds rest * 2x100m (25 m foot / 50 m right-left arm drill / 25 m free swimming) 45sec rest * 4x100 m fast free swimming 2 minutes rest 100 m cooling float	The athletes rested for the specified time before performance	The athletes swam the determined swimming distance (50 m / 400 m) at the end of the rest period and their performance values were recorded in terms of total time.	Heart Rate measurements were recorded immediately after the athletes' swimming performance of 50 m / 400 m.

Figure 1. Flow chart of the study

Note: For this study, an athlete performed 4 times 50 m (10 min / 20 min / 30 min and 40 min rest), 4 times 400 m (10 min / 20 min / 30 min and 40 min rest) on different days.

Statistics: SPSS 21 package program was used in the statistical analysis of the data. The Shapiro Wilk test was used to check whether the data showed normal distribution. Since the data did not show a normal distribution, the Friedman test was used to examine the differences between swimmers' performance values measured after four different resting periods. The Wilcox-

on sign rank test was used to determine which resting times have shown any difference.

Results

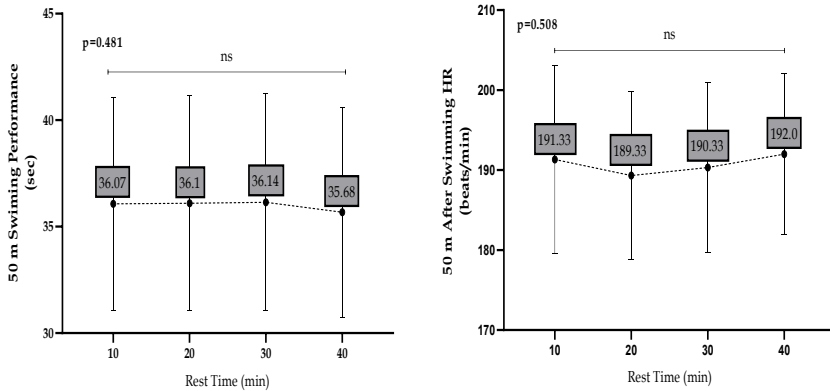


Figure 2. 50 m swimming performance values and HR values after different rest periods
ns = non-significant, **min** = minute, **sec** = second, **HR** = Heart Rate, **m** = meter

The 50 m (duration) swimming performance according to different rest periods (10 min, 20 min, 30 min, 40 min) and HR values after this performance are presented in Figure 2. It was found that post-WU rest periods of 10, 20, 30 and 40 minutes did not have a statistically significant effect on the 50 m swimming performance ($p > 0.05$). It was found that there was no statistically significant effect on HR values measured after swimming ($p > 0.05$).

Does Rest Period After Warming Up Have an Effect on Swimming Performance?

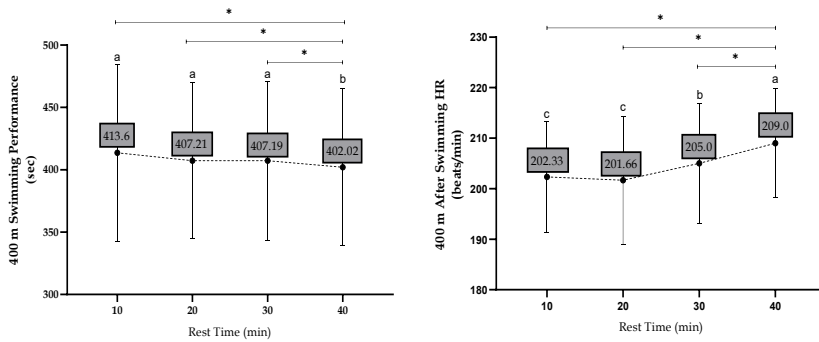


Figure 3. 400 m swimming performance grades and HR values after different rest periods

*** $p < 0.05$, min = minute, sec = second, HR = Heart Rate, m = meter**

Figure 3 shows the swimming performance of 400 m (duration) according to different rest periods (10 min, 20 min, 30 min, 40 min) and HR values after this performance. When the 400 m swimming measurements were examined after different rest periods, it was determined that the rest period had a statistically significant effect on the 400 m swimming performance ($p < 0.05$). When swimmers were given a 40 minutes rest period, they showed better performance than the other resting periods ($p < 0.05$). Additionally, a statistically significant difference was found in HR values measured after 400 m swimming performance post different rest periods ($p < 0.05$). It was determined that the HR values measured after 400 m swimming performance resting 40 minutes post-WU were statistically significantly higher than the HR values measured after the performance after all the other rest periods (10 minutes, 20 minutes and 30 minutes) ($p < 0.05$). Likewise, it was determined that the HR values measured after the 400 m swimming by resting for 30 minutes post-WU were statistically significantly higher than the HR values measured after the performance of 10 and 20 minutes rest ($p < 0.05$).

Discussion, Conclusion and Recommendation

The purpose of this study was to examine the effect of rest periods (10 min, 20 min, 30 min and 40 min) post-WU before the swimming performance (50 m and 400 m).

50 m and 400 m swimming performances (duration) and HR values measured after swimming; were compared according to post-WU rest periods of the subjects. It was found that different post-WU rest periods before swimming, did not have a statistically significant effect on the 50 m swimming performance and HR values. In other words, after all different rest periods post WU, 50 m swimming performance and the HR values measured after this performance were similar to each other.

Since 50 m swimming is a short distance, rest periods may not affect short distance swimming performance. This finding of our study was supported by another study found in the literature (Turkmen, 2019, p.35). In another attempt to determine the effects of different time intervals on repetitive swimming performances post-WU, a study evaluated the contribution of active rest types performed during these periods. Participants were nine active swimmers involved in competitive swimming and continuous training with an average age of 16. The study determined no significant statistical effect of rest periods on performance. However, it has been stated that the most effective rest interval in terms of repetitive swimming performance is 30 minutes, with the fact that swimmers stop warming up 30 minutes before the start of the competition may have positive effects on performance (Turkmen, 2019, p.35).

Since there are no studies similar to ours in the literature, we examined studies investigating the effect of resting time post-WU from different branches (Galazoulas and Tzimou 2012; Alber and Annoni, 2014; Coskun, 2017). One study examined the effects of rest periods of 4, 8 and 12 minutes on vertical jump performance. It concluded that performance was higher after 4 minutes of rest when compared to 8 and 12 minutes of rest periods (Ryan, Lowery, Nevine, Duncan and Jeremy, 2012, p.3320). Similarly, a study conducted by basketball players examined passive rest intervals of 10, 20, 30 and 40 minutes post-WU. Found a decrease of approximately 15% in the jumping performance of the athletes in the 20th minute. In the same study, the author reported that the group standing without doing any activ-

ity during the 20-minute rest period post-WU had better jumping performance than the group that did inactive sitting (Alberti, Annoni, Ongaro, Scurati and Michielon, 2014, p.85). In another study that observed a gradual decrease in athletes' jumping performance, the author referred that after 40 minutes of passive rest, there was a 20% decrease in jumping performance and a 6% decrease in sprint performance (Galazoulas, Tzimou, Karamusalidis and Mougios, 2012, p.30). The findings of these studies that examined athletes jumping efficiency are different from the results of this study. The reason for the different results is thought to be due to the difference in the measured motor feature.

As determined in this study, the resting time post-WU had a statistically significant effect on both the 400 m swimming performance and the HR values measured afterwards. Besides, increasing the resting time up to 40 minutes is thought to have a distinguished effect on performance due to the more time allowed to remove LA formed in the muscles after WU. According to Sahlin (1992, p.99), the recovery time from the maximum lactate concentration to the standard levels is 30-60 minutes. In our study, the subject completed 15 minutes on land and 25 minutes in the pool water, a total of 40 minutes WU pre-starting the 400 m swimming performance. That may cause the subjects to get tired and increase the amount of LA. Obviously, after 40 minutes rest period post-WU, LA amount will further reduce than from a 10 min rest. Ensure enough time for the body to rest and even perform better. In a previous study it was reported that the maximum blood lactate concentration value reached 10.0 ± 1.25 mmol/L after a test and dropped 2.87 ± 0.91 mmol/L after 60 min posttest. A study considered the difference in LA concentration as the indicator of the participants' rate of removal of lactate from the blood. The average rate of lactate elimination per minute (recovery rate) for 1 hour after loading was 0.12 ± 0.03 mmol/L. As a result, the best time to start a second activity can be considered with lactate levels of 2.5 mmol/L post-WU. In accordance to mean values, the athletes are thought to return to a base value within one hour. In the literature, the time to reach this level is generally reported to be between 30 and 60 minutes (Rahmini, 2005, p.362).

As the post-WU rest period increased, the HR values increased too after the 400 m swimming performance. The longer the rest period of the subjects' post-WU allowed for more effort to be exerted and eventually enhance

their performance in the 400 m. Thus, estimating that the higher HR values are related to higher effort exertion. These results serve to confirm earlier findings by Gouvea et al. They examined the effect of different rest period in the range of 0 to 16 min on the vertical jump. In their study, up to 0-3 minutes of rest was found to decrease performance, and a period of 3-12 minutes had moderate effects, whereas an increase in performance has been observed when resting time increased up to 16 (Gouvea, Fernandes, César, Silva and Gomes, 2013, p.460).

Considering similar studies in the swimming literature, in Zochowski, Johnson and Sleivert (2007, p.203) study conducted of 5 female and 5 male subjects a total of 10 national team-level swimmers with an average age of 17, they found that a 10-minute passive rest interval post-WU protocols were more effective than 45 minutes. They stated that 200m swimming performance records were 1.48% higher. Similarly, West, Dietzig, Bracken and Cunningham (2013, p.175) observed an increase of 1.48% when they compared periods of 20 minutes and 45 minutes of passive rest on a 200m swimming performance. Besides these two studies, when Neiva, Marques, Barbosa and Izquierdo (2017, p.82) examined 11 male swimming athletes with an age range of 16-18, they determined a 1.12% improvement in 100 m free sprint performance after 10 minutes than 20 minutes of passive rest interval post-WU. The findings of these studies contradict the results of this study. That may be due to the age differences, the shorter training experience of the subjects in our sample group or the difference in swimming distance.

Different rest periods between 10-40 minutes post-WU do not affect the 50 m swimming performance. However, this situation differed when the swimming distance is longer. In other words, when the resting time after warming is increased to 40 minutes; 400 m swimming performance is increased. Accordingly, a higher performance resulted in a higher 400 m post-swimming HR. In conclusion, post-WU rest time does not affect swimming performance short distances up to 50m. However, as the swimming distance increases, a longer rest period has shown to improve performance.

Twenty male athletes between the age of 13 and 15 years old voluntarily participated in the study. Future studies can investigate the performance of swimmers of higher age groups. It might be better to investigate the effect of

resting periods on performance by dividing them into more specific intervals.

References

- Agopyan, A., Bozdoğan, F.S., Tekin, D., Küçük Yetkin, M. and Gün Güler C. (2012). Acute effects of static stretching exercises on short distance flutter kicking time in child swimmers. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 12, 484-497.
- Alberti, G., Annoni, M., Ongaro, L., Scurati, R. and Michielon, G. (2014). Athletic performance decreases in young basketball players after sitting. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 9, 975-84.
- Ballionis, G., Nepocatyč, S., Ellis, C.M., Richardson, M.T., Negggers, Y.H. and Bishop, P. A. (2012). Effects of different types of warm-up on swimming performance, reaction time and dive distance. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 33, 483-498.
- Coskun H. (2017). Genç yetiskinlerde setler arası farklı dinlenme aralığı sürelerinin kuvvet antrenmanında sergilenen tekrar sayısına etkisi. Selcuk Universitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Eyuboglu, E. (2015). Judo müsabakaları arası optimum dinlenme süresinin saptanması. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Galazoulas, C., Tzimou, A., Karamousalidis, G. and Mougios, V. (2012). Gradual decline in performance and changes in biochemical parameters of basketball players while resting after warm-up. *European Journal of Applied Physiology*, 112, 27-34.
- Gouvêa, A., Fernandes, I., César, E., Silva, W. and Gomes, P. (2013). The effects of rest intervals on jumping performance: A meta-analysis on post-activation potentiation studies. *Journal of Sports Sciences*, 31, 459-467
- Gunay, M. and Yuce, A. İ. (2008). *The scientific foundations of football training*. (Enhanced 3rd edition). Ankara: Gazi Kitabevi, p.223-343
- Hedrick, A. (1992). Physiological responses to warm up. *National Strength and Conditioning Journal*, 14, 25-27.
- Kuter, M. and Öztürk, F. (1997). *Antrenör ve sporcu el kitabı*. Bursa: Bağrgan Yayınevi, 34-67.
- Neiva, H. P., Marques, M. C., Barbosa, T. M. and Izquierdo, M et al. (2017). Effects of 10min vs. 20min passive rest after warm-up on 100m freestyle time-trial performance: A randomized crossover study. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 20, 81-86.

- Rahmini, R. (2005). Effect of different rest intervals on the exercise volume completed during squat bouts. *Journal of Sports Science and Medicine*, 4, 361-366.
- Ryan, P., Lowery, M.N, Duncan J. and Loenneke, P. (2012). The effects of potentiating stimuli intensity under varying rest periods on vertical jump performance and power. *The Journal of Strength and Conditioning Research*, 26, 320-325.
- Sahlin, K. (1992). Metabolic factors in fatigue. *Sports Med.* 13, 99-107.
- Sevim, Y. (2007). *Antrenman bilgisi*. 7. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, p.295-297.
- Smith, C. A. (2004). The warm up procedure: To stretch a brief review. *The journal of Orthopaedic and Sports Physical Therapy*, 19, 12-17
- Turkmen, D. (2019). *Aktif dinlenme sürelerinin tekrarlı maksimal yüzme performanslarına etkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- West, D. J., Dietzig, B. M., Bracken, R. M. and Cunningham, D. J. et. al. (2013). Influence of post-warm-up recovery time on swim performance in international swimmers. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 16, 172-176.
- Woods, K., Biskop, P. and Jones, E. (2007). Warm up and stretching in the prevention of muscular injury. *Sports Medicine*, 37, 1089-1099.
- Zochowski, T., Johnson, E. and Sleivert, G. G. (2007). Effects of varying post-warm-up recovery time on 200m time-trial swim performance. *Int J Sports Physiol Perform*, 2, 201-211.

Citation Information

İnaç, Y., Atan, T., and Ünver, Ş. (2021). Does rest period after warming up have an effect on swimming performance?. *OPUS-International Journal of Society Studies*, 18(44), 7423-7434. DOI:10.26466//opus.951294.

Correlation between Ability to Cope with Sporting Problems and Athlete Engagement

DOI: 10.26466/opus.969885

*

Volkan Özcan*

* Asst. Prof. Dr., Artvin Çoruh University, Artvin/Turkey

E-Mail: vozcan@artvin.edu.tr

ORCID: [0000-0001-7348-2504](https://orcid.org/0000-0001-7348-2504)

Abstract

This research was performed with the aim of determining the relationship between the ability to cope with sports problems and athlete engagement of students in sports sciences. The study was designed according to correlational survey and causal comparative model. The study included a total of 288 athletes, 81 women and 207 men, obtained with the convenience sampling method. For collection of data in the research, the Turkish adaptation of the "Athletic Coping Skills Inventory 28 (ACSI-28)" and the "Athlete Engagement Questionnaire" developed with the aim of measuring commitment to sport among athletes were used. Multiple regression analysis was used to test whether the ability to cope with sports problems predicted athlete engagement or not. As a result of data analysis, the model where the ability to cope with sports problems predicted athlete engagement was significant ($p < .01$), and it appeared athlete engagement was positively and significantly predicted by concentration ($p < .01$), high performance under pressure ($p < .05$), and confidence and achievement motivation ($p < .01$). It was determined that athlete engagement was not significantly predicted by goal setting/mental preparation ($p > .05$), freedom from worry ($p > .05$), coping with adversity ($p > .05$) and coachability ($p > .05$). In general, it can be stated that coping with sportive problems is an important factor for athlete engagement. In future studies, the reasons for the insignificant results in the relationship between coping with sportive problems and athlete commitment should be examined in detail.

Keywords: Coping, Athlete Engagement, Performance.

Sportif Sorunlarla Başa ıkabilme ile Sporcu Bağlılığı Arasındaki İlişki

*

Öz

Bu araştırma spor bilimlerinde okuyan öğrencilerin sportif sorunlarla başa çıkma becerileri ile sporcu bağlılığı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma modeline göre desenlenmiştir. Elde edilen verilere uygun örnekleme örnekleme yöntemiyle ulaşılmıştır. Katılımcılar 81 kadın ve 207 erkek olmak üzere toplam 288 sporcu öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak için Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Sportif Sorunlarla Başa ıkma Becerileri Envanteri-28 (ACSI-28)" ile sporcuların spora olan bağlılıklarını ölçmek amacıyla geliştirilen "Sporcu Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde öncelikle korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Ardından oklu regresyon analizi ile sportif sorunlarla başa çıkmanın sporcu bağlılığını yordayıp yordamadığı test edilmiştir. Verilerin analizi sonunda sportif sorunlarla başa çıkmanın sporcu bağlılığını yordadığı modelin anlamlı olduğu ($p < .01$), sporcu bağlılığı ile konsantrasyon ($p < .01$), baskı altında yüksek performans ($p < .05$) ve güven ve başarı güdüsü ($p < .01$) tarafından pozitif yönde anlamlı yordandığı görölmektedir. Diğer taraftan, hedef belirleme/zihinsel hazırlık ($p > .05$), kaygıdan uzak olma ($p > .05$), zorlukla baş etme ($p > .05$) ve antrenörlük durumu ($p > .05$) ise sporcu bağlılığını anlamlı biçimde yordamadığı belirlenmiştir. Genel itibarı ile sportif sorunlarla başa çıkma sporcu bağlılığı için önemli bir faktör olduğu belirtilebilir. Sonraki araştırmalarda sportif sorunlarla başa çıkabilme ve sporcu bağlılığı arasındaki ilişkide anlamsız çıkan sonuçların nedenleri detaylı bir şekilde incelenmelidir.

Anahtar Kelimeler: *Başa ıkabilme, Sporcu Bağlılığı, Performans.*

Introduction

One of the basic principles of sports psychology is that psychological skills are an important determinant of sporting performance (Smith and Christensen, 1995; Nicholls and Ntoumanis, 2010). Following an approach focusing on results more than needed negatively affects athletes in psychological terms and may cause low performance, and it is emphasized it may progress to distancing from sport and even leaving the sport (Cox, 2007). Sports performance displays differences in the rate of compatibility between linked variables like physical, morphological, environmental, psychomotor and psychological features (Booyesen, 2007). Two basic elements related to sports performance are coping ability (Cosma et al., 2020) and athlete engagement (Hodge, Lonsdale, and Jackson, 2009). Analyzing the relationship between these two constructs will ensure better understanding about how sportspeople use these features to display consistent performance and provide an idea about the sports development process (Leuens, 2008). In the context of sports psychology, explaining the factors affecting sports performance and process is important in terms of achieving the desired performance and achieving success (Cox, 2007).

Coping with difficulty is accepted as a contextual mediator between the person and their surroundings. In fact, it is a case which can be noticed through internal observations or observation in situations the person experiences within themselves or that occur in their environment. The connection between the stress perceived by a person and ability to resist it has been encountered in the results of much research performed related to psychology, physiology and behavior (Lazarus, 1993). Performance anxiety, personal and family expectations, and media are some of the elements that an athlete must learn to cope with to display successful performance in competition. It is stated that poor performance is related to weak emotional management (Holt, Rutherford, and Clohessy, 2007). Coping regulates perceptions appropriately to create the necessary mental comfort in order to display optimum performance and ensures changing of perceptions (Geczi et al., 2009). The aim in the coping process is to ensure results are obtained by reducing psychological distress, resolving stressful situations, reducing physiological reactions that may disrupt motor perfor-

mance, improving mental health and revealing the desired affective performance (Anshel and Anderson, 2002; Nicholls and Polman, 2007). Additionally, the ability to cope with difficulties is accepted as an indicator of talent in terms of the person's mental state, motivation and effort to achieve their determined targets (Duda, Chi, Newton, Walling, and Catley, 1995). An adjustment framework, coping is not just a response to problems and negative affect, at the same time it is accepted as involving planned and proactive cognition and behavior to ease psychological and emotional development (Tamminen, Crocker and McEwen, 2014). Athletes with low coping levels are emphasized to experience more anxiety (Barrell and Terry, 2003). The coping style avoiding facing difficulties increases the severity and duration of stress; thus, there is a susceptibility to experience more stress factors (Carver and Connor-Smith, 2010; Dunkley, Zuroff, and Blankstein, 2003).

When considered in working life, the engagement concept involves employees with high engagement feeling an effective and energetic connection to their work and these people appear to have the ability to cope with difficulties faced while doing their best in line with expected demands (Schaufeli and Salanova, 2001). At this point, there is a connection between engagement and coping. Normally this situation emerges as a person asserts control and can cope with stress (Lazarus, 1993). In this context, there appears to be a positive relationship between problem-focused coping and engagement. However, Lees (2009) stated that in spite of social support being an effective form of coping, there is no significant correlation with engagement in working life.

Positive psychology attempts to determine and explain the most appropriate environments for people by analyzing features related to development and improvement in terms of positive affect, thoughts and situations of people (Seligman and Csikszentmihalyi, 2000). The aim of positive psychology is to attempt to understand personal traits and orientations to contribute to the psychological health and well-being of individuals and societies. The engagement concept has gained a place within the scope of positive psychology developing over the last 25 years. Considered within the framework of an organization, engagement appears to be the inverse of burnout (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma and Bakker, 2002). Research by Lonsdale, Hodge and Raedeke (2007) stated that burnout and

engagement are opposite constructs and there is a negative correlation between them. Sport, included in the research, involves confidence, dedication and vigor; thus, a person who is fully busy with sport is stated to have the inverse features to a burnt-out sportsperson. Athlete engagement states sport is a permanent, positive, cognitive-affective experience and is defined as a construct with four interrelated dimensions characterized by confidence, dedication, enthusiasm and vigor (Lonsdale, Hodge and Jackson, 2007). Vigor is characterized by high energy levels and means the ability to prevail in the face of effort and difficulties; confidence is understood as the capacity to show high levels of performance and achieve results; dedication is defined as the meaning, pride and a sense of defiance and enthusiasm is defined as a sense of physical and mental vitality characterized by excitement and high levels of enjoyment (Lonsdale et al., 2007). In this context, engagement represents a continuous and common affective-cognitive status focusing on any object, event, individual or behavior (Schaufeli and Bakker, 2001). Athletes have a feeling of control over the present situation and this assists them in achieving their goal. This is very similar to the definition of athlete engagement as 'skillful management of energy' by Loehr and Schwarz (2005). Research completed by Matthews et al. (2002) stated that enthusiasm and interest resulted from high engagement, while contrarily low engagement was a process resulting in disinterest and indifference.

Loehr and Schwartz (2005) dealt with spiritual and affective aspects of full engagement in their program. Considering a person's performance in a pyramid concept, physical capacity is at the base, while affective and mental capacities form the next two levels with spiritual capacity at the top of the pyramid. Loehr and Schwartz emphasized engagement involved development of all these capacities. If an athlete has these four capacities, they may display higher performance in life outside sport. Athletes trained about how to manage their sports life may obtain significant acquirements for life outside sports.

When the topic is considered within the scope of coach-athlete relationships, the inverse of engagement is burnout, which is stated to be connected with coaches' ability to meet or not meet the needs of athletes (Moen and Federici, 2017). At this point, the coach's style is a factor affect-

ing athlete engagement. When coaches focus on developing skill levels rather than performance, in a general sense athlete engagement was identified to be higher (Curran, Hill, Hall and Jowett, 2015). Similarly, meeting psychological needs provides an explanation for perfectionist anxiety predicting burnout and perfectionist efforts predicting engagement (Jowett, Hill, Hall and Curran, 2016). This relationship between basic needs, engagement and burnout has been a topic of research outside sport. Young athletes, especially, require encouragement to make their own decisions, contribute to assessment processes and express their feelings; thus, it is emphasized that sports engagement will increase (Jowett et al., 2016; Martínez, Guillén and Feltz 2016).

Considering the topic of sports engagement is new in the area of sport psychology, it is necessary to obtain more information about possible causes and outcomes of engagement. Acquiring information about the causes and outcomes of athlete engagement will ensure probable positive results of developed sports engagement are achieved (e.g., reduced burnout, increased enjoyment and flow).

Method

This research was designed with the relational survey model, which aims to determine the existence or degree of change between two or more variables, which is one of the quantitative research methods that try to reach the facts by means of external measurements, observations or experiments, by means of description or causality (Arıkan, 2013).

Population and Sample

The sample of the research consists of students studying in the sports science departments of three state universities in the Eastern Black Sea region of Turkey in the 2019-2020 academic year. Participants comprised a total of 288 athletes, 81 women (28.1%) and 207 men (71.9%), obtained with the convenience sampling method. In terms of department, 23 participants (7.9%) were attending the coaching department, 138 (47.9%) were attending physical education and sports teaching, 68 (23.3%) were attending rec-

reation and 60 (20.8%) were attending the sports management department. Ages of participants varied from 18 to 35 with mean age of 21.76 years (sd=2.19).

Measures

In this study, Athletic Coping Skills Inventory and Athlete Engagement Questionnaire were administered.

Athletic Coping Skills Inventory (ACSI-28): The scale developed by Smith et al. (1995) to measure the ability of athletes to cope with psychological difficulty. Turkish validity and reliability studies were performed by Özcan and Günay (2017). The ACSI-28 has the qualities of an advanced personal assessment according to explanatory and confirmatory factor analysis. The scale contains 28 items and comprises 7 factors (goal setting and mental preparation, concentration, freedom from worry, coping with adversity, peaking under pressure, confidence and achievement motivation, and coachability). The scale has 4-point Likert rating and participants are requested to state the frequency they experience the statements (nearly none of the time=0, sometimes=1, frequently=2, nearly all the time=3). The alpha internal consistency coefficient for the 7 factors on the ACSI-28 varied from .62 (concentration) to .78 (peaking under pressure). The alpha reliability coefficient for the whole scale was determined to be .86.

Athlete Engagement Questionnaire: The questionnaire, developed with the aim of measuring the engagement with sport of an athlete by Lonsdale et al. (2007), had Turkish validity and reliability studies performed by Kelecek, Kara, and Aşçı (2018). Developed as a result of qualitative and quantitative research with different athlete samples, the Athlete Engagement Questionnaire comprises four dimensions and 16 items. The dimensions each include four items and are named "confidence", "dedication", "enthusiasm", and "vigor". The Cronbach alpha (α) values for the Athlete Engagement Questionnaire were found to be .76 for the confidence dimension, .62 for the dedication dimension, .82 for the vigor dimension and .99 for the enthusiasm dimension. Internal consistency, which is a marker of

whether scale items are related to each other and measure the same construct or not, was assessed by calculating the Cronbach alpha coefficient. Accordingly, the Cronbach alpha coefficients were determined to be 0.92 for the confidence dimension, 0.90 for the enthusiasm dimension, 0.83 for the vigor dimension and 0.75 for the dedication dimension. The Athlete Engagement Questionnaire uses a 5-point Likert rating from one (nearly never) to five (nearly always). Example items for the dimensions are: confidence – “I believe I have the required skills/technique to succeed in my sports branch”; dedication – “I am determined to achieve my goals in sport”; vigor – “I feel energetic/dynamic when performing in my sports branch”; and enthusiasm – “I enjoy my sports branch”.

Research Ethics

Prior to the start of the study, permission to conduct research was obtained from Artvin Coruh University Scientific Research and Publication Ethics Committee (Date: 26.08.2020, number: E.8669).

Data Analysis

Correlation analysis was first completed in this study investigating the relationships between coping with sports problems and athlete engagement. Then multiple regression analysis was used to test whether coping with sports problems predicted athlete engagement or not. Before analyses, assumptions were checked.

Findings

Firstly, correlation analysis of the relationship between the ability to cope with sports problems and athlete engagement is presented. Results are given in Table 1.

Table 1. Correlations between variables

Variable	1	2	3	4	5	6	7
1.Athlete engagement	–						
2.Goal Setting	.298**	–					
3.Concentration	.424**	.543**	–				
4.Freedom from worry	.098	.275**	.217**	–			
5.Peaking under pressure	.313**	.373**	.450**	.163**	–		
6.Coping with adversity	.363**	.494**	.524**	.178**	.440**	–	
7.Confidence and achievement	.411**	.460**	.534**	.195**	.251**	.530**	–
8.Coachability	.241**	.326**	.399**	.313**	.150*	.382**	.422**

Not. * $p < .05$; ** $p < .01$

As seen in Table 1, there were positive significant correlations between athlete engagement with goal setting/mental preparation ($r = .298, p < .01$), concentration ($r = .424, p < .01$), peaking under pressure ($r = .313, p < .01$), coping with adversity ($r = .363, p < .01$), confidence and motivation for achievement ($r = .411, p < .01$) and coachability ($r = .241, p < .01$). However, there was no significant correlation between athlete engagement with freedom from worry ($r = .098, p > .05$). Additionally, all of the dimensions of ability to cope with sports problems were found to have positive significant correlations with each other.

After investigating the correlations between variables, the prediction of athlete engagement by coping with sports problems was considered. Before multiple regression performed in this context, assumptions were checked. The Mahalanobis distance value was above 15 for 22 data points in the research set. Additionally, VIF values were investigated for multicollinearity. The VIF values were from 1.145 to 1.93 and abided by the recommendation by Tabachnick and Fidell (2001) of being smaller than 10. Tolerance values varied from .51 to .86. Finally, the Durbin-Watson value showing terms are not correlated was 1.71 and abided by the critical values from 1 to 3 according to Field (2005). In conclusion, the assumptions were met. Table 2 presents the multiple regression findings.

Table 2. Multiple Regression Analysis Results

Variables	B	SE _B	β	t	R ²	F
Goal setting	-.012	.304	-.003	-.038		
Concentration	1.032	.369	.201	2.798**		
Freedom from worry	-.158	.266	-.033	-.597		
Peaking under pressure	.528	.240	.135	2.202*	.250	13.35**
Coping with adversity	.347	.323	.075	1.075		
Confidence and achievement	1.466	.438	.227	3.348**		
Coachability	.117	.262	.027	.446		

Not. * $p < .05$, ** $p < .01$; dependent variable = athlete engagement

As seen in Table 2, the multiple regression model where coping with sports problems predicted athlete engagement was determined to be significant ($F_{(7, 280)} = 13.35, p < .01$). Coping with sports problems explained nearly 25% of the total variance in athlete engagement ($R^2 = .250$). When the model is investigated in detail, it appeared athlete engagement was positively and significantly predicted by concentration ($\beta = .201, p < .01$), peaking under pressure ($\beta = .135, p < .05$) and confidence and motivation for success ($\beta = .227, p < .01$). However, athlete engagement was not significantly predicted by goal setting/mental preparation ($\beta = -.003, p > .05$), freedom from worry ($\beta = -.033, p > .05$), coping with adversity ($\beta = .075, p > .05$) and coachability ($\beta = .027, p > .05$).

Discussion and Conclusion

In the research, the relationship between ability to cope with sports problems and athlete engagement was investigated among university students studying sports science. According to the findings, correlation analysis showing the power of correlations between the dependent variable of athlete engagement and independent variables identified positive significant correlations between the subfactors of ability to cope of goal setting/mental preparation, concentration, peaking under pressure, coping with adversity, confidence and motivation for achievement and coachability, but not freedom from worry. This significant correlation supports the results obtained in different studies about ability to cope with sports problems and athlete engagement. For example, in parallel with the data in this study, when coping is assumed to be related to behavioral engagement,

behavioral engagement was proposed to be an energizing resource ensuring athletes can cope more effectively with daily stress factors (Skinner and Pitzer, 2012). Additionally, Goodger, Gorely, Lavallee, and Harwood (2007) associated higher burnout levels with increasing stress in research related to burnout, defined as the opposite of engagement. As can be predicted, the skills of an athlete in coping effectively with stress and adversity are negatively correlated with burnout. In this context, in parallel with the research findings, athletes who overcome problems means they have high engagement.

Concentration is defined as a person's focusing all attention on a point in line with a certain aim, ignoring internal and external stimuli (Wilson, Peper and Schmid, 2006). When assessed in social sample groups, the concentration variable was determined to be a variable explaining athlete engagement. In other words, high concentration levels among university students studying sports science may be stated to be an indicator of athlete engagement and their ability to focus on the job without being easily affected by uncomfortable situations during sporting activities and their ability to display these features in unexpectedly difficult situations. As concentration levels increased, athlete engagement increased. The literature supports this finding. In fact, research by Hodge, Lonsdale, and Jackson (2009) stated there were positive correlations between the athlete engagement features of vigor and dedication with concentration.

Some athletes display better performance under pressure and can use their game plans more effectively, can find creative solutions when faced with adversity and resist them, can concentrate more intensely, can push their own limits, can learn new techniques more quickly and prepare better compared to their physical peers in races. When the research findings are evaluated, in situations with high performance under pressure, athlete engagement may be high if instead of being discomfited, they respond with resistance and show high performance. Athletes having the necessary mental resilience may be explained by concepts like instinctive belief, effective coping with pressure, adversity and negative situations, strengthening with pressure, being engaged and having superior concentration skills (Connaughton, Hanton, and Jones, 2010; Sheard, 2013).

The desire to be successful motivates individuals for achievements. The motivation for achievement is not toward a certain area but affects all of a

person's activities. Athletes with confidence and motivation for achievement in the sports environment learn to trust themselves and motivate themselves positively. These people continuously do the best they can and work very hard to develop their talent. In line with this they expend intense effort to acquire goals, strive for continuity and achieve their aims and are decisive about making efforts to achieve their goals. They attempt to overcome any problems encountered and like solving problems (Eren, 1996). While stress related to work whips the motivation for success of someone with high motivation for achievement, someone else may feel stress due to inadequacy coping with this situation (Aytac, 2006). Motivation for approaching achievement in sport is considered to represent an athlete's internal motivation in their approach to competition. This is almost synonymous with the terms self-confidence, authority or strength and personal competence. People with high levels of these features have higher participation in environments where they can achieve success when evaluations are made by others compared to people with low levels of these features (Cox, 1990). The result, in the context of these positive traits, is sustainable optimum performance that ensures the efficient management of athlete's lives by providing a more productive training environment and increasing athlete engagement with professional help to cope with their difficulties. The psychological status of an athlete is very important in terms of their ability to display high performance and increase sports performance. An athlete thinking and feeling that they are an athlete is stated to be due to engagement both on and off the field.

Limitations

This research has some limitations. Firstly, findings obtained within the scope of the research were collected with self-report-based scale tools. For this reason, data may involve a range of limitations in terms of subjective judgments. Secondly, the research was only completed with participation of university students studying sports science. From this aspect, the research findings only provide information about university students.

References

- Anshel, M. H., ve Anderson, D. I. (2002). Coping with acute stress in sport: Linking athletes' coping style, coping strategies, affect, and motor performance. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 15(2), 193–209.
- Arıkan, R. (2013). *Araştırma yöntem ve teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aytac, S. (2006). İşyerindeki kronik stres kaynakları. *Endüstri İlişkileri ve İnsan İlişkileri Dergisi*, 4, 1.
- Barrell, G.M. ve Terry P.C. (2003) Trait anxiety and coping strategies among ballet dancers. *Med Probl Perform Art*. 18(2), 59-64.
- Booyesen C. (2007). *Designing a protocol and comparative norms for the identification and selection of talent among elite age-group rugby players in South Africa*. Doctoral Thesis. Dept. of Biokinetics, Sport and Leisure Sciences, University of South Africa.
- Carver, C. S. and Connor-Smith, J. (2010). Personality and coping. *Annual Review of Psychology*, 61, 679-704.
- Connaughton, D., Hanton, S. and Jones, G. (2010). The development and maintenance of mental toughness in the world's best performers. *The Sport Psychologist*, 24, 168-193.
- Cosma, G., Chiracu, A., Stepan, R., Cosma, A., Nanu, C. ve Păunescu, C. (2020). Impact of coping strategies on sports performance. *Journal of Physical Education and Sport*, 20(3), 1380-1385.
- Cox, R. H. (1990). *Sport psychology, concepts and applications*. 2nd Edition. p.194-199. New York: McGraw Hill.
- Cox, R. H. (2007). *Sport psychology: Concepts and applications*. NYC: McGraw Hill.
- Curran, T., Hill, A. P., Hall, H. K. and Jowett, G. E. (2015). Relationships between the coach created motivational climate and athlete engagement in youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 37, 193-198.
- Duda, J.L., Chi, L., Newton, M.L., Walling, M.D. and Catley, D. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *Int J Sport Psychology*, 26, 40-63.
- Dunkley, D.M., Zuroff, D.C., Blankstein, K.R. (2003). Self-critical perfectionism and daily affect: Dispositional and situational influences on stress and coping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 234-252.
- Eren, E. (1996). *Organizasyon ve yönetim*. 3. Baskı. İstanbul: Beta Basım Yayım.

- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed.). London: Sage Publications, Inc.
- Géczi, G., Tóth, L., Sipos, K., Fügedi, B., Dancs, H. and Bognár, J. (2009). Psychological profile of Hungarian national young ice hockey players. *Kinesiology*, 41(1), 88–96.
- Goodger, K., Gorely, T., Lavallee, D., ve Harwood, C. (2007). Burnout in sport: A systematic review. *The Sport Psychologist*, 21(2), 127-151.
- Hodge, K., Lonsdale, C. and Jackson, S. A. (2009). Athlete engagement in elite sport: An exploratory investigation of antecedents and consequences. *The Sport Psychologist*, 23, 186-202.
- Holt, D. T., Rutherford, M. W. and Clohessy, G. R. (2007). Corporate entrepreneurship: An empirical look at individual characteristics, context and process. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13(4), 40-54.
- Jowett, G. E., Hill, A. P., Hall, H. K. and Curran, T. (2016). Perfectionism, burnout and engagement in youth sport: The mediating role of basic psychological needs. *Psychology of Sport and Exercise*, 24, 18-26.
- Kelecek, S., Kara, F.M. and Aşçı F.H. (2018). Sporcu Bağlılık Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sportmetre*, 16(3):39-47.
- Lazarus, R.S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.
- Lees, N.F. (2009). *The ability to bounce back: The relationship between resilience, coping, and positive outcomes*. Unpublished master's thesis. Massey University, Auckland.
- Leuens, A. (2008). *Sport psychology*. (4th edition). New York: Psychology.
- Loehr, J. and Schwartz, T. (2005). *The power of full engagement: Managing energy, not time, is the key to high performance and personal renewal*. New York: The Free Press.
- Lonsdale, C., Hodge, K. and Raedeke, T.D. (2007). Athlete engagement: I. A qualitative investigation of relevance and dimensions. *International Journal of Sport Psychology*, 38, 451-47.
- Lonsdale, C., Hodge, K., ve Jackson, S. A. (2007). Athlete engagement: II. Developmental and initial validation of the Athlete Engagement Questionnaire. *International Journal of Sport Psychology*, 38(4), 471–492.
- Martínez, J. R., Guillén, F. and Feltz, D. (2016). Athletes' motivational needs regarding burnout and engagement. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(1), 65-71.

- Matthews, G., Campbell, S. E., Falconer, S., Joyner, L. A., Huggins, J., Gilliland, K., Grier, R. and Warm, J. S. (2002). Fundamental dimensions of subjective state in performance settings: Task engagement, distress, and worry. *Emotion*, 2(4), 315–340.
- Moen, F., ve Federici, R. (2017). Can athlete-centered coaching stimulate need satisfaction and prevent athlete burnout? *International Journal of Sport Management*, 18(1), 1–18.
- Nicholls, A. R. and Polman, R. C. J. (2007). Stressors, coping, and coping effectiveness among players from the England under-18 rugby union team. *Journal of Sport Behavior*, 30(2), 199–218.
- Nicholls, A. R. and Ntoumanis, N. (2010). Traditional and New Methods of Assessing Coping in Sport. In *Coping in Sport, Theory, Methods and Related Constructs* (pp. 35-51). Nova Science Publishers.
- Ozcan, V., Gunay, M. (2017). The Turkish Adaptation of Athletic Coping Skills Inventory-28 (ACSI-28): The validity and reliability study. *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 19(1), 130-136.
- Schaufeli W. B. ve Salanova M. (2007) Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress, and Coping* 20(2), 177-196. 60.
- Schaufeli, W. B. and Bakker, A. D. (2001). Werk en welbevinden. Naar een positieve benadering in de arbeidsen gezondheidspsychologie [Work en well-being: Towards a positive approach in occupational health psychology]. *Gedrag & Organisatie*, 5, 229-253.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V. and Bakker, A.B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92.
- Seligman, M.E. ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.
- Sheard M. (2013). *Mental toughness: The mindset behind sporting achievement*. Second Edition, Hove, East Sussex: Routledge.
- Skinner, E. and Pitzer, J. R. (2012). *Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience*. in *Handbook of Research on Student Engagement*, eds S. L. Christenson, A. L. Reschly, and C. Wylie. New York: Springer Science and Business, p.21–44.

- Smith, R. E., Schutz, R.W., Smoll, F. L. and Ptacek, J. T. (1995). Development and validation of a multidimensional measure of sport-specific psychological skills: The athletic coping skills inventory-28. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 379- 389.
- Smith, R. E. and Christensen, D. S. (1995). Psychological skills as predictors of performance and survival in professional baseball. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17(4), 399–415.
- Tabachnick, B.G., Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics*. 4th Edition, Boston: Allyn and Bacon.
- Tamminen, K.A., Crocker, P.R.E. and McEwen, C.E. (2014). Emotional experiences and coping in sport: How to promote positive adaptational outcomes in sport. In A.R. Gomes, R. Resende, & A. Albuquerque (Eds.), *Positive human functioning from a multidimensional perspective* (p.143–162). New York, NY: Sage.
- Wilson, V. E., Peper, E. and Schmid, A. (2006). Training strategies for concentration. In Williams, J. N. (ed). *Applied sport psychology: personal growth to peak performance*, (p.404-422), (5th ed.). Boston: McGraw.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Özcan, V. (2021). Correlation between ability to cope with sporting problems and athlete engagement. *OPUS– International Journal of Society Studies*, 18(44), 7435-7450. DOI: 10.26466/opus. 969885.

Examination of the Relation between the Possession of Compassion and Effective Teaching Qualities of Special Education Pre-Service Teachers in Special Education

DOI: 10.26466/opus.970575

*

Begümsu Varol* - Cahit Nuri** - Cemaliye Direktör***

* MA St., Cyprus International University, Faculty of Education, Lefkoşa/North Cyprus

E-Mail: begumsuu.varol@gmail.com

ORCID: [0000-0003-3035-7521](https://orcid.org/0000-0003-3035-7521)

** Assist. Prof. Dr., Cyprus International University, Faculty of Education, Lefkoşa/North Cyprus

E-Mail: cnuri@ciu.edu.tr

ORCID: [0000-0003-0805-1972](https://orcid.org/0000-0003-0805-1972)

*** Assist. Prof. Dr., European University of Lefke, Lefkoşa/North Cyprus

E-Mail: cdirektor@eul.edu.tr

ORCID: [0000-0002-6055-2224](https://orcid.org/0000-0002-6055-2224)

Abstract

The purpose of this study is to examine the relation between possession of compassion and effective teaching qualities of special education pre-service teachers. The study group of the research consisted of special education pre-service teachers enrolled at special education departments of universities in Turkish Republic of Northern Cyprus in 2019-2020 spring semester. Relational survey method, a qualitative research method, was used in the study. 315 pre-service teachers participated in the research. "Personal Information Form", "Compassion Scale" and "Effective Teaching Qualities" scales were applied to the special education pre-service teachers. It has been found out that there is statistically significant and positive relation between the scores obtained by students from Effective Teaching Qualities Scale and the Tenderness, Being Aware of Sharing and Conscious Awareness sub-dimensions. Accordingly, as the scores of the students on the Effective Teaching Qualities Scale increase, their Tenderness, Being Aware of Sharing and Conscious Awareness scores also increase. It was determined that there is a statistically significant and negative relationship between the scores of the students within the scope of the study from the Effective Teaching Qualities Scale and the Apathy, Disconnection and Disengagement sub-dimensions of the Compassion Scale. Accordingly, as the scores of the participants on the Effective Teaching Qualities Scale increase, their Apathy, Disconnection and Disengagement scores decrease.

Key Words: *Compassion, Effective Teaching Skills, Pre-service Teacher, Special Education.*

Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimde Merhamet ve Etkili Öğretmenlik Özelliklerine Sahip Olma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

*

Öz

Bu araştırmanın amacı özel eğitim öğretmen adaylarının merhamet ve etkili öğretmenlik özelliklerine sahip olma durumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 yılı bahar döneminde KKTC’nde bulunan üniversitelerin özel eğitim bölümünde okumakta olan özel eğitim öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 315 özel eğitim öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada, özel eğitim öğretmen adaylarına “Kişisel Bilgi Formu”, “Merhamet Ölçeği” ve “Etkili Öğretmen Özellikleri” ölçekleri uygulanmıştır. Araştırmadaki öğrencilerin Etkili Öğretmen Özellikleri Ölçeğinden aldıkları puanlar ile Merhamet Ölçeğinin Sevecenlik, Paylaşımların Bilincinde Olma ve Bilinçli Farkındalık alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Buna göre, öğrencilerin Etkili Öğretmen Özellikleri Ölçeğinden aldıkları puanlar arttıkça Sevecenlik, Paylaşımların Bilincinde Olma ve Bilinçli Farkındalık puanları da artmaktadır. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin Etkili Öğretmen Özellikleri Ölçeğinden aldıkları puanlar ile Merhamet Ölçeğinin Umursamazlık, Bağlantısızlık ve İlişki Kesme alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında ise istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, katılımcıların Etkili Öğretmen Özellikleri Ölçeğinden aldıkları puanlar arttıkça Umursamazlık, Bağlantısızlık ve İlişki Kesme puanları azalmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Merhamet, Etkili Öğretmen Becerileri, Öğretmen Adayı, Özel Eğitim.

Introduction

The quality of education depends on the qualifications of teachers. The skills that special education teachers gain in their undergraduate education and in-service training increase the quality (Sisman, 2007). Special education teachers should train them as individuals who adapt to the society and living independently in the society before providing students with knowledge and skills in the education they give to individuals with special needs (Akcamete, 2012).

It is believed that special education pre-service teachers put themselves in the shoes of individuals with special needs and show compassion while continuing their education (Aydemir, 2018). The concept of compassion has been explained with different definitions in various studies. Lazarus (1991) defined compassion as "a feeling triggered by someone else's pain and leading to helping the other person." Hosking (2007) defined it as "the desire to relieve and eliminate the suffering and to be sensitive to the other person's pain", Goetz, Keltner, and Simon-Thomas (2010) described it as "a feeling that emerges while witnessing the pain of the other person". Hokelekli (2011) defined compassion as "showing an interest in someone else's weakness, distress and trouble, showing pity and compassion for his situation, and suffering with him". Neff and Germer (2017) defined it as follows: "The individual, instead of ignoring the distress, the experienced pain activates himself emotionally and tries to alleviate the distress of the other person". According to these definitions, it has a structure that consists of the interactions of emotional, intellectual and behavioral structures (Isgör, 2017). Compassion feeling has positive effects on individuals as well as on the people around them. The higher this feeling, the higher is the ability to fight difficulties, and the ability to turn difficulties in their favor. The tendency of the individual towards negativity and hopelessness decreases. Apart from that, compassion can be described as a source of internal power (Dalai Lama, 2002; Aydemir, 2018; Di Fabio and Saklofske, 2021).

The most important factor in meeting the learning needs of individuals is the skills and behaviors of teachers. Teachers should be aware of the learning needs of the student group they work with in order to leave a mark in their education life. In order to determine these needs and to provide the education conditions that individuals need, the person who will deliver

education must have the necessary know-how. Teachers who receive the necessary specialist training are expected to know what, how, when and in what ways they will teach and to bring about the necessary behavioral change (Dogan and Coban, 2009). A teacher is one of the most important architects designing the future. Teachers set an example with their behavior while conveying knowledge, skills and attitudes to their students. A teacher will have a positive impact if he/she exhibits good, patient and understanding behaviors; on the other hand, if they exhibit opposite behaviors, they will have a negative effect (Guclu, 2000). In this context, a teacher is expected to be a person who fulfills his / her responsibilities, is well educated, respectful, and has the goal of teaching and self-improvement. Teaching is among the professions that aim to gain regular habits with their attitudes beyond simply conveying information to students. The attitudes and values of the candidates who have chosen the teaching profession, who are currently being educated, are as important as the knowledge they have learned (Celikoz and Cetin, 2004; Nelson, Hall, Anderson, Birtles and Hemming, 2018). According to Eskicumalı et al. (2014), teaching is one of the important occupational groups that should be practiced with love. Teachers are expressed as people who will not get bored of being with children, have high patience, respect, and aim to see all students the same. It is envisaged to develop studies on the concept of compassion and Effective Teaching Qualities in the literature. It is believed that the perceptions, attitudes and behaviors of special education pre-service teachers about compassion will affect the Effective Teaching Qualification. Considering that this research will contribute to the field of education, it is aimed to determine the relationship between compassion and effective teaching characteristics of special education pre-service teachers. For this purpose, answers were sought for the following sub-purposes:

1. What are the compassion levels of special education pre-service teachers?
2. What are the levels of special education pre-service teachers regarding their possession of effective teaching qualities?
3. Is there a significant relationship between the compassion and effective teaching characteristics of the special education pre-service teachers?

Material And Method

In the study, approval was taken from Cyprus International Social and Human Sciences Ethics Committee with 14/02/2020 dated decision to apply the scales and collect the data.

Research Model

This research is a descriptive study, and since it was aimed to determine the compassion levels and Effective Teaching Qualities of the special education pre-service teachers, the relational survey model was used, which is one of the quantitative research methods (Karasar, 2012).

Study Group

The study group of this research consisted of the special education pre-service teachers studying in the special education departments of the universities in the Turkish Republic of Northern Cyprus in the 2019-2020 Spring academic semester. 315 pre-service teachers participated in the study. 49.52% of the participants were women and 50.48% were men. The age group distribution of the students included in the study was as follows: 24.44% was 18-20 years old, 48.57% was 21-23 years old and 26.98% was 24 years old and older.

Data Collection Tools

Personal Information Form: In the personal information form prepared by the researcher, the special education pre-service teachers participating in the study were asked questions about age, gender, whether there was a teacher in the family or immediate environment, whether or not there were individual(s) with special needs in immediate environment, and their family structure.

Compassion Scale: It is stated that the 5-point Likert-type Compassion Scale, whose validity and reliability study was conducted by Akdeniz and Deniz (2016), consists of 6 sub-dimensions: Apathy, Tenderness, Being

Aware of Sharing, Disconnection, Conscious Awareness and Disengagement. The internal consistency coefficient of the scale was reported as .85. The researchers found the Cronbach alpha value of .80 for this study group of the scale.

Effective Teaching Qualities Scale: The Effective Teaching Qualities Scale, developed by Ay and Yurdabakan (2015), was used to determine the Effective Teaching Qualities of the pre-service teachers included in the study. The Effective Teaching Qualities Scale was developed by Ay and Yurdabakan (2015) and is a two-dimensional measurement tool consisting of 41 items in total. This study has only one dimension used to measure the "characteristics that an effective teacher should possess" as regards pre-service teachers. The Cronbach alpha value was found to be 0.94 in the internal consistency reliability analysis results of the scale. In addition to the reliability analysis conducted by Ay and Yurdabakan (2015), according to the results of the internal consistency reliability analysis made by the researcher, the Cronbach alpha coefficient calculated for the overall scale was found as 0.979.

Collection of Data

It was planned to collect the research data by the researchers by distributing by hand the scales to the special education pre-service teachers studying in the special education teaching department at universities. However, due to the isolation created by the Covid 19 Pandemic period in the society, it was decided by the researchers to collect the data via Google Forms. The researchers met with the special education department heads of universities in the Turkish Republic of Northern Cyprus. After getting permission from the department chairpersons, the contact information of the representatives of the student groups was given to the researchers by the department heads. After the interviews with the representatives of the student groups, the e-mail addresses of the students and the addresses of the mass media accounts where the student groups could be found were sent to the researchers. The researchers asked the students willing to participate in the study to answer the scales by sharing the scale link to the e-mail addresses they reached and the addresses of the mass media where the student groups

were located. The prepared scales required to answer all questions compulsorily. The students participating in the research admitted to participating in the research voluntarily.

Analysis and Interpretation of Data

Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 25.0 version was used in the statistical analysis of the data. Kolmogorov-Smirnov test, one of the tests of normality, was applied to examine whether the data set showed normal distribution in order to determine the hypothesis tests to be used in statistical analysis. As a result of the test, it was determined that the scores of Compassion Scale and Effective Teaching Qualities Scale were not normally distributed, and non-parametric hypothesis tests were used. Frequency analysis was used to determine the demographic characteristics of the special education pre-service teachers who participated in the study. Descriptive statistics including mean, standard deviation, minimum and maximum values regarding the scores obtained by special education teachers from compassion scale and effective teaching qualities scale are provided. Spearman correlation test was used to compare the scores of the compassion scale and effective teaching qualities scale according to the demographic characteristics of special education teachers.

Findings

Table 1. The Scores Students Received from Compassion Scale and Its Sub-Dimensions (N=315)

Sub-dimensions	n	\bar{x}	SS	Low	High
Tenderness	315	17,38	2,80	7,00	20
Apathy	315	7,37	3,02	4,00	20
Being Aware of Sharing	315	17,06	2,44	7,00	20
Disconnection	315	7,91	2,96	4,00	20
Conscious Awareness	315	17,13	2,37	8,00	20
Disengagement	315	7,27	2,86	4,00	18
General Total	315	74,12	16,45	34	118

According to the findings obtained from the table, the mean score of the sub-dimensions of the Compassion Scale were found as follows: Tenderness dimension mean score was 17.38 ± 2.80 , Apathy dimension mean score was

7.37 ± 3.02, Being Aware of Sharing dimension mean score was 17.06 ± 2.44, Disconnection dimension mean score was 7.91 ± 2.96, Conscious Awareness mean score was 17.13 ± 2.37 and Disengagement mean score was 7.27 ± 2.86. When the score obtained by the students from the compassion scale was examined, the mean total score of the scale was found to be 74.12 ± 16.45.

Table 2. The scores students got from the Effective Teaching Qualities Scale (N = 315)

	n	\bar{x}	SS	Low	High
Effective Teaching Qualities Scale	315	194,00	18,65	64,00	205

Table 2 shows the scores obtained by the students who participated in the research from the effective teaching qualities scale. When the findings obtained from the table are examined, it can be seen that the mean score the students received from the effective teaching qualities scale is 194.00 ± 18.65.

Table 3. Relationship between students' scores from Compassion Scale and Effective Teaching Qualities Scale (N = 315)

		Effective Teaching Qualities Scale
Tenderness	r	0,452
	p	0,000*
Apathy	r	-0,376
	p	0,000*
Being Aware of Sharing	r	0,247
	p	0,000*
Disconnection	r	-0,306
	p	0,000*
Conscious Awareness	r	0,350
	p	0,000*
Disengagement	r	-0,426
	p	0,000*

* $p < 0,05$

In Table 3, correlations regarding the relationship between the scores of the students included in the study from the Compassion Scale and the Effective Teaching Qualities Scale are provided. When the data in Table 4 are examined, statistically significant and positive correlations are found between the scores of the effective teaching qualities scale and the tenderness, being aware of sharing and conscious awareness sub-dimensions of the compassion scale ($p < 0.05$). Accordingly, as the scores of the students from the effective teaching qualities scale increase, their tenderness, being aware

of sharing and conscious awareness scores also increase. There were statistically significant and negative correlations between the scores received by the students participated in the study from the effective teaching qualities scale and the apathy, disconnection and disengagement sub-dimensions of the compassion scale ($p < 0.05$). Accordingly, as the scores of the participants on the effective teaching qualities scale increase, their apathy, disconnection and disengagement scores decrease.

Discussion and Conclusion

In this study, the relationship between the compassion levels in special education and effective teaching qualities of the special education pre-service teachers studying at various universities in Turkish Republic of Northern Cyprus was examined. Discussions and conclusion are provided in the light of the findings of the research.

The first finding of the study is that tenderness dimension mean score was 17.38 ± 2.80 , apathy dimension mean score was 7.37 ± 3.02 , being aware of sharing dimension mean score was 17.06 ± 2.44 , disconnection dimension mean score was 7.91 ± 2.96 , conscious awareness mean score was 17.13 ± 2.37 and disengagement mean score was 7.27 ± 2.86 . When the score obtained by the students from the compassion scale was examined, the mean total score of the scale was found to be 74.12 ± 16.45 . While the students had a higher average than the positive sub-dimensions of the compassion scale such as tenderness, being aware of sharing, and conscious awareness, they had a low average of the negative dimensions of the scale, namely apathy, disconnection, and disengagement. This similar result can be explained by the fact that ethics education has an important place in special education teacher education. The first thing faced by the special education pre-service teachers when they are introduced to the profession is to aim to develop the independent life skills of the individuals with special needs and to make them a part of their society. Patience and self-sacrifice come first in working with individuals with special needs. Planning and developing a child's education and aiming to integrate him/her into society is based on acting in this direction. Compassion is the element of the behavior at this point. The concept that arises in this context is the concept of compassion.

The second finding of the study is that the average of the scores that the special education pre-service teachers received from the effective teaching qualities scale is 194.00 ± 18.65 . In their study Aslan and Akyol (2006) examined the attitudes towards teaching profession and professional self-perceptions of students studying the teaching department. According to the results of the study, it was found that whether there is a teacher in their family or not has no effect on their attitudes towards the teaching profession. In this context, they stated that the findings were supportive. As a result of their studies, Konig and Rothland (2012) stated that influencing and choosing the teacher profession have an effect on teaching skills. According to the results of the research, it was concluded that the gender, age, pedagogical experience and the education they received from secondary education levels of the candidates who chose the teaching department, their education types and teacher training are factors affecting their learning and teaching skills. In another study, Ay and Yurdabakan (2015) stated that the most important qualities of an effective teacher are being open to self-renewal, having command of the subject area, being respectful to the teaching profession, having classroom management skills, having teaching skills, knowing when and how to behave, being knowledgeable about the subject, not being prejudiced and being self-confident.

In the last finding of the study, statistically significant and positive correlations were found between the scores they received from the effective teaching qualities scale and the scores they received from the positive sub-dimensions of the compassion scale, namely tenderness, being aware of sharing, and conscious awareness. accordingly, as the scores of the students on the effective teaching qualities scale increase, their tenderness, being aware of sharing and conscious awareness scores, which are the positive sub-dimensions of the compassion scale, also increase. In addition to the foregoing, statistically significant and negative correlations were found between the scores of the private education pre-service teachers on the effective teaching qualities scale and the scores of the apathy, disconnection and disengagement sub-dimensions of the compassion scale, which are the negative sub-dimensions. Accordingly, as the scores of the participants on the effective teaching qualities scale increase, their apathy, disconnection and disengagement scores, which are the negative sub-dimensions of the compassion scale, decrease. Gulactı and Ciftci (2018) also found in their study

that students' compassion sub-dimensions had significant relationships within themselves. It was determined that there is a positive relationship between life satisfaction and satisfaction with family, friends, self and school. A positive relationship was found between the satisfaction dimensions of the students. It has been observed that individuals feel better as a result of showing compassion and helping someone else when they feel unhappy. Compassion includes the motivation to relieve the pain of other individuals, cognitive processes related to finding the source of pain, and behavioral processes related to performing actions with compassion. In other words, compassion occurs with a mixture of desires, feelings, ideas and behaviors. Thanks to this motive, values such as love and justice can be protected. When viewed from a different point of view, the parallel relationship between levels of compassion and effective teaching qualities is one of the expected results. In light of this information, assuming that effective teaching qualities are related to creating a positive atmosphere in the classroom and being productive to students, it is clear that compassion should be associated with seeking help for someone else's painful emotion. Every child needs patience and understanding, but social needs of individuals with special needs are more than and different from other children. For this reason, it was thought that conducting researches to determine what other factors that affect the compassion feeling of pre-service teachers would make a significant contribution to the field. Teacher education already includes pedagogy; yet it has been suggested to develop and adapt training programs to improve the feeling of compassion.

References

- Akcamete, A. G. (2012). *Students with special needs and special education in general education schools*. Ankara: Kök Publishing.
- Akdeniz, S. and Deniz, M. (2016). Adaptation of Compassion Scale to Turkish: Validity and reliability study. *The Journal of Happiness and Well-Being*, 4(1), 50-61.
- Aslan, A. G. D. and Akyol, A. K. (2006). Investigation of attitudes of pre-service pre-school teachers towards the teaching profession and their professional self-esteem. *Cukurova University Journal of Social Sciences Institute*, 15(2), 51-60. <https://doi.org/10.19126/suje.590357>.

- Ay, S. and Yurdabakan, I. (2015). Effective Teaching Qualities and perceptions of self-efficacy in terms of these characteristics according to pre-service teachers. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, 1(33), 148-166.
- Aydemir, B. (2018). *Examination of compassion levels in teachers according to gender, seniority, branch and perceived parental attitudes*. (Master's Thesis). Gazi University, Institute of Educational Sciences, Philosophy Group Education Department, Eskisehir.
- Celikoz, N. and Cetin, F. (2004). Factors affecting Anatolian teacher high school students' attitudes towards teaching profession. *Journal of National Education*, (162). [Online] <http://yayim.meb.gov.tr>. [14 Feb. 2021].
- Dogan, T., & Coban, A. E. (2009). The investigation of the relations between students' attitude toward teaching profession and anxiety level in faculty of education. *Egitim ve Bilim*, 34(153), 157.
- Eskicumalı, A. (2014). *Professional features*. (Edit. Ozden Y, Turan S). Introduction to Educational Science. Ankara: Pegem Academy, s.11.
- Di Fabio, A. and Saklofske, D. H. (2021). The relationship of compassion and self-compassion with personality and emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 169, 110-109. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110109>.
- Goetz, J. L., Keltner, D. and Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: An evolutionary analysis and empirical review. *Psychological bulletin*, 136(3), 351. <https://doi.org/10.1037/a0018807>.
- Guclu, N. (2000). Teacher behaviors. *Journal of National Education*, 147, 21-23.
- Gulactı, F. and Ciftci, Z. (2018). Examining the life satisfaction, satisfaction and compassion levels of the students. *Pegem Citation Index*, 499-506.
- Hokelekli, H. (2011). A value that spreads from the sky to the earth: Compassion and education. *Diyaret Monthly Journal*, 244, 13-16.
- Hosking, P. (2007). Compassion: What is in a word. *The power of compassion: An exploration of the psychology of compassion in the 21st century*, 2-13.
- Isgor, I. (2017). The predictive effect of attachment styles and academic achievement on compassion among university students. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 19(1), 82-99. <https://doi.org/10.17556/erziefd.299182>.
- Karasar, N. (2012). *Scientific research method*. Ankara: Nobel Publication Distribution.

- Konig, J. and Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289-315. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700045>.
- Lama, D. (2002). *An open heart: Practising compassion in everyday life*. Hachette UK.
- Lazarus, R. S. and Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press on Demand.
- Neff, K. and Germer, C. (2017). Self-Compassion and Psychological. *The Oxford handbook of compassion science*, 371.
- Pommier, E. A. (2011). The compassion scale. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 72, 1174.
- Sisman, M. (2007). *Introduction to educational sciences*. Ankara: Pegem Publishing, 3rd Edition: 231,19-23.
- Nelson, J. R., Hall, B. S., Anderson, J. L., Birtles, C. and Hemming, L. (2018). Self-compassion as self-care: A simple and effective tool for counselor educators and counseling students. *Journal of Creativity in Mental Health*, 13(1), 121-133. <https://doi.org/10.1080/15401383.2017.1328292>.

Citation Information

Varol, B., Nuri, C. and Direktör, C. (2021). Examination of the relation between the possession of compassion and effective teaching qualities of special education pre-service teachers in special education. *OPUS-International Journal of Society Studies*, 18(44),7451-7463.DOI:10.26466//opus.970575.

Evaluation of the Activities on the Development of Social Emotional Learning Skills of the Students: Mixed Method Research

DOI: 10.26466/opus.943392

*

Serhat Arslan* - Fatma Ferhan Bahçuvanoğlu**

* Doç.Dr., Necmettin Erbakan University, Konya/Türkiye

E-Mail: serhatarslan@sakarya.edu.tr

ORCID: [0000-0003-4422-8421](https://orcid.org/0000-0003-4422-8421)

** Uzman, Yıldız Teknik University, İstanbul/Türkiye

E-Mail: fbahcuvanoglu@gmail.com

ORCID: [0000-0003-3959-9922](https://orcid.org/0000-0003-3959-9922)

Abstract

It is aimed to investigate whether the activities conducted for Primary School 2nd Year Students are related to the social emotional learning skills of children and whether there are differences in terms of social emotional learning according to their gender, and the relationship between pre-test, post-test and follow-up tests applied to students in this study. The study group of the research includes 17 students studying at Private Erenler Güneş Primary School in Sakarya. Research data collected before 25 February 2020. In the research, the 20-item Social Emotional Learning Scale (SELS), which was adapted to Turkish by Akın and Arslan (2013), was used. It was found that the pretest results of the study did not differ in the social emotional learning skills of female and male students. According to the findings obtained after the pretest-posttest analysis, the activity process in which students participated in this subject was found to be beneficial. Considering the mean and total ranges of the difference scores, it was observed that the observed difference was in favor of positive ranks, that is, the post-test score, that is, the social emotional learning skills of children measured before the education increased after the activity period. In addition, it was determined that job description skills, peer relations skills, and self-regulation skills also increased significantly. The second aim of the study is the importance of the concept of social emotional learning in a child's upbringing, what dimensions of SELS skills are used, how to participate in the current training program to acquire sdö skills, how teachers evaluate social skills and emotional management skills and who is the target audience of the sd program. The interview technique, one of the qualitative research methods, was used in the research. As a researcher, a semi-structured interview form was created by me. The interview forms were finalized with the help of expert opinions. Primary school 1st and 2nd grade teachers were asked appropriate questions. The data obtained from the interviews were analyzed by descriptive analysis method. The results of the research based on the interviews: 1- Social Emotional Learning, Bringing Individuals in harmony with the Environment and Society and Personality Development are important for the individual to grow up well 2- Achievements for the Responsible Decision Making, Problem Solving, Relationship Skills from the 5 dimensions of the SELS are targeted. 3- It is stated that there is a need to include activities and increase the gains that are associated with Sdö to participate in the current training program. 5- The target audience of SELS is considered to be all students.

Keywords: Social Emotional Learning, Teacher Opinions, Mixed Method, Interview.

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Gelişimine Yönelik Yapılan Etkinliklerin Değerlendirilmesi: Karma Yöntem Araştırması

*

Öz

Bu araştırmada İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerine yönelik yapılan etkinliklerin çocukların sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişki ve sosyal duygusal öğrenme açısından, cinsiyetlerine göre farklılıklar olup olmadığına incelenmesi, öğrencilere yönelik uygulanan ön test, son test ve izleme testlerinin ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Sakarya ilinde Özel Erenler Güneş ilkokul 2. Sınıfında öğrenim gören 17 öğrencidir. Araştırmanın verileri 25 şubat 2020'den önce toplanmıştır. Araştırmada Akın ve Arslan (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan 20 maddelik Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği (SDÖÖ) kullanılmıştır. Araştırma kapsamında yapılan ön test sonuçlarının kız ve erkek öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri konusunda farklılık göstermediği bulunmuştur. Ön test-son test analizinden sonra elde edilen bulgulara göre öğrencilerin bu konuya yönelik katıldıkları etkinlik sürecinin faydalı olduğu saptanmıştır. Ve fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında gözlenen farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu yani çocukların eğitim öncesinde ölçümlenen sosyal duygusal öğrenme becerilerinin etkinlik süreci sonrasında yükseldiği görülmüştür. Buna ek olarak görev tanımlama becerilerinin, akran ilişkileri becerilerinin, öz düzenleme becerilerinin de anlamlı derecede yükseldiği saptanmıştır. Araştırmanın ikinci amacı ise sosyal duygusal öğrenme kavramının bir çocuğun yetişmesindeki önemi, sdö becerisine ait hangi boyutların kullanıldığı, sdö becerilerinin kazanılması için mevcut eğitim programına bu becerinin nasıl katılacağı, öğretmenlerin sosyal beceri ve duygusal yönetim becerilerini nasıl değerlendirdiği ve sdö programının hedef kitesinin kim olduğunun araştırılmasıdır Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmacı olarak tarafımdan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formlarına uzman görüşleri yardımıyla son şekil verilmiştir. İlkokul 1. Ve 2. Sınıf öğretmenlerine amaca uygun sorular sorulmuştur. Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Görüşmelerden yola çıkılarak araştırma sonuçları: 1- Sosyal Duygusal Öğrenme, Çevre ve Toplumla Uyumlu Birey Kazandırma ve Kişilik Gelişimi, Bireyin iyi yetişmesi için önem taşımaktadır 2- SDÖ' nün 5 boyutundan en çok Sorumlu Karar Verme, Problem Çözme, İlişki Becerilerine yönelik kazanımlar hedeflenmektedir. 3- Sdö'nün mevcut eğitim programına katılması için etkinliklere yer verilmesi, ilişkili olduğu kazanımların artırılması gerek olduğu belirtilmiştir.4- Öğretmenler Sosyal Duygusal Öğrenme becerisinin gelişimini gözlem yaparak değerlendirmektedirler. 5- SDÖ' nün hedef kitesinin tüm öğrenciler olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Sosyal Duygusal Öğrenme, Öğretmen Görüşleri, Karma Yöntem, Görüşme.*

Introduction

Many problems are encountered which have been reflected in the life and relationships of the person, his / her academic and business life through rapidly changing, developing, and altered world. Moreover, increasing violence, stress, cigarette-alcohol and drug addiction, adolescent pregnancy, obesity, diseases, unhealthy conflict solutions in our country and all over the world have a significant impact on the lives of children in the future (Kabakçı, 2006). It has been believed that not developing social emotional skills in schools in a planned way is an important factor in the emergence of this situation (Cohen, 1999; Türnüklü, 2004). It is important to grow up as healthy individuals who are tolerant and empathic, who are able to communicate well with the people around and also give the right decision, who improved morally, who manage their own feelings, plan their career, have high self-esteem and have social awareness to avoid such problems. Improving these skills is related to social-emotional learning. The term social-emotional learning was first heard in a conference held in Fetzer Institution in 1994 (Akcaalan 2016; Baron, 2013; Cherniss, Extein, Goleman and Weissberg,2006). In this conference, targets were set to the students in terms of needs of education, psychology, and health. And this process provides occurrence of SEL (Elbertson, Brackett and Weissberg, 2010; Totan 2011). This group has started working with the aim of solving exclusive problems and behavioral problems, improving protective programmes which enable increasing of academic achievement (Elias,et al., 1997; Baydan 2010). In 1994, cooperation of advancement in social-emotional learning progress (CASEL) is established with the aim of developing social and emotional learning fact and utilizing internationally used scientific materials in effective school-based applications (Akcaalan,2016; Baron, 2013; Graczyk and others, 2000). CASEL, it emphasizes that emotional learning is compulsory and essential starting from pre-school to higher education to obtain high quality (Baydan 2010; Weissberg, Kumpfer ve Seligman, 2003). Casel is a far-reaching movement which is included educators, researchers, educational politicians, and parents as well as students (Elias, et al., 1997). CASEL which host worldwide studies made in the field of SEL has an important position in spreading this notion. SEL was the

definition of accepting the students' ideas, feelings and behaviours as a whole, and enhancing the skills that make them successful in their life (Totan 2011). "Social and Emotional learning" in the most extensive meaning is seen as a process of understanding and comprehending social and emotional aspects of our life. This process can be explained in three steps. (Türnüklü, 2004). These are: -to read, analyse and understand the data related to social and emotional areas in our life. -to use the acquired data belongs to social and emotional area solving interpersonal problems encountered in social life. -to be a creative learner in social and emotional part of our life (Türnüklü, 2004). Yet CASEL determines the five dimensions related to one another that include cognitive, affective, and behavioural competence in social and emotional learning (Dusenbury and Weissberg 2017). Self-awareness: It is the ability to define one's own emotions, opinions, and the effects on one's behaviour accurately. Self management: It's the ability of arranging one's own feelings, cognition, and behaviours. Social awareness: It is the ability of comprehending the principle of behaviour and perspective-taking and empathizing with people to identify social environment support. Relationship skills: It is the ability of having and maintaining quality relationship with both individuals and groups. Responsible decision making: It is the ability of making constructive choices about personal behaviours, social interactions, and school (Akcaalaan, 2016; CASEL, 2005; Pikul, 2015). Social and Emotional learning (SEL) is the period that social-emotional maturity grows. Kids and teenagers effectively perform necessary information, attitude and skills to understand and manage emotions, set, and reach positive goals, feel, and show empathy for others, contact positively and keep up, make responsible decision via SEL (Domitrovich, Durlak, Staley, and Weissberg 2017). Besides it is known that social-emotional learning make contributions to raising academic performance, providing psychological state to be good, promoting citizenship duty, helping to be preferred employee by the employers, keeping up the lifelong achievement, risks, problematic relationship, interpersonal violence, using force and lessening unhappiness (Brant, 1999; Elias and Butler; 1999 as cited in Aygün, 2017). Social and emotional learning teaches students how to guide successfully in their personal and academic world (O'Brien and Resnick, 2009; as cited in Pikul, 2015). Social emotional

learning supports character development, the development of character or positive personal property supports healthy, safe school atmosphere. Safe and healthy school atmosphere increases cognitive achievement. To promote cognitive achievement in the growing of students, to form positive character property and safe school atmosphere are the interwoven targets. With the help of social emotional learning, self-awareness, self-management, social awareness, responsible decision making, and relationship management skills supports this interwoven connection (Elias et.al., 1997; Ellison, 2001; Zins et al., 2004). Self awareness is the ability of defining the effects on one's own feelings, ideas, thoughts, and behaviours accurately. Self-management is the ability of arranging one's feelings, cognition, and behaviours. Social awareness is the ability of comprehending the principle of behaviour and perspective-taking and empathizing with people to identify social environment support. Relationship skills is the ability of having and maintaining quality relationship with both individuals and groups. Responsible decision making: It is the ability of making constructive choices about personal behaviours, social interactions, and school (Akcaalan, 2016). It is seen that most of the students start primary school without acquiring such skills as self-expression, emotion-management, anger management, listening, sharing and cooperation however, it is known that social emotional learning skills have been aquired since the preschool period (Türnüklü, 2004). It is thought that the efforts made on social emotional learning as in the other stages of formal education as well as in the period of primary school that takes place within basic education (Aygün, 2017). In this research it is aimed to answer the questions how students' social emotional learning is related to the activities intended for primary school students and in terms of these two structures gender, academic achievement, and whether there is difference or not about classroom level variables. Moreover, there are evaluations about the importance of class teacher and social emotional learning, how to attend the education programme, who the target group of social emotional learning is. The main purpose of this study is to find out how the activities that are made for students' social emotional skills effect social emotional skills development in an observation group which the primary school 2nd grade students took place. And also, the importance of social emotional learning,

the SELS skills of which are used as an acquisition, the target group of SELS and how learning outcomes of sdö are evaluated is stated with the help of qualitative research.

Method

Research Model

It is aimed to reveal the perspectives on 1st and 2nd grade teachers working at private and government schools, students social emotional learning skills in the research. Another important purpose of this research is to be able to analyse whether there is meaningful improvement on students' social emotional learning skills as a result of the activities made to increase social emotional learning skills or not. Integrated method is used with exploitation of both quantitative and qualitative work to carry out this research. Population consists of 2nd grade students studying at Erenler Güneş primary school and class teachers working at 1st and 2nd grade in private and government schools in Sakarya district in 2016-2017 academic Year. The study group of the research includes 17 students studying at Private Erenler Güneş Primary School in Sakarya. Research data collected before 25 February 2020.

Data Collection Tool

Social Emotional Learning Scale (SELS): 'Social Emotional Learning Scales' is used while collecting data in order to indicate the social emotional learning levels developed by Coryn and others (2009) and translated into Turkish and Turkish validity reliability made by Arslan and Akın (2013). Internal consistency reliability coefficient is found 90, test repeat reliability was found 71 by Arslan and Akın (2013). Scale resembles type five point likert questions between 1-6 task describing, questions between 7-13 peer relation and questions between 14-20 selfsetting.

Findings

Table 1. Are the pre-test and post-test results different from each other?

		N	Mean Rank	Sequence Sum	Z	p
Social Emotional Learning –	Negative Sequence	2a	1,75	3,50	-3,337b	,001**
Social Emotional Learning	Pozitive Sequence	14b	9,46	132,50		
Job description –	Negative Sequence	1d	4,00	4,00	-3,191b	,001**
Job description	Pozitive Sequence	14e	8,29	116,00		
Peer-relations–	Negative Sequence	1g	9,00	9,00	-2,906b	,004**
Peer-relations	Pozitive Sequence	14h	7,93	111,00		
Self-arrangement	Negative Sequence	3j	3,67	11,00	-2,785b	,005**
Self-arrengement	Pozitive Sequence	12k	9,08	109,00		

**p<.05, **p<.01 means that there is significant difference.*

In Table 1 Wilcoxon marked sequence test results which are done oriented to make comparison the difference between sub-dimension of self arrangement and post education points and the students' social emotional learning skills measured during pretest activity period and accordingly job definition, peer relations are summarised. As it can be seen in the table, there is a significant statistical level diference between the social emotional learning skills points that are gained before pre-education (pre-test) and social emotional learning skills points after getting education for two months (post-test). According to this, the activity period that students attended for this subject has been beneficial. When sequence average of variation points and sum are taken into consideration observed difference is on the side of positive sequence that is test points and as a result it is observed that students' social emotional learning skills evaluated before pre-education period decreased after the activity period. There is a significant statistical level diference between job description skills points that are gained before pre-activities (pre-test) and job description skills points after getting (post-test). According to this, the activity period that students attended for this subject has been beneficial. When sequence average of variation points and sum are taken into consideration observed difference is on the side of positive sequence that

is test points and as a result it is observed that students' job description skills evaluated before pre-activities period decreased after the activity period.

There is a significant statistical level difference between peer relations skills points that are gained before pre-activities (pre-test) and peer relations skills points after getting education for two months (post-test). ($p < 0,05$) According to this, the activity period that students attended for this subject has been beneficial. When sequence average of variation points and sum are taken into consideration observed difference is on the side of positive sequence that is test points and as a result it is observed that students' peer-relations skills evaluated before pre-activities period decreased after the activity period. There is a significant statistical level difference between self-arrangement skills points that are gained before pre-activities (pre-test) and self-arrangement skills points after getting education for two months (post-test). According to this, the activity period that students attended for this subject has been beneficial. When sequence average of variation points and sum are taken into consideration observed difference is on the side of positive sequence that is test points and as a result it is observed that students' self-arrangement skills evaluated before pre-education period decreased after the activity period.

Are pre-test and observation test results of students different from each other?

Table 2. Pre-test and observation test results of students

		N	Mean Rank	Sequence Sum	Z	p
Social Emotional Learning – Social Emotional Learning	Negative Sequence	0m	0,00	0,00	-3,518b	,000**
	Pozitive Sequence	16n	8,50	136,00		
Job Definition- Job Definition	Negative Sequence	0p	0,00	0,00	-3,539b	,000**
	Pozitive Sequence	16q	8,50	136,00		
Peer Relations – Peer Relations	Negative Sequence	2s	3,25	6,50	-3,184b	,001**
	Pozitive Sequence	14t	9,25	129,50		

Evaluation of the Activities on the Development of Social Emotional Learning Skills of the Students: Mixed Method Research

Self-regulation – Self-regulation	Negative Sequence	1v	3,00	3,00	-3,366b	,001**
	Pozitive Sequence	15w	8,87	133,00		

* $p < .05$, ** $p < .01$ means there is significant difference.

In table 2. Wilcoxon marked sequence test results which are done oriented to make comparison the difference between sub-dimension self arrangement and post education points and the students' social emotional learning skills measured during pretest activity period and accordingly job definition, peer relations are summarised. There is a significant statistical level difference between the students' social emotional learning skills points that are gained before pre-education (pre-test) and social emotional learning skills points after 3 months experienced education period (post-test). ($p < .05$). According to this, the activity period that students attended for this subject has been beneficial. When sequence average of variation points and sum are taken into consideration observed difference is on the side of positive sequence that is test points and as a result it is observed that students' social emotional learning skills evaluated before pre-education period is observed at a high level when compared to pre-activity period after the activity period. There is a significant statistical level difference between the pre-education period (pre-test) job definition skills points of students and job definition skills points that they are educated for a year (observation test). ($p < .05$). According to this, the activity period that students attended for this subject has been beneficial. When sequence average of variation points and sum are taken into consideration observed difference is on the side of positive sequence that is test points and as a result it is observed that students' job definition skills evaluated before pre-education period increased after the activity period. There is a significant statistical level difference between the students' social peer-relations skills points that are gained before pre-education (pre-test) and peer-relations skills points after 3 months experienced education period (post-test). ($p < .05$). According to this, the activity period that students attended for this subject has been beneficial. When sequence average of variation points and sum are taken into consideration observed difference is on the side of positive sequence that is test points and as a result it is observed that

students' peer-relations skills evaluated before pre-education period increased after the activity period. There is a significant statistical level difference between the students' social self-arrangement skills points that are gained before pre-activities (pre-test) and self-arrangement skills points after 3 months experienced education period (post-test). ($p < 0,05$). According to this, the activity period that students attended for this subject has been beneficial. When sequence average of variation points and sum are taken into consideration observed difference is on the side of positive sequence that is test points and as a result it is observed that students' self-arrangement skills evaluated before pre-education period increased after the activity period.

Are pre-test and observation test results of students different from each other?

Table 3. Post-test and observation test results of students

		N	Mean Rank	Sequence Sum Z	p	
Social Emotional Learning – Social Emotional Learning	Negative Sequence	2y	9,00	18,00	-2,595b	,009**
	Pozitive Sequence	14z	8,43	118,00		
Job Defining – Job Defining	Negative Sequence	2ab	5,00	10,00	-2,581b	,010**
	Pozitive Sequence	11ac	7,36	81,00		
Peer Relations-Peer Relations	Negative Sequence	3ae	7,00	21,00	-1,461b	,144
	Pozitive Sequence	9af	6,33	57,00		
Self Regulation- Self regulation	Negative Sequence	3ah	4,00	12,00	-2,144b	,032*
	Pozitive Sequence	9ai	7,33	66,00		

In table 3. Wilcoxon marked sequence test results which are done oriented to make comparison the difference between sub-dimension self arrangement and post education points and the students' social emotional learning skills measured during pretest activity period and accordingly job definition, peer relations are summarised. As it can be seen in the table, there is a statistical significant level difference between the students' social emotional learning skills points that are gained after 2 months of

education (final-test) and social emotional learning skills points which is experienced after a period of time passed since the last application of observation (observation test) ($p < 0,05$). According to this, the benefit of activity period which the students attended referring to this subject is permanent. When sequence average of variation points and sum are taken into consideration observed difference is on the side of positive sequence that is test points and as a result it is observed that students evaluated social emotional learning skills during the period after the last application of post education is observed at a high level permanently. There is a statistically significant level difference between the students' job identification skills points after taking education for 2 months (final test) and the job identification skills points which is experienced after a period passed since the last application of Observation (observation test) ($p < 0,05$). According to this, the benefit of activity period which the students attended referring to this subject is permanent. When sequence average of variation points and sum are taken into consideration observed difference is on the side of positive sequence that is test points and as a result it is observed that students' evaluated job identification skills during the period after the last application of post education is observed at a high level permanently. There is no statistically significant level difference between the students' peer relations skills points that are gained after 2 months of activities (final test) and peer relations skills points which is experienced after a period passed since the last application of observation (observation test) ($p < 0,05$). According to this, the benefit of activity period which the students attended referring to this subject is permanent.

There is a statistically significant level difference between the students' self-regulation points that are gained after 2 months of activities (final test) and self-regulation skills points which is experienced after a period passed since the last application of observation (observation test) ($p < 0,05$). According to this, the benefit of activity period which the students attended referring to this subject is permanent. When sequence average of variation points and sum are taken into consideration observed difference is on the side of positive sequence that is test points and as a result it is observed that students evaluated self-regulation skills during the period after the last application of post activities is observed at a high level permanently.

The Term of Social Emotinal Learning Evaluated by The Teachers Directed To The Findings Related To Qualitative Research

The tables are created and illustrated according to the opinions of teachers related to social emotional learning term in bringing up a child. The opinions of teachers about social emotional learning term are illustrated in Table 4.

Table 4. The opinions of class teachers about social emotional learning term.

Theme(Categories)	Codes	n	%
The importance of social emotional learning	Aquiring well adjusted Individual with the environment and society (T1, T2, T3, T5, T7, T10, T12, T13, T14, T16, T18, T19)	12	60
	Personality development and provided by well education (T1, T2, T5, T6, T8, T11, T15, T16, T17, T20)	10	50
	Ability of expressing yourself (T3, T6, T7, T18, T19, T20)	6	30
	Imroving the ability of problem solving (T2, T4, T19, T20)	4	20

When the table 4 is observed, the teachers' opinions about social emotional learning term is mostly seen bringing up well adjusted individuals at the rate of 60 %. There are other opinions in order at the rate of 50% personality development and individuals provided by well education, 30 % the ability of expressing yourself, 20% imroving the ability of problem solving. The exact quotations from teachers opinions are presented below:

“ Knows oneself, behaves confidently in society.” T18

“In this period the attitudes and behaviours that the child have plays an important role in personality development.”T1

The opinions of which proportion the class teachers use as an aquisition at the education programmes belongs to social emotional learning skills (self-awareness, self-management, relation skills, social-awareness, responsible decision making and problem solving) are illustrated in Table 5.

Table 5. the ones that the class teachers use from the items (self-awareness, self-management, relation skills, social-awareness, responsible decision making and problem solving) belonging to social emotional learning skills.

Theme (Categories)	Codes	n	%
Sub-dimentionions of social emotional learning	Responsible decision making, problem solving (T2,T3,T4,T5,T6,T9,T10,T12,T13,T15,T16,T17, T18,T19,T20)	15	75
	Relation skills (T1,T3,T4,T6,T8,T12,T13,T15,T16,T17.T19,T20)	12	60
	Social Awareness (T2,T3,T4,T8,T9,T10,T12,T13,T16,T19,T20)	11	55
	Self-awareness (T1,T3,T4,T5,T7,T8,T12.T13.T16,T19,T20)	11	55
	Self-management (T1,T2,T5,T6,T8,T11,T15.T16.T17,T20)	11	55
	Sub-dimentionions(T3,T4,T8,T12,T16,T19)	10 6	50 30

When Table 5 is observed, responsible decision making and problem solving at the rate of 75 % is seen related to which aspects belonging to social emotional learning term the teachers used. Other opinions in order, 60 % relation skills, 55% self-awareness, 50% self-management, and 30% which all the aspects are used in. The exact quotations from teachers opinions are presented below:

“In our education programme, we practice self-awareness, relation skills, social awareness, responsible decision making and problem solving aspects as an aquisition.” T20

“I think the studies intended to self- awareness, self-management and relation skills are very important.” T1

The ideas are illustrated below in Table 6 about how social emotional learning term adapted to existing education programme.

Table 6. the ideas of teachers about how social emotional learning term adapted to existing education programme.

Theme (Categories)	Codes	n	%
How to attend Education programme of SDÖ	Social Activities (T1, T7, T10, T12, T18,T 20)	6	30
	With related aquisitions (T2, T5, T11,T14, T15)	5	25
	Student centered Education (T3, T8, T10, T13,T 17)	5	25
	Dramatization (T4, T6, T13, T18)	4	20

When Table 6 is observed, it is seen that the ideas of teachers about how social emotional learning term adapted to existing education programme are mostly at the rate of 30% with the help of social activities.

Other ideas take place in order 25% the related acquisitions and student centered education, 20% dramatization method. The exact quotations from teachers opinions are presented below: “Social activities must be focused on.” T1

“Students can attend by determining the related acquisition.” T2

Discussion and Conclusions

In the applied pretest- post test survey report, the effect of social and emotional learning skills of students on the activities arranged for 2 hours throughout 2 months has been evaluated. The qualities of scale that has been used involve social emotional learning skills, job description, peer relations and sub-dimensions of self-arrangement. According to the findings that were gained after the pre-test post test analysis the activity period that students attended referring to this subject was determined to be beneficial. When sequence average of variation points and sum were taken into consideration observed difference is on the side of positive sequence that was test points and as a result it was observed that students’ social emotional learning skills evaluated before pre-education period was observed at a high level. Moreover, job description skills, peer relations skills, self arrangement skills were determined to increase at a significant degree. It was evaluated whether the contribution to social emotional learning skills were permanent after 3 months lapse of period from the last test application of self-awareness, self management, responsible decision making, relation skills, and social awareness acquisition activities that 2nd graders in company with teachers attended. According to the findings that were gained after the last test-observation analysis the skills the students acquired during the activity period referring this subject was observed to be permanent. In addition, the development of students in duty identification skills and self-arrangement skills continues that was the benefit was observed to be permanent. However, the benefits that students gained in peer relation skills hasn’t decreased but it’s observed that the increase has stopped. There is a statistical significant level difference between the students’ peer relations skills points that are gained before education (pre-test) and peer relation skills points which is experienced after 3 months education (post-test).

According to this, the benefit of activity period which the students attended referring to this subject is permanent. According to findings duty identification skills of students after the activity period, when compared to the pre activity period are observed to be higher. Related to this study, the study that is made on problem solving skills education programme on students' social emotional learning skills by Totan (2011) is observed that the students that received problem solving skills education programme has changed positively their job identification skills at a significant level after the education period. According to findings peer relation skills after the activity period are observed to be high when compared to the pre activity period. Similarly, in the work that is arranged by Totan (2011) 6th grade students received problem solving skills education programme are observed to have higher peer relations skills after the education period. According to findings self arrangement skills are seen to be higher after the activity period compared to the pre education period. And also, in the work that is arranged by Totan (2011) 6th grade students received problem solving skills education programme are observed to have higher self arrangement skills after the education. So the permanence significant effect of the activity application that is made about peer relation skills is becoming a controversial issue. One of the sub- problems that takes place in the research is the teachers' opinions about social emotional learning term. With this research the questions are replied on the importance of social emotional learning in bringing up children with the help of teachers at private and government schools, which of the social emotional learning skills are used as an aquisition in education programme, how social emotional learning skills can be added to our existing education programme, how the students evaluate social emotional management skills and who the target group of social emotional learning is. According to the results obtained from our research social emotional learning in terms of growing up a child as an individual adaptable to the environment and the society , personality development, well grow up individuals, expressing oneself and solving problem are important. To understand, direct and express one's responsibilities of social emotional aspects means that individual's learning, have a relationship, solving daily problems and adapting to the demands that occurs as a result of growing (Elias,et al., 1997; Strum, 2001). Buchanan and others (2009), according to the result of

the research that teachers aimed to observe information, perception and applications about social emotional learning most of the teachers believe that social emotional learning is important, schools should play an active role, education, seminar or support from experts about the subject will help the teachers and resulted in existing academic demands reduces the possibility of social emotional learning. In his research observing the activities and information supporting social emotional class atmosphere, Pech (2010) illustrated that teachers must know with the method of using democratic application supporting the students' social emotional lives has a lot of benefits. It is stated that integrating self awareness, social responsibility, co-operation, problem solving with meaningful methods forms a sympathetic and supportive class. Mostly responsible decision making and problem solving belonging to the aspects of social emotional learning term are seen as an acquisition by the teachers. On the other hand, relation skills, self-awareness, self management are used. Contrary to this, in Aygün 2017 research where the opinions of class teachers about social-emotional learning skills and social-emotional learning programmes in accordance with the first research question; is understood that most of the teachers attended to the research had never heard about social-emotional learning term. When Haney (2013) observed the education programme that contains the social emotional learning skills of a teacher teaching to 3rd graders, self management and responsible decision making skills are observed to be mostly used among the five skills of SELS, other three skills (self awareness, social awareness and relation skills) are used less. These suggestions can be made by evaluating the results of research: Observing the effectiveness of the activities made oriented to social emotional learning skills at different age levels will contribute to supporting the findings gained in this research. The opinions of teachers and information about the importance of social emotional learning and effectiveness in order to be observe the practicality of social emotional learning in our country more reliably reaching a large number of examplification will contribute to the research. There has been time limitation in the research. It is thought that the activities extended over a period of time and continuance would increase students' social emotional learning skills positively. The permanence of the programme was searched three monts

later. The permanence of programme effect for 6 months period could be examined.

References

- Arslan, S. and Akin, A. (2013). Social emotional learning scale: The study of validity and reliability. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 23-34.
- Aygün, H. E. (2017). *Sosyal-duygusal öğrenme programlarının sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine, akademik başarı ve sınıf iklimi algısına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Akcaalan, M. (2016). *Yaşam Boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Baron, D. M. (2013). *Social and emotional learning: An argument for religious Pluralism*. Loyola University, Chicago.
- Baydan, Y. (2010). *Sosyal-Duygusal Beceri Algisi Ölçeği'nin geliştirilmesi ve sosyal-duygusal beceri programının etkililiği*. Hacettepe Üniversitesi, Enstitü, Ankara.
- Buchanan, R., Gueldner, B. A., Tran, O. K. and Merrell, K. W. (2009). Social and emotional learning in classrooms: a survey of teachers' knowledge, perceptions, and practices. *Journal Of Applied School Psychology*, 25(2), 187-203.
- Collaborative For Academic Social And Emotional Learning (2005). *What is social and emotional learning?* Retrieved From [Http://Www.Casel.Org/Social And-Emotionallearning/](http://www.casel.org/social-and-emotional-learning/). 20.04.2020.
- Cohen, J. (1999). Social and emotional learning past and present a psychoeducational dialogue. In J. Cohen (Ed.), *Educating Minds and Hearts Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence*. p.3-23, Teachers College Press, New York.
- Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D. and Weissberg, R. P. (2006). Emotional intelligence: What does the research really indicate? *Educational Psychologist*, 41(4), 239-245.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C. and Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting

- positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, 88(2), 408-416.
- Dusenbury, L. and Weissberg, R. P. (2017). Social emotional learning in elementary school: Preparation for success. *The Education Digest*, 83(1), 36.
- Elias, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M., Haynes, N., Kessler, R., Schwab, S.M. and Shrive, R. T. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: ASCD.
- Elbertson, N. A., Brackett, M. A. and Weissberg, R. P. (2010). School-based social and emotional learning (SEL) Programming: Current perspectives. A. Hargreaves, M. Fullan, D. Hopkins ve A. Lieberman (Eds.). *The second international handbook of educational change*. (p.1017-1032). New York: Springer.
- Elias, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M., Haynes, N., Kessler, R., Schwab, S.M. and Shrive, R. T. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: ASCD.
- Graczyk, P. A., Matjasko, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Elias, M. J. and Zins, J. E. (2000). The role of the collaborative to advance social and emotional learning (Casel) in supporting the implementation of quality school-based prevention programs. *Journal Of Educational and Psychological Consultation*, 11(1), 3.
- Haney, K. G. (2013). *An observational case study of one third grade teacher's taught social and emotional skills curriculum*. University Of Oklahoma Norman, Oklahoma.
- Kabakçı, Ö.F. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri*. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pech, S. L. (2010). *A case study of a kindergarten teacher: examining practices and beliefs that support the social emotional classroom climate*. Ph.D. Dissertation. Kent State University, Kent State University College and Graduate School of Education, Health, and Human Services, Ohio.
- Pikul, M. A. (2015). *Changes in the social and emotional wellness of students after participation in a mentoring program*. Unpublished doctoral dissertation. Concordia University, Faculty of Arts and Science, Montreal.
- Strum, J. R. (2001). *An action research study of a social-emotional learning program and its effect on the behavior and academic success of fifth grade students*. Thesis. University Of California, School of Social Sciences, California.

- Totan, T. (2011). *Problem çözüme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Türnüklü, A. (2004). Okullarda sosyal ve duygusal öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 10(1), 136-152.
- Weissberg, R.P., Kumpfer, K.L. and Seligman, M.E.P. (2003). Prevention for children and youth that works. *American Psychologist*, 58, 425-432.

Citation Information

Arslan, S. ve Bahçuvanoğlu, F. (2021). Evaluation of the activities on the development of social emotional learning skills of the students: Mixed method research. *OPUS– International Journal of Society Studies*, 18(44), 7464-7482. DOI: 10.26466/opus.943392.

Assessment of Selected European and Asian Countries COVID-19 Statuses Using Entropy and MAUT Methods

DOI: 10.26466/opus.943167

*

Murat Bolelli*

* Assoc. Prof. Dr., Istanbul Altınbaş University, Istanbul/Turkey

E-Mail: murat.bolelli@gmail.com

ORCID: [0000-0002-9707-1387](https://orcid.org/0000-0002-9707-1387)

Abstract

Purpose of this study is to assess selected European and Asian countries COVID-19 statuses by using Entropy and Multi Attribute Utility Theory (MAUT) Multi Criteria Decision Making methods. Data for the research is collected from Our World in Data databases as of April 15th, 2021. In line with the literature, fourteen criteria are selected to make the assessment. Entropy method is used for objectively weighting the criteria that returned following order: population density (15.6%), people fully vaccinated per hundred (12.1%), total tests per thousand (10.2%), diabetes prevalence (8.9%), positive rate (8.5%), cardiovascular death rate (8.3%), total deaths per million (7.3%), people vaccinated per hundred (6.1%), total cases per million (5.2%), hospital beds per thousand (4.7%), nurses and midwives per thousand (4.1%), stringency index (3.4 %), medical Dr. per thousand (3.1%) and share of the population that is 65 years and older (2.6%). After processing countries by using MAUT method with the criteria weights obtained, first five countries are found to be Bahrain, Serbia, Slovakia, Israel and Slovenia, last five countries are Malaysia, Norway, Japan, Finland and South Korea. Implications of the results are discussed and future research areas are suggested.

Keywords: COVID-19, Entropy, MAUT, Multi Criteria Decision Making.

Seçilmiş Avrupa ve Asya Ülkelerinin COVID-19 Durumlarının Entropi ve MAUT Yöntemleri ile Değerlendirilmesi

*

Öz

Bu çalışmanın amacı araştırmaya konu edilen Avrupa ve Asya ülkelerinin COVID-19 durumlarının entropi ve çok nitelikli fayda teorisi (MAUT) kullanılarak değerlendirilmesidir. Araştırma verileri *Our World in Data* veri tabanlarından 15 Nisan 2021 tarihi itibarıyla temin edilmiştir. Literatüre paralel olarak değerlendirmede kullanılmak üzere on dört ölçüt seçilmiştir. Kriterlerin objektif ağırlıklandırılmasında entropi yöntemi kullanılmış, nüfus yoğunluğu (15.6%), yüz kişi başında tüm dozlar aşılacak insan sayısı (12.1%), bin kişi başında uygulanan test sayısı (10.2%), diyabet yaygınlığı (8.9%), pozitif oranı (8.5%), kardiyovasküler ölüm oranı (8.3%), milyon kişi başında ölüm oranı (7.3%), %, yüz kişi başında aşılacak insan sayısı (6.1%), milyon kişi başında vaka sayısı (5.2%), bin kişi başına düşen hastane yatağı sayısı (4.7%), bin kişi başına düşen hemşire ve ebe sayısı (4.1%), kapanma endeksi (3.4 %), bin kişi başına düşen doktor sayısı (3.1%) ve 65 yaş üzeri nüfus oranı (2.6%) sıralaması elde edilmiştir. Ülkeler MAUT yöntemi ile sıralandığında ilk beş ülkenin Bahreyn, Sırbistan, Slovakya, İsrail ve Slovenya olduğu, son beş ülkenin ise Malezya, Norveç, Japonya, Finlandiya ve Güney Kore olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulguları sonuç bölümünde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, Entropi, MAUT, Çok Kriterli Karar Verme.

Introduction

Significant number of pneumonia cases with unknown causes has reported in a seafood market in Wuhan city, China in December 2019. After the first incidents, disease rapidly spread across China and to other countries. At the end of January 2020, World Health Organization (WHO) have announced that cause of the decease is related to 2019-nCoV/SARS-CoV-2, COVID-19 virus in other words, and declared global pandemic. As the end of April 2021, it is reported that coronavirus have maintained its growing pattern of infectiousness in 192 countries/regions with over 880.000 new cases per day, effected more than 154 Million people all over the world, resulted 3.2 Million of them to lose their lives because of the reasons directly or indirectly attributed to Covid-19 (John Hopkins University Coronavirus Resource Center, 2021; World Health Organization, 2020c).

Although some governments are observed to take pandemic lightly as a first reaction, majority of them as well as organizations such as WHO, US Centers for Disease Control and Prevention (CDC), national surgical associations etc. have anticipated the devastating effects of COVID-19, attempted to increase awareness about it via various public disclosure channels, suggested and implemented preventive measures in order to apply barriers against the spreading. Common initial countermeasures were social distancing, mandatory use of face mask, travel restrictions, applying basic hygiene rules like hand washing or sanitizing, encouraging to avoid physical touch such as hand shaking and hugging in daily affairs, having proper nutrition, not sharing personal belongings that may transfer the virus etc. (Arsu, 2021; Singh and Avikal, 2020; World Health Organization, 2020a, 2020b).

After first months, especially with the development of clinical tests to identify the virus, governments have gone beyond the preliminary precautions and started to struggle with the pandemic by containment and closure policies (i.e. lockdown) such as school closures, restrictions in movement, limiting working hours of public and private offices, fostering work from home as well as increasing the number of tests, applying effective filiation (contact tracing) measures, increasing the number of facilities (ie. hospitals, pandemic centers etc.), increasing number of hospital beds

(particularly intensive care departments), applying restrictions for travel, raising awareness in the population and most importantly expediting the efforts towards developing an effective vaccine (Dowd et al., 2020; World Health Organization, 2020c). Course of the pandemic has varied widely across the regions and countries in relation with several reasons. First, at the beginning of the process, there were little to no consensus on the countermeasures to be used to contain the situation among countries. Difference of opinions lead to apply a wide variety of precautions as well as different levels of strictness regarding to them, which are not fully compatible with each other, both domestically and internationally. Second, healthcare infrastructure (i.e. number of hospitals, beds, physicians, nurses, other healthcare professionals and qualifications of them) is an important determinant that significantly effect the strategy to be chosen to fight with the pandemic, which changes outcomes. Due to the inflexible nature of them, these elements are difficult to change in the short term hence countries had to fight with the disease with their current resources. Considering the initial phase, it can be stated that the speed of infectiousness have outperformed one of the most important factor to tackle with it, healthcare assets that countries have, especially in Spain, Italy, France and United Kingdom (John Hopkins University Coronavirus Resource Center, 2021; World Health Organization, 2020c). Third, population structure is another essential variable that has an effect on countries responses to pandemic. Specifically population density (number of people per square kilometers), age groups, share of the population that is 65 years and older as well as level chronic diseases such as diabetes, cardiovascular illnesses, cancer etc. are important since they are increasing the fatality of COVID-19. Finally, although seems to be neglected as a research topic so far, cultural composition of countries can be a distinctive indicator on the progress of COVID-19 spread. Especially factors such as individualism-collectivism, power distance, uncertainty avoidance, long-short term orientation etc. may have effected individual behaviors during the pandemic, making things even harder for the governments in managing the crisis.

Literature shows that Multi Criteria Decision Making (MCDM) methods are widely applied for assessing various aspects of COVID-19 since they offer solutions to the complex problems that require using multiple and conflicting criteria in the process. For example, Breitenbach et al.

(2020) used Data Envelopment Analysis (DEA) to analyze the 31 most infected countries during the first 100 days of outbreak, Ghasemi et al. (2020) calculated performances of 19 selected countries in two dimensions: inefficiency of preventing coronavirus spread and inefficiency of preventing deaths caused by a coronavirus using (DEA), Shirouyehzad et al. (2020) evaluated the performance of most seriously affected countries regarding contagion control and medical treatment of COVID-19 using (DEA), Sarwar and Imran (2021) used Analytical Hierarchical Process (AHP) method to evaluate and prioritize infection prevention and control activities for COVID-19, Marti and Puertas (2021) ranked countries using Technique for Order Preference by Similarity to the Ideal Solution (TOPSIS) method based on health, society and work criteria, Manupati et al. (2021) used Fuzzy VIKOR and TOPSIS methods for the selection of the best health care waste disposal technique, Albahri et al. (2020) provided a rescue framework for the transfusion of the best convalescent plasma to the most critical patients with COVID-19 on the basis of biological requirements by using opinion score method, Maqbool and Khan (2020) identified the barriers to implement public health and social measures for preventing transmission of COVID-19 using Decision Making Trial and Evaluation Laboratory (DEMATEL) method, Samanlıoğlu and Kaya (2020) assessed intervention strategy alternatives applied by various countries for the COVID-19 pandemic using hesitant fuzzy AHP method, Çalış Boyacı (2021) ranked OECD countries in combating COVID-19 using TOPSIS, COPRAS, and ARAS methods according to the weights obtained by SWARA, Arsu (2021) assessed selected countries by using the health infrastructures, population characteristics and COVID-19 data with Entropy and WASPAS methods.

On the other hand, previous studies are observed to use common criteria which can be considered as “generally accepted” for assessing and comparing countries regarding to COVID-19 such as number of COVID-19 cases per 100.000 people, number of recovered COVID-19 cases per 100.000 people, total deaths attributed to COVID-19 per 100.000 people, total tests for COVID-19 per 100.000 people, number of physicians per 100.000 people, number of nurses per 100.000 people, number of hospital beds per 100.000 people, health expenditures as % of GDP, people aged 65 or older, population, population density per square kilometer, stringency

index, number of days to lockdown, as well as personal elements like social distancing, hygiene, sharing personal belongings, unnecessary touching things, improper food habits, daily fresh food items, immunity/fitness etc. (Breitenbach et al., 2020; Ghasemi et al., 2020; Singh and Avikal, 2020; Shirouyehzad et al., 2020, Çalış Boyacı, 2021; Arsu, 2021).

The purpose of this research is to assess selected European and Asian countries COVID-19 statuses by using Entropy and MAUT Multi Criteria Decision Making methods. The study is organized as follows, after the introduction in which selected literature is briefly reviewed second section presents research methodology and findings, final section concludes and discusses findings.

Methodology

The research is conducted in three phases. In the first phase, countries and evaluation criteria are selected by taking previous studies and data availability into consideration. In the second phase, entropy method is used to calculate the weights of the criteria. Since entropy method presents an objective solution for the problem, possible effects of subjective evaluations regarding to the importance of variables are avoided to a certain extent. After weighting criteria, countries are ranked using Multi Attribute Utility Theory (MAUT) method in the third phase.

Data and Criteria: Data for this research is obtained from One Word in Data (OWID) databases as of April 15th, 2021. OWID is a constitution that compiles data from various resources and make available for researchers which is focused on “research and data to make progress against the world’s largest problems” that are stated as “poverty, disease, hunger, climate change, war, existential risks, and inequality” (<https://our-worldindata.org/about>). OWID material is trusted by institutions such as Royal Statistical Society, BBC, The New York Times, The Guardian, CNBC, The Washington Post, CNN, FT and used in the teaching of distinguished universities namely University of Oxford, Harvard University, Stanford University, University of Chicago, University of Cambridge, University of California Berkeley etc. Information provided under Coronavirus Pandemic (COVID-19) section of the OWID web site is used to

determine the research countries and evaluation criteria by purely taking availability of data into consideration (<https://ourworldindata.org/coronavirus>). After thoroughly examining the data in the OWID databases following 27 Asia and Europe countries are selected (Table 1).

Table 1. Research Countries

Research Countries		
Bahrain	Italy	Russia
Bangladesh	Japan	Serbia
Belgium	Latvia	Slovakia
Bulgaria	Luxembourg	Slovenia
Estonia	Malaysia	South Korea
Finland	Norway	Spain
Greece	Poland	Switzerland
India	Portugal	Turkey
Israel	Romania	United Kingdom

Criteria descriptions and sources of the original data are shown in the Table 2.

Table 2. Assessment Criteria

Criteria	Source	Description
Total Cases per Million	COVID-19 Data Repository by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at Johns Hopkins University	Total confirmed cases of COVID-19 per 1,000,000 people
Total Deaths per Million	COVID-19 Data Repository by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at Johns Hopkins University	Total deaths attributed to COVID-19 per 1,000,000 people
Total Tests per Thousand	National government reports	Total tests for COVID-19 per 1,000 people
Positive Rate	National government reports	The share of COVID-19 tests that are positive, given as a rolling 7-day average
People Vaccinated per Hundred	National government reports	Total number of people who received at least one vaccine dose per 100 people in the total population
People Fully Vaccinated per Hundred	National government reports	Total number of people who received all doses prescribed by the vaccination protocol per 100 people in the total population
Stringency Index	Oxford COVID-19 Government Response Tracker, Blavatnik School of Government	Government Response Stringency Index: composite measure based on 9 response indicators including school closures; workplace closures; cancellation of public events; restrictions on public gatherings; closures of public transport; stay-at-home requirements; public information campaigns; restrictions on internal

		movements; and international travel controls rescaled to a value from 0 to 100 (100 = strictest response).
Population Density	World Bank World Development Indicators, sourced from Food and Agriculture Organization and World Bank estimates	Number of people divided by land area, measured in square kilometers, most recent year available
Aged 65 Older	World Bank World Development Indicators based on age/sex distributions of United Nations World Population Prospects 2017 Revision	Share of the population that is 65 years and older, most recent year available
Cardiovascular Death Rate	Global Burden of Disease Collaborative Network, Global Burden of Disease Study 2017 Results	Death rate from cardiovascular disease in 2017 (annual number of deaths per 100,000 people)
Diabetes Prevalence	World Bank World Development Indicators, sourced from International Diabetes Federation, Diabetes Atlas	Diabetes prevalence (% of population aged 20 to 79) in 2017
Medical Dr (per 1,000 People)	World Health Organization's Global Health Workforce Statistics, OECD, supplemented by country data.	Physicians per 1,000 people, most recent year available
Nurses and Midwives (per 1,000 People)	World Health Organization's Global Health Workforce Statistics, OECD, supplemented by country data.	Nurses and midwives per 1,000 people, most recent year available
Hospital Beds (per 1,000 People)	World Health Organization's Global Health Workforce Statistics, OECD, supplemented by country data.	Hospital beds per 1,000 people, most recent year available

Entropy Method: Entropy term is originally introduced by Rudolph Clausius in 1865 as a measure of unavailability of a system's energy to do work in thermodynamics. Entropy also refers to the uncertainty and disorder in a system; the higher the entropy value the greater the disorder (Zhang et al., 2011). Concept is adapted to information theory by Shannon (1948) representing a measure of the uncertainty associated with a random variable. Information entropy suggests that the number or quality of information acquired from decision-making setting is one of the determinants of accuracy and reliability of decision-making problem (Wu et al., 2011). Entropy is asserted to be a good method that can be used to measure the quantity of useful information provided by data itself, hence it is widely used especially in physics, mathematics, engineering as well as social sciences in recent years (Erdoğan et al., 2020). Entropy method provides objective weighting of the variables and contains four calculation steps:

Preparation of Evaluation Matrix: Considering there are m alternatives and n evaluation criteria, decision matrix is formed as follows:

$$X = \begin{bmatrix} X_{11} & X_{12} & \dots & X_{1n} \\ X_{21} & X_{22} & \dots & X_{2n} \\ \vdots & \vdots & & \vdots \\ X_{m1} & X_{m2} & \dots & X_{mn} \end{bmatrix} = (X_1 \quad X_2 \quad \dots \quad X_n) \quad (1)$$

Normalization of the evaluation matrix: Since the values of the indicators show differences in terms of units or intervals, for the purpose of eliminating the effect of different units on the evaluation results (to avoid incommensurability) each indicator needs to be standardized in a way that the total of all alternative values are equal to 1 (Li et al., 2011).

r_{ij} normalized values are calculated by using cost and benefit indicators with Formula (2) assuming there are m alternatives ($i=1,2,3,\dots,m$) and n criteria ($j=1,2,3,\dots,n$). x_{ij} ($i = 1, 2, \dots, m; j = 1, 2, \dots, n$) represents the value of the i^{th} evaluation alternative in the j^{th} indicator (Wu et al., 2011; Chen, 2020).

$$r_{ij} = \begin{cases} \frac{x_{ij} - \min_i(x_{ij})}{\max_i(x_{ij}) - \min_i(x_{ij})}, & \text{benefit indicator} \\ \frac{\max_i(x_{ij}) - x_{ij}}{\max_i(x_{ij}) - \min_i(x_{ij})}, & \text{cost indicator} \end{cases} \quad (2)$$

Determination of the entropy values: Entropy value of the j^{th} criterion (e_j) is determined using Formula (3) where entropy constant is $k = 1/\ln m$.

$$e_j = -k \sum_{i=1}^m r_{ij} \ln(r_{ij}) \quad (3)$$

Determination of entropy based weights: Entropy weight represents useful information of the evaluation index. Therefore, the bigger the entropy weight of the indicator is, the more useful it is in terms of providing information (Li et al., 2011). Entropy weights are calculated by using Formula (4)

$$w_j = \frac{1 - e_j}{\sum_{j=1}^n (1 - e_j)} \quad (4)$$

MAUT Method: MAUT method is first presented in Fisburn's (1967) and Fisburn and Keeney's (1974) studies before putting in the final form by Loken in 2007. Since MAUT incorporates risk preferences and uncertainty into multi criteria decision making and provide a tractable process to make tradeoffs among conflicting objectives it is widely used in decision making problems (Keeney and Raiffa, 1976; Loken, 2007; Konuşkan and Uygun, 2014). Underlying assumption of the method is that there is a real valued function or utility (U) defined by the set of feasible alternatives that the decision-maker seeks to maximize (Olson, 1996).

The MAUT approach can be summarized into the following steps (Zietsman et al., 2006; Konuşkan and Uygun, 2014):

1. **Determination of the criteria and alternatives to be used in the decision matrix:** Criteria and alternatives to be used in the problem is determined and the decision matrix is prepared in this step.
2. **Normalization of the decision matrix:** r_{ij} normalized values where $l_j^- = \min_i(x_{ij})$ and (x_{ij}) are calculated by using utility and cost criteria with Formula (5).

$$r_{ij} = \begin{cases} \frac{x_{ij} - l_j^-}{u_j^+ - l_j^-}, & \text{utility criteria} \\ \frac{u_j^+ - x_{ij}}{u_j^+ - l_j^-}, & \text{cost criteria} \end{cases} \quad (5)$$

3. **Calculation of the utility values for alternatives:** Utility values for each alternative (U_i) are calculated by using Formula (6) where w_i is weight of the i^{th} criterion, r_{ij} is normalized criterion i value for alternative j .

$$U_i = \sum_{j=1}^n w_i r_{ij} \quad (6)$$

4. **Ranking alternatives :** Utility values (U_i) obtained are sorted in descending order to rank alternatives. The bigger utility values indicate better alternatives.

Analyses and Findings

Evaluation matrix, which is composed of the data obtained from OWID databases, is presented in Table 3. Total cases per million, total deaths per million, positive rate, population density, aged 65 older, cardiovascular death rate, diabetes prevalence are negative criteria where smaller values are better and total tests per thousand, people vaccinated per hundred, people fully vaccinated per hundred, stringency index, Medical Dr per thousand, Nurses and midwives per thousand, hospital beds per thousand are positive criteria where bigger values are better.

Looking closer, it can be asserted that no country has an absolute advantage or disadvantage when all criteria are taken into account. Depending on the geographical, demographic and infrastructural conditions countries have their own vulnerabilities and strengths related to COVID-19 pandemic.

Table 3. Evaluation Matrix

Alter-natives/Criteria	Total Cases per Million	Total Deaths per Million	Total Tests per Thousand	Posi-tive Rate	Peo-ple Vac-cinated per Hun-dred	Peo-ple Full Vac-cinated per Hun-dred	Stri-nge-ncy In-dex	Po-pula-tion Den-sity	Ag-ed 65 Ol-der	Car-dio-vas-cu-lar Death Rate	Di-a-betes Pre-valence	Me-dical Dr per Thou-sand	Nurses and Mid-wives per Thou-sand	Ho-spi-tal Be-ds per Thou-sand
Bah-rain	94.578,99	337,33	2.253,54	0,061	34,23	26,20	56,48	1.935,91	2,37	151,69	16,52	0,92	2,49	2,00
Bang-la-desh	4.295,13	61,21	31,06	0,206	3,45	0,56	83,33	1.265,04	5,10	298,00	8,38	0,47	0,27	0,80
Bel-gium	81.047,47	2.039,41	1.027,32	0,099	19,07	6,15	75,93	375,56	18,57	114,90	4,29	3,01	11,09	5,64
Bul-garia	55.085,85	2.155,73	333,78	0,162	7,15	1,78	53,70	65,18	20,80	424,69	5,81	4,00	5,32	7,45
Esto-nia	87.596,37	802,09	919,27	0,116	20,93	6,10	61,11	31,03	19,45	255,57	4,02	3,43	6,37	4,69

Murat Bolelli

Finland	15.025,67	159,73	770,48	0,020	22,21			52,31		21,23	153,51	5,76	3,20		15,038	3,28
Greece	29.550,45	886,40	707,99	0,045	15,54		7,36	87,96		20,40	175,70	4,55	6,26		3,411	4,21
India	10.356,43	126,31	189,86	0,132		7,42	1,08	69,91		450,42	282,28	10,39	0,76		2,093	0,53
Israel	96.689,74	729,59	1.803,57	0,005	61,72		57,68	50,93		402,61	11,73	93,32	6,74		3,58	2,99
Italy	63.282,18	1.917,52	896,51	0,052	16,78		7,06	80,56		205,86	23,02	113,15	4,78		4,02	5,728
Japan	4.125,64	75,16	80,15	0,060	0,93		0,54	45,37		347,78	27,05	79,37	5,72		2,37	13,05
Latvia	58.175,64	1.076,24	1.081,31	0,038		9,07	1,46	56,48		19,75	350,06	4,91	3,21		4,901	5,57
Luxembourg	103.117,37	1.254,04	4.071,54	0,024	17,64		6,87	53,70		231,45	14,31	128,28	4,42		2,92	4,51
Malaysia	11.369,25	42,11	259,78	0,034		2,07	1,34	53,24		96,25	6,29	260,94	16,74		1,53	1,90
Norway	19.594,03	130,41	899,79	0,031	19,08		5,55	69,91		16,82	114,32	5,31	4,39		17,820	3,60
Poland	69.814,51	1.601,52	343,66	0,227	16,48		5,94	78,70		124,03	16,76	227,33	5,91		2,29	6,62
Portugal	81.335,87	1.660,63	950,84	0,014	16,80		6,35	65,74		112,37	21,50	127,84	9,85		4,43	3,39
Romania	53.036,59	1.341,12	367,09	0,173	12,85		7,94	63,89		17,85	370,95	9,74	2,67		6,429	6,89
Russia	31.674,93	703,51	857,45	0,028		6,49	3,90	42,13		14,18	431,30	6,18	3,98		8,685	8,05
Serbia	96.239,37	864,27	535,96	0,220	26,56		17,83	58,33		17,38	439,7	10,42	2,408		4,721	5,61
Slovakia	68.493,49	1.992,26	5.507,33	0,005	16,85		6,16	72,22		113,13	15,07	287,96	7,29		3,45	5,82
Slovenia	110.617,86	1.992,37	541,13	0,219	17,37		6,59	74,07		102,62	19,06	153,49	7,25		2,82	4,50
South Korea	2.199,94	34,91	160,35	0,016		2,69	0,12	58,33		527,97	13,91	86,00	6,80		2,33	12,27

Assessment of Selected European and Asian Countries COVID-19 Statuses
Using Entropy and MAUT Methods

Spain	72.648,	1.644,	827,5	0,0	18,4		69,4		19,4	99,4	7,1	3,8		2,9
Swit-zer-land	93	37	5	66	6	6,96	4	93,11	4	0	7	7	5,32	7
Tur-ky	72.815,	1.212,	709,9	0,0	14,4		60,1	214,2	18,4	99,7	5,5	4,2		4,5
Uni-ted	92	99	6	83	4	8,55	9	4	4	4	9	5	18,23	3
King- dom	48.458,	415,3	507,8	0,1	13,8		83,3	104,9		171,	12,	1,7		2,8
	65	6	1	86	8	9,17	3	1	8,15	29	13	5	2,62	1
	64.757,	1.877,	2.025,	0,0	47,9	13,1	61,1	272,9	18,5	122,	4,2	2,8		2,5
	03	24	14	02	8	6	1	0	2	14	8	3	8,42	4
Max	110.617	2.155,	5.507,	0,2	61,7	57,6	87,9	1.935,	27,0	439,	16,	6,2		13,
	,86	73	33	3	2	8	6	91	5	42	74	6	18,23	05
Min	2.199,9			0,0			42,1			79,3	4,0	0,4		0,5
	4	34,91	31,06	0	0,93	0,12	3	8,82	2,37	7	2	7	0,27	3
Avg	60.271,	1.115,	1.227,	0,0	16,1		63,8	138,3	16,0	216,	7,7	3,0		5,1
	83	21	92	9	7	6,74	0	1	9	90	3	7	7,96	0

Taking top and bottom 20% values for each criterion into account it can be commented that:

- Bahrain, Israel, Luxembourg, Serbia and Slovenia has the highest, Bangladesh, India, Japan, Malaysia and South Korea has the lowest *cases per million*,
- Belgium, Bulgaria, Italy, Slovakia and Slovenia has the highest, Bangladesh, India, Japan, Malaysia and South Korea has the lowest *deaths per million*,
- Bahrain, Israel, Luxembourg, Slovakia and United Kingdom has the highest, Bangladesh, India, Japan, Malaysia and South Korea has the lowest *total tests per thousand*,
- Bangladesh, Poland, Serbia, Slovenia and Turkey has the highest, Israel, Portugal, Slovakia, South Korea and United Kingdom has the lowest *positive rates*,
- Bahrain, Finland, Israel, Serbia and United Kingdom has the highest, Bangladesh, Japan, Malaysia, Russia and South Korea has the lowest *vaccination per hundred*,
- Bahrain, Israel, Serbia, Turkey and United Kingdom has the highest, Bangladesh, India, Japan, Malaysia and South Korea has the lowest *people fully vaccinated per hundred*,

- Bangladesh, Greece, Italy, Poland and Turkey has the highest, Finland, Israel, Japan, Malaysia and Russia has the lowest *stringency index values*,
- Bahrain, Bangladesh, India, Israel and South Korea has the highest, Estonia, Finland, Latvia, Norway and Russia has the lowest *population density*,
- Bulgaria, Finland, Italy, Japan and Portugal has the highest, Bahrain, Bangladesh, India, Malaysia and Turkey has the lowest *share of the population that is 65 years and older*,
- Bulgaria, Latvia, Romania, Russia and Serbia has the highest, Israel, Japan, South Korea, Spain and Switzerland has the lowest *cardiovascular death rate*,
- Bahrain, India, Malaysia, Serbia and Turkey has the highest, Belgium, Estonia, Greece, Luxembourg and United Kingdom has the lowest *diabetes prevalence*,
- Greece, Italy, Norway, Portugal and Switzerland has the highest, Bahrain, Bangladesh, India, Malaysia and Turkey has the lowest *number of physicians per 1,000 people*,
- Finland, Japan, Luxembourg, Norway and Switzerland has the highest, Bahrain, Bangladesh, Greece, India and Turkey has the lowest *number of nurses and midwives per 1,000 people*,
- Bulgaria, Japan, Romania, Russia and South Korea has the highest, Bahrain, Bangladesh, India, Malaysia and United Kingdom has the lowest *number of Hospital beds per 1,000 people*.

After preparation of the decision matrix, in order to eliminate the effect of differences in the units, indicators are normalized by using formula (2) taking cost and benefit structure of them into account. After the normalization, indicator weights are calculated with formulas (3) and (4). Table 4 shows entropy and w_j values that represent the relative importance coefficient of each indicator, entropy weights in other words.

Table 4. Entropy Values and Weights of Indicators

	e_j	$1-e_j$	w_j
Population Density	0,773	0,227	0,156
People Fully Vaccinated per Hundred	0,825	0,175	0,121
Total Tests per Thousand	0,851	0,149	0,102
Diabetes Prevalence	0,871	0,129	0,089
Positive Rate	0,877	0,123	0,085
Cardiovascular Death Rate	0,880	0,120	0,083
Total Deaths per Million	0,895	0,105	0,073
People Vaccinated per Hundred	0,911	0,089	0,061
Total Cases per Million	0,925	0,075	0,052
Hospital Beds per Thousand	0,932	0,068	0,047
Nurses and Midwives per Thousand	0,940	0,060	0,041
Stringency Index	0,950	0,050	0,034
Medical Dr per Thousand	0,955	0,045	0,031
Aged 65 older	0,963	0,037	0,026

Results indicate that criteria with highest weights are population density (15.6%), people fully vaccinated per hundred (12.1%), total tests per thousand (10.2%), diabetes prevalence (8.9%), positive rate (8.5%), cardiovascular death rate (8.3%), total deaths per million (7.3%) representing 70.8% in total. On the other hand, lowest weights are obtained for hospital beds per thousand (4.7%), nurses and midwives per thousand (4.1%), stringency index (3.4 %), medical Dr per thousand (3.1%) and share of the population that is 65 years and older (2.6%). It should be noted that although these indicators are useful for ranking countries in a broad sense, it may not be the case as far as the struggle with the pandemic is concerned because governments have only a certain degree of control over in most of them (i.e. population density, vaccination, diabetes and cardiovascular deceases, healthcare infrastructure etc.). However, in order to achieve to the goal of the study parameters given above are used to assess country statutes assuming that strategies for managing the pandemic needs to be developed taking all into consideration whether or not they are controllable or changeable by the governments in the short term.

After weighting indicators with entropy method, utility values for each country are calculated with MAUT method using formulas (5) and (6). Results are shown in Table 5.

Table 5. Utility Values for Each Alternative

	To- Ca- ses per Mil- lion	To- De- aths per Mil- lion	Total Tests per Thou- sand	Pos- itive Rate	Pe- ople Vacc- inated per Hund- red	Pe- ople Fully Vacci- nated per Hund- red	Strin- gency Index	Popu- lation Den- sity	Aged 65 Ol- der	Cardio- vascu- lar Death Rate	Dia- betes Preva- lence	Medi- cal Dr per Thou- sand	Nurses and Midwives per Thousand	Hospi- tal beds Per Thou- sand	U(x)
Bahrain	0,0440	0,010	0,042	0,022	0,033	0,055	0,011	0,156	0,000	0,017	0,088	0,002	0,005	0,006	0,490
Bangla- desh	0,0010	0,001	0,000	0,077	0,003	0,001	0,031	0,102	0,003	0,050	0,031	0,000	0,000	0,001	0,299
Belgium	0,0380	0,069	0,019	0,037	0,018	0,013	0,025	0,030	0,017	0,008	0,002	0,013	0,025	0,019	0,332
Bulgaria	0,0250	0,073	0,006	0,060	0,006	0,003	0,009	0,005	0,019	0,079	0,013	0,019	0,012	0,026	0,354
Estonia	0,0410	0,026	0,017	0,043	0,020	0,013	0,014	0,002	0,018	0,040	0,000	0,016	0,014	0,016	0,279
Finland	0,0060	0,004	0,014	0,007	0,021	0,004	0,008	0,001	0,020	0,017	0,012	0,014	0,034	0,010	0,172
Greece	0,0130	0,029	0,013	0,016	0,015	0,015	0,034	0,006	0,019	0,022	0,004	0,031	0,007	0,014	0,237
India	0,0040	0,003	0,003	0,049	0,007	0,002	0,021	0,036	0,004	0,047	0,045	0,002	0,004	0,000	0,225
Israel	0,0450	0,024	0,033	0,001	0,061	0,121	0,007	0,032	0,010	0,003	0,019	0,016	0,011	0,009	0,392
Italy	0,0290	0,064	0,016	0,019	0,016	0,015	0,029	0,016	0,021	0,008	0,005	0,019	0,013	0,010	0,280
Japan	0,0010	0,001	0,001	0,022	0,000	0,001	0,002	0,027	0,026	0,000	0,012	0,010	0,025	0,047	0,176
Latvia	0,0270	0,036	0,020	0,014	0,008	0,003	0,011	0,002	0,018	0,062	0,006	0,015	0,011	0,019	0,250
Luxem- bourg	0,0480	0,042	0,076	0,008	0,017	0,014	0,009	0,018	0,012	0,011	0,003	0,013	0,028	0,015	0,314
Malay- sia	0,0040	0,000	0,004	0,012	0,001	0,003	0,008	0,007	0,004	0,042	0,089	0,006	0,009	0,005	0,194
Norway	0,0080	0,003	0,016	0,011	0,018	0,011	0,021	0,000	0,015	0,008	0,009	0,021	0,041	0,012	0,194
Poland	0,0320	0,054	0,006	0,085	0,016	0,012	0,027	0,009	0,015	0,034	0,013	0,010	0,013	0,023	0,348
Portu- gal	0,0380	0,056	0,017	0,005	0,016	0,013	0,018	0,008	0,020	0,011	0,041	0,021	0,014	0,011	0,288
Roma- nia	0,0240	0,045	0,006	0,065	0,012	0,016	0,016	0,006	0,016	0,067	0,040	0,012	0,014	0,024	0,363
Russia	0,0140	0,023	0,015	0,010	0,006	0,008	0,000	0,000	0,012	0,081	0,015	0,019	0,019	0,028	0,250
Serbia	0,0450	0,028	0,009	0,082	0,026	0,037	0,012	0,006	0,016	0,083	0,042	0,011	0,010	0,019	0,426
Slovakia	0,0320	0,067	0,102	0,001	0,016	0,013	0,023	0,008	0,013	0,048	0,023	0,016	0,013	0,020	0,395
Slovenia	0,0520	0,067	0,010	0,082	0,017	0,014	0,024	0,008	0,017	0,017	0,023	0,012	0,020	0,015	0,376
South Korea	0,0000	0,000	0,002	0,005	0,002	0,000	0,012	0,042	0,012	0,002	0,019	0,010	0,015	0,044	0,166
Spain	0,0340	0,055	0,015	0,024	0,018	0,014	0,020	0,007	0,018	0,005	0,022	0,018	0,012	0,009	0,270
Switzer- land	0,0340	0,040	0,013	0,031	0,014	0,018	0,014	0,017	0,017	0,005	0,011	0,020	0,041	0,015	0,288
Turkey	0,0220	0,013	0,009	0,069	0,013	0,019	0,031	0,008	0,006	0,021	0,057	0,007	0,005	0,009	0,289
United King- dom	0,0300	0,063	0,037	0,000	0,047	0,027	0,014	0,021	0,017	0,010	0,002	0,012	0,019	0,008	0,308

Finally, alternatives are sorted based on total utility values calculated. Table 6 presents country ranking in descending order.

Table 6. Ranking of Alternatives

1	Bahrain	0,490	14	Portugal	0,288
2	Serbia	0,426	15	Switzerland	0,288
3	Slovakia	0,395	16	Italy	0,280
4	Israel	0,392	17	Estonia	0,279
5	Slovenia	0,376	18	Spain	0,270
6	Romania	0,363	19	Russia	0,250
7	Bulgaria	0,354	20	Latvia	0,250
8	Poland	0,348	21	Greece	0,237
9	Belgium	0,332	22	India	0,225
10	Luxembourg	0,314	23	Malaysia	0,194
11	United Kingdom	0,308	24	Norway	0,194
12	Bangladesh	0,299	25	Japan	0,176
13	Turkey	0,289	26	Finland	0,172
			27	South Korea	0,166

Conclusion

COVID-19 pandemic is claimed to be one of the most significant health crisis humanity faced and probably the most devastating one that occurred in the life-cycle of the current population. It has negative effects on not only to individual well-being but also to health systems, economies, mass psychology, social, political and cultural life as well. According to the WHO COVID-19 Dashboard there are 164.523.894 confirmed cases, 3.412.032 deaths, 1.407.945.776 vaccine doses administered and 638.247 new cases per day as of May 21th, 2021 (<https://covid19.who.int/>). Although a downtrend is seen especially in the speed of the spread and mortality rates compared to previous month, it can be asserted that COVID-19 will remain to be an important problem that needs to be closely monitored for majority of the countries worldwide in the short term.

In this research selected European and Asian countries COVID-19 statuses are evaluated by using multi criteria decision making methods. Entropy method is used for objectively weighting the criteria and MAUT method is used for ranking countries based on their utility values. MAUT is one of few MCDM methods designed especially for handling risk and uncertainties taking into consideration all the criteria at hand even though they are conflicting.

Results show following weighting for the criteria:

- Population Density: 15.6%,
- People Fully Vaccinated per Hundred: 12.1%,
- Total Tests per Thousand: 10.2%,
- Diabetes Prevalence: 8.9%,

- Positive Rate: 8.5%,
- Cardiovascular Death Rate: 8.3%,
- Total Deaths per Million: 7.3%,
- People Vaccinated per Hundred: 6.1%,
- Total Cases per Million: 5.2%,
- Hospital Beds per Thousand: 4.7%,
- Nurses and Midwives per Thousand: 4.1%,
- Stringency Index: 3.4 %,
- Medical Dr per Thousand: 3.1%,
- Share of the Population that is 65 Years and Older: 2.6%.

Considering criteria weights it can be asserted that results are in line with the previous studies especially when generally accepted health indicators such as total tests, positive rate, total deaths, number of people fully vaccinated, chronic diseases that strengthens the negative effects of COVID-19 are concerned. Three particularly interesting results that needs to be emphasized which require further analysis are relative importance of population density, low weights obtained both for stringency index and criteria that represent healthcare infrastructure (medical Dr per thousand, nurses and midwives per thousand, hospital beds per thousand).

Population density shows the number of people per square kilometers and calculated as the criteria which have the biggest weight using the research dataset. Logically, possibility of infection as well as speed of spread is relatable to the larger population and the smaller habitable environment that a country has. This assumption can be used not only at the macro level (i.e. land in square kilometers and population) but at micro level as well considering the proportions of residential areas, business areas, recreational areas that cities have. The main reason behind restricting public gatherings, internal movements and applying stay-at-home requirements is to prevent people to group in small areas such as city centers, town squares, public parks, business centers, shopping malls etc. that can provide a convenient environment for COVID-19 infectiousness by increasing population density. Although it is found to be the most important criterion in the evaluation process population density seems to be neglected as far as the current COVID-19 and MCDM literature is concerned.

Low weight obtained for stringency index is an unexpected result. Since index is consisted of precautions such as school closures, workplace

closures, cancellation of public events, restrictions on public gatherings, closures of public transport, stay-at-home requirements, public information campaigns, restrictions on internal movements and international travel controls, it is expected to have a greater weight. However, when Table 3 is closely examined countries which has higher stringency index such as Bangladesh, Slovenia, Slovakia and Belgium are also observed to have higher number of total cases, total deaths per million and/or high positive rates and/or low number of people fully vaccinated per hundred etc. On the other hand, these countries are ranked relatively better compared to other countries as well (Table 6). Taking all into account, it can be argued that there is a causal relationship between these criteria and stringency implying that in order to achieve best results precautions needs to be applied in combination with others.

Contrary to the previous findings criteria that represent healthcare infrastructure is found to be relatively less weighted in this study. Results showed only 11.9% of the total criteria weigh is consisted of medical Drs per thousand, nurses and midwives per thousand and hospital beds per thousand that practically indicate countries most important resources to fight with the pandemic. Number of the physicians, nurses, other healthcare professionals and hospital capacities are crucial for the patients whose overall health status requires hospitalization -especially for the ones who need intensive care-. On the other hand the need for them increases disproportionately with the growth of total number of the patients since neither the number of healthcare professionals nor infrastructure cannot be developed in the short term. Due to this reason results can be taken as they are laying emphasis on the importance of preventive healthcare. Applying preventive measures such as intensive vaccination and testing, filtration, social distancing, managing high risk groups as much as possible can be a more efficient approach than striving hard to cure it after getting infected.

MAUT analyses results indicate that first five countries are found to be Bahrain, Serbia, Slovakia, Israel and Slovenia and last five countries are Malaysia, Norway, Japan, Finland and South Korea. Reviewing Table 3, findings confirm the importance of population density, people fully vaccinated per hundred, total tests per thousand and positive rate criteria that

produced the results. In conclusion, it can be suggested for healthcare administrations to use these criteria among others on monitoring as well as decision making processes. Findings of this study can provide insights to COVID-19 literature. This research is a cross sectional study in which data obtained from OWID is used. Future studies are suggested to examine COVID-19 phenomenon by taking more countries into consideration, using additional indicators and more advanced analysis methods, different data sources, conducting longitudinal studies to establish a basis for comparison.

References

- Albahri, O. S., Al-Obaidi, J. R., Zaidan, A. A., Albahri, A. S., Zaidan, B. B., Salih, M. M. and Zulkifli, C. Z. (2020). Helping doctors hasten COVID-19 treatment: Towards a rescue framework for the transfusion of best convalescent plasma to the most critical patients based on biological requirements via ml and novel MCDM methods. *Computer methods and programs in biomedicine*, 196, 105617.
- Arsu, T . (2021). Ülkelerin Covid-19 Pandemisine karşı mücadelesinin çok kriterli karar verme yöntemleri ile değerlendirilmesi . *Bitlis Eren Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Akademik İzdüşüm Dergisi*, 6(1), 128-140.
- Breitenbach, M. C., Ngoben, V. and Aye, G. C. (2021). Efficiency Of Healthcare Systems In The First Wave Of Covid-19-A Technical Efficiency Analysis. *Economic Studies*, 30(6).
- Chen, C. H. (2020). A novel multi-criteria decision-making model for building material supplier selection based on entropy-AHP weighted TOPSIS. *Entropy*, 22(2), 259.
- Çalış Boyacı, A . (2021). Which OECD countries are advantageous in fight against COVID-19? *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Fen Bilimleri Dergisi* , 37(1) , 137-148 .
- Dowd, J. B., Andriano, L., Brazel, D. M., Rotondi, V., Block, P., Ding, X. and Mills, M. C. (2020). Demographic science aids in understanding the spread and fatality rates of COVID-19. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(18), 9696-9698.

- Erdoğan, N. K., Altinirmak, S., Şahin, C. and Karamaşa, Ç. (2020). Analyzing the financial performance of football clubs listed in BIST using entropy based copras methodology. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 63, 39-53.
- Fishburn, P. C. (1967). Additive utilities with finite sets: Applications in the management sciences. *Naval Research Logistics Quarterly*, 14(1), 1-13.
- Fishburn, P. C. and Keeney, R. L. (1974). Seven independence concepts and continuous multiattribute utility functions. *Journal of Mathematical Psychology*, 11(3), 294-327.
- Ghasemi, A., Boroumand, Y. and Shirazi, M. (2020), *How Do Governments Perform in Facing COVID- 19?* , MPRA Pap.
- John Hopkins University Coronavirus Resource Center, 2021. <https://coronavirus.jhu.edu/>, Retrieved 2021, April 25.
- Keeney, R.L. and Raiffa, H, (1976). *Decisions with multiple objectives*. New York: Wiley.
- Konuşkan, Ö. and Uygun, Ö. (2014). Çok nitelikli karar verme (MAUT) yöntemi ve bir uygulaması. *ISITES*, 2014, 1403-1412.
- Li, X., Wang, K., Liu, L., Xin, J., Yang, H. and Gao, C. (2011). Application of the entropy weight and TOPSIS method in safety evaluation of coal mines. *Procedia Engineering*, 26, 2085-2091.
- Løken, E. (2007). Use of multicriteria decision analysis methods for energy planning problems. *Renewable and sustainable energy reviews*, 11(7), 1584-1595.
- Maqbool, A. and Khan, N. Z. (2020). Analyzing barriers for implementation of public health and social measures to prevent the transmission of COVID-19 disease using DEMATEL method. *Diabetes & Metabolic Syndrome: Clinical Research & Reviews*, 14(5), 887-892.
- Manupati, V. K., Ramkumar, M., Baba, V. and Agarwal, A. (2021). Selection of the best healthcare waste disposal techniques during and post COVID-19 pandemic era. *Journal of Cleaner Production*, 281, 125175.
- Marti, L. and Puertas, R. (2021). European countries' vulnerability to COVID-19: Multicriteria decision-making techniques. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 1-12.
- Olson, D.L. (1996) *Decision aids for selection problems*. New York: Springer.
- Samanlioglu, F. and Kaya, B. E. (2020). Evaluation of the COVID-19 pandemic intervention strategies with hesitant F-AHP. *Journal of Healthcare Engineering*, 2020.

- Sarwar, A. and Imran, M. (2021). Prioritizing infection prevention and control activities for SARS-CoV-2 (COVID-19): A multi-criteria decision-analysis method. *Journal of Healthcare Leadership*, 13, 77.
- Shannon, C. E. (1948). A mathematical theory of communication. *Bell System Technical Journal*, 27, 379–423.
- Shirouyehzad, H., Jouzdani, J. and Khodadadi Karimvand, M. (2020). Fight against COVID-19: A global efficiency evaluation based on contagion control and medical treatment. *Journal of Applied Research on Industrial Engineering*, 7(2), 109-120.
- Singh, R. and Avikal, S. (2020). COVID-19: A decision-making approach for prioritization of preventive activities. *International Journal of Healthcare Management*, 13(3), 257-262.
- World Health Organization (2020a). Coronavirus disease 2019 (COVID-19): situationreport,72.WorldHealthOrganization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/331685>
- World Health Organization (2020b). Coronavirus disease 2019 (COVID-19): situation report, 43. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/331354>
- World Health Organization (2020c). Novel Coronavirus (2019-nCoV): situation report, 11. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/330776>
- Wu, J., Sun, J., Liang, L. and Zha, Y. (2011). Determination of weights for ultimate cross efficiency using Shannon entropy. *Expert Systems with Applications*, 38(5), 5162-5165.
- Zhang, H., Gu, C. L., Gu, L. W. and Zhang, Y. (2011). The evaluation of tourism destination competitiveness by TOPSIS & information entropy—A case in the Yangtze River Delta of China. *Tourism Management*, 32(2), 443-451.
- Zietsman, J., Rilett, L. R. and Kim, S. J. (2006). Transportation corridor decision-making with multi-attribute utility theory. *International Journal of Management and decision making*, 7(2-3), 254-266.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Bolelli, M. (2021). Assessment of selected European and Asian Countries COVID-19 statuses using entropy and MAUT Methods. *OPUS–International Journal of Society Studies*, 18(44), 7483-7504. DOI: 10.26466/opus.943167.

University Students' Opinion on Urban Agriculture Course: A Case Study

DOI: 10.26466/opus.928253

*

Hüseyin Berk Türker *

* Dr., Uşak University, Uşak/Turkey

E-Mail: berk.turker@usak.edu.tr

ORCID: [0000-0002-8995-3259](https://orcid.org/0000-0002-8995-3259)

Abstract

Urban agriculture is one of the most popular sustainable concepts in the world and Turkey recently. There are various programs and courses for urban agriculture education in universities around the world. However, urban agriculture education in Turkey is still developing. Therefore, Uşak University has recently started offering an urban agriculture course to undergraduate students. This course aims at increasing their awareness and knowledge of urban agriculture. It is the first urban agriculture course at the undergraduate level in Turkey. This study aims to determine the opinions of Uşak University 3rd-grade students about urban agriculture courses and their attitudes towards urban agriculture after the course. An online questionnaire was conducted for 40 undergraduate students from different departments who enrolled in an urban agriculture course. The questionnaire consisted of 19 questions including multiple-choice, yes/no, and fill-in-the-blank question types. In this study, descriptive statistical methods were used and answers were sought for sub-problems using the chi-square test. As a result of the research, it was concluded that the student's opinions of the course were positive, course content and materials were sufficient and the course was considered suitable for e-learning. In addition, it was observed that the awareness of urban agriculture increased at the end of the course.

Key Words: Urban Agriculture Education, Urban Agriculture Course, Urban Agriculture, Agriculture, Online Education.

Üniversite Öğrencilerinin Kentsel Tarım Dersine Yönelik Bakış Açıları

*

Öz

Kentsel tarım son zamanlarda dünyada ve ülkemizde öne çıkan sürdürülebilir popüler konseptlerden biridir. Dünya'da üniversitelerde kentsel tarım eğitime yönelik çeşitli programlar ve dersler bulunmaktadır. Fakat ülkemizde kentsel tarım eğitimi oldukça yetersiz düzeydedir. Uşak Üniversitesi lisans düzeyi öğrencilerine yönelik üniversitenin ortak seçmeli dersler havuzu için alan dışı seçmeli ders olarak kentsel tarım dersi açılmıştır. Bu ders Türkiye'de lisans düzeyindeki ilk kentsel tarım dersi ve öğrencilerin kentsel tarıma ilişkin farkındalıklarının ve bilgi düzeylerinin artırılmasını hedeflenmiştir. Bu araştırmada, Uşak Üniversitesinin farklı bölümlerinden 3. sınıf öğrencilerinin seçmeli ders olarak seçtikleri kentsel tarım dersine yönelik görüşlerinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada 2019-2020 Bahar dönemi kentsel tarım soru dersini alan 40 lisans öğrencisine çoktan seçmeli, evet / hayır ve boşluk doldurma tiplerini içeren 19 sorudan oluşan bir online anket uygulanmıştır. Verilerin analizi için SPSS Statistics 24 paket programında yer alan tanımlayıcı istatistiksel analiz yöntemleri ve ki-kare testinden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kentsel tarım dersine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu, ders içeriği ve materyallerinin yeterli olduğu ve dersin online eğitim için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca dersin sonunda kentsel tarıma olan farkındalığın arttığı gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Kentsel Tarım Eğitimi, Kentsel Tarım Dersi, Kentsel Tarım, Kent Tarımı, Online Eğitim.*

Introduction

Urban agriculture is a combination of urban and agricultural concepts. Mouget (2000) defined urban agriculture as an industry concerned with the production, distribution, and marketing of food and non-food products in the urban and peri-urban areas. It is understood from this definition that it has a wide range of economic activities from production to marketing and distribution. In addition to the economic activity of urban agriculture, it has important contributions to the ecological (Doherty, 2015) and social (Pearson and Hodgkin, 2010) systems of cities. It also has an impact on the health of the poor groups (Duchemin et al, 2008). Urban agriculture has some problems as well as its benefits (Bryld, 2003).

Urban agriculture is a popular phenomenon and people's awareness about it is increasing day by day. According to Orsini et al (2013) education and awareness are important for urban agriculture practices. Urban agriculture practices in schools create awareness among students about urban agriculture (United Nations, 2015). However, there are few studies focused on urban agriculture education. Pourjavid et al (2020) examined the effectiveness of urban agriculture education courses in Tehran, Iran. Travaline and Hunold (2010) revealed participation and education in Philadelphia.

Recently, public interest in agro-food concepts in America has increased (Weissman, 2015). Today, there are many urban agriculture programs opened in many universities in the USA and most of them are online. For instance, Purdue University-Urban Agriculture certificate (Purdue University, 2021), University of Guelph-Sustainable Urban Agriculture Certificate (University of Guelph, 2021), Virginia State University-Sustainable Urban Agriculture Certificate Program (Virginia State University, 2021). Oregon State University-Online Urban Agriculture program (Oregon State University, 2021).

There are a few courses about urban agriculture in universities in Turkey as well. However, these are post-graduate courses (Bartin University, 2021; Cankırı Karatekin University, 2021). Therefore, an urban agriculture course has been opened for undergraduate students of Usak University to increase students' awareness and knowledge about urban agriculture. The

objective of this study is to investigate the opinions of these undergraduate students in different departments of Usak University about the urban agriculture course and a shift in their attitudes towards urban agriculture after the course. In this context, a survey study was conducted with the students who got themselves enrolled in the course.

Materials and Methods

Course Description

Usak University is located in Usak, Turkey. As of 2020, there are a total of 14 faculties, 1 school, 11 vocational schools, 3 institutes, and 27 research application centers (Usak, 2020). An urban agriculture course was offered in the spring semester of 2019-2020 for 3rd-grade students in Usak University under the general elective courses and started with face-to-face training. However, this course continued online due to the pandemic. The aim of this course is to introduce urban agriculture to students and to explain the basic concepts and current approaches in urban agriculture. The curriculum for this course has been designed by considering urban agriculture courses in other universities and related literature. The course content is as follows in Table 1.

Table 1. The course content

1.Week	General Information of Urban Agriculture
2.Week	Food Security
3.Week	History of Urban Agriculture
4.Week	Typology of Urban Agriculture
5.Week	Dimensions of Urban Agriculture
6.Week	Benefits of Urban Agriculture
7.Week	Mid-Term Exams
8.Week	Constraints of Urban Agriculture
9.Week	Trends in Urban Agriculture
10.Week	Examples of Urban Agriculture Around the World
11.Week	Urban Agriculture in Turkey
12.Week	Practicing Urban Agriculture
13.Week	Practicing Urban Agriculture
14.Week	Final Exams

Aim of the Questionnaire

The questionnaire aims to reveal the opinions of the 3rd-grade students of Usak University about the urban agriculture course and a change in their attitudes towards urban agriculture after the course. An online survey was applied to 40 students who enrolled in the urban agriculture course after the final exam.

Problem Statement of the Research:

Do student's opinions on the urban agriculture course differ according to various variables?

Sub-problems:

- Is there a relationship between the reasons for choosing a course and the student's gender?
- Is there a relationship between the reasons for choosing a course and the department?
- Is there a relationship between reasons for choosing the course and the place where they have spent their life?

Questionnaire Design

The questionnaire consists of three parts and a total of 17 questions. In the first part of the questionnaire, there were 5 questions for demographic information. There were 5 questions to determine the attitudes of urban agriculture after the course. There were 7 questions to find out opinions about the urban agriculture course in the third part of the questionnaire. Survey questions consisted of multiple-choice, open-ended, and Yes / No question types. The prepared questions were designed to be clear and understandable to everyone. For reliable results, personal information was not requested when filling out the questionnaire.

Data Evaluation

The results of the survey conducted with Google Forms were evaluated using IBM SPSS STATISTICS 24 package software. The data downloaded in Excel format was added to the SPSS database. Descriptive statistical methods were used to analyze the data. In the research, the questions were examined to determine whether the sub-problems differed statistically or not. Since the data did not show normal distribution, it was investigated which groups were statistically significant by applying the chi-square method.

Results

Demographic Characteristics of Students

The demographic characteristics of the survey participants are shown in Table 2. 47.5 % of the students were female, and 52.5 % were male. Most of the students were 22 years old (40 %). Students were studying in the Department of Geography (5 %), Turkish Language and Literature (10 %), Agriculture (30 %), Department of Social Services (5 %), Department of Public administration (10 %), Department of Civil Engineering (10 %), Department of Nursing Care (5%), International Logistics (10%), Finance (5%), Business Administration (5%), Journalism (2.5%), History (2.5%). Most of these students were studying in the third class. 20% of the participants spent most of their lives in a metropolitan city, 17.5% in a province, 27.5% in a district, and 35% in a village or town.

Table 2. Demographic characteristics of students

		N	Percentage (%)
Gender	Female	19	47.5
	Male	21	52.5
	Total	40	100
Age	20	4	10
	21	16	40
	22	8	20
	23	5	12.5
	24	5	12.5
	27	1	2.5
	42	1	2.5

	Total	40	100
Department	Geography	2	5
	Turkish Language and Literature	4	10
	Agriculture	12	30
	Social Service	2	5
	Public Administration	4	10
	Civil Engineering	4	10
	Nursing Care	2	5
	International Logistics	4	10
	Finance	2	5
	Business	2	5
	Journalism	1	2.5
	History	1	2.5
	Total	40	100
Class	3	38	95
	4	2	5
	Total	40	100
Where did you spend most of your life?	Metropolis	8	20
	Province	7	17.5
	District	11	27.5
	Village/Town	14	35
	Total	40	100

Attitude Towards Urban Agriculture

Most of the students grew crops at their houses (67.5%). This figure revealed the students who were doing urban gardening at home. 50% of the students heard the “urban agriculture” term before this course. To the question of “would you like to volunteer in the community garden?” 65% of the students answered “Yes”. 70% of the students wanted to earn income by working in the community garden and 85% of the students wanted to buy urban agriculture products (Table 3).

Table 3. Attitude towards urban agriculture

		N	Percentage (%)
Do you grow any crops at your home?	Yes	27	67.5
	No	13	32.5
	Total	40	100
Have you heard “urban agriculture” term before the lesson	Yes	20	50
	No	20	50
	Total	40	100
Would you like to volunteer in the Community Garden?	Yes	26	65
	No	3	7.5
	Not sure	11	27.5
	Total	40	100

Do you want to earn income by working in the community garden?	Yes	28	70
	No	5	12.5
	Not sure	7	17.5
	Total	40	100
Would you like to buy urban agriculture products?	Yes	34	85
	No	1	2.5
	Not sure	5	12.5
	Total	40	100

Opinions Towards Urban Agriculture Course

Table 4 shows the opinions towards the urban agriculture course. It was extracted from the results that most of the participants found this course interesting (95%).

An open question, “What is the reason for choosing the course” was asked to the students, and the answers were categorized (Table 4). The majority of students chose it because it was interesting (42.5%). 97.5% of the participants thought that this course contributed positively to them. Most of the students (92.5%) stated that their awareness of urban agriculture increased. 2.5% stated that their awareness of green spaces increased. The rest of the students answered that it made positive contributions to their future business plans. Most of the students found the course contents (90%) and materials (87.5 %) adequate. 82.5 % of the students thought that the course was suitable for e-learning.

Table 4. Opinions towards urban agriculture course

		N	Percentage (%)
Do you think the course was interesting?	Yes	38	95
	No	2	5
	Not sure	0	0
	Total	40	100
What is the reason for choosing the course?	The course attracted my attention.	17	42.5
	There were no more courses left.	3	7.5
	The course is related to my department.	8	20
	I chose it for my friend.	3	7.5
	I wanted to learn more about urban agriculture.	5	12.5
	I am interested in urban agriculture.	2	5
	I chose it for my future agriculture business.	2	5
	Total	40	100

Do you think the course has contributed positively to you?	Yes	39	97.5
	Not sure	1	2.5
	Total	40	100
What was the positive contribution of the course to you?	For my future plans	2	5
	My awareness of green areas has increased.	1	2.5
	My awareness of urban agriculture has increased.	37	92.5
	Total	40	100
Were the course contents sufficient?	Yes	36	90
	No	3	7.5
	Not sure	1	2.5
	Total	40	100
Were the course materials sufficient?	Yes	35	87.5
	No	2	5
	Not sure	3	7.5
	Total	40	100
Is this course suitable for e-learning?	Yes	33	82.5
	No	3	7.5
	Not sure	4	10
	Total	40	100
Do you think this course would be more beneficial with distance education or formal education?	Formal education	4	10
	E-learning education	32	80
	Not sure	4	10
	Total	40	100
Do you have any suggestions for the lesson?	The course should be taught in practice. Urban agricultural areas should be visited within the scope of the course.		

The students were asked their suggestions for this lesson in the last question of the questionnaire. There were two important suggestions that students generally offered for the improvement of the course. Students generally wanted this course to be applied practically and they also suggested that they should visit urban agriculture areas for better comprehension.

Table 5. Chi-square test results

What is the reason for choosing the course?						
The course attracted my attention	The course is related to my department	I chose it for my future business	There were no more courses left	I chose it for my friend	I am interested in agriculture.	I wanted to learn more about urban agriculture
						Total

Gender	Male	6	4	1	2	2	2	4	21
	Female	11	4	1	1	1	0	1	19
Total		17	8	2	3	3	2	5	40
X²Test P=0,468 > 0,05									
Where did you spend most of your life?	Metropolis	4	0	0	2	1	0	1	8
	Province	3	2	0	0	0	0	2	7
	District	7	1	1	0	1	0	1	11
	Village/Town	3	5	1	1	1	2	1	14
Total		17	8	2	3	3	2	5	40
X²Test P=0,396 > 0,05									
Department	Agriculture	4	6	0	0	0	0	1	11
	Turkish Language and literature	3	1	0	0	0	0	1	5
	Social Service	1	0	0	0	0	1	0	2
	Public Administration	2	0	1	0	0	0	1	4
	Civil Engineering	0	1	0	1	1	0	1	4
	Nursing Care	1	0	0	1	0	0	0	2
	International Logistics	3	0	0	1	0	0	0	4
	Journalism	1	0	0	0	0	0	0	1
	Business	1	0	0	0	1	0	0	2
	History	1	0	0	0	0	0	0	1
	Finance	0	0	1	0	0	0	1	2
	Geography	0	0	0	0	1	1	0	2
Total		17	8	2	3	3	2	5	40
X²Test P=0,74 > 0,05									

As can be seen from Table 5, sub-problems at the P <0.05 level were examined with the chi-square test and no statistical relationship was found between them.

Discussion

This study aims to determine students' opinions about urban agriculture courses and their attitudes towards urban agriculture after the course. According to the results of this study, the course contributed positively to students (%97,5) and the course was found interesting by students (95%).

According to the students, the course contents (90%) and materials (87.5%) were sufficient. These findings revealed that the opinions towards the urban agriculture course were generally positive and the course was interesting for students from different disciplines. The course material and content were also found sufficient for e-learning.

Most of the students participating in the research were engaged in urban agriculture (67.5%). However, half of the students (50%) had not heard of urban agriculture before. Despite not hearing the term urban agriculture, 42.5% of the students said "the course attracted my attention" 20% of the students shared "the course is related to my department" 12.5% of the students said "I wanted to learn more about urban agriculture" and 5% of the students expressed "I am interested in urban agriculture". Although half of the students never heard of urban agriculture, it was obvious that some of the students unconsciously answered the questions. In addition, it can be said that the students' urban agriculture attitude at the end of the course was positive because 65% of the students said that they could work voluntarily in the community garden and 85% of them said that they could buy urban agricultural products. It is noteworthy that at the end of the course some students (15%) had some doubts about urban agricultural products.

Sub-problems of the research were examined and no statistical relationship was found between them. Also, the students stated that it was appropriate to conduct the course online. However, they generally thought that the course should be done in practice and urban agricultural areas should be visited. These suggestions of the students were planned for the face-to-face education period. However, due to the rapid transition to online education during the pandemic period, urban agriculture could not be demonstrated in practice. According to the results of the survey, it is seen that the students' awareness, opinions, and knowledge level towards urban agriculture have increased at the end of the course. Grossman et al (2012) concluded that the urban agriculture course provided students with valuable theoretical and empirical knowledge on access to food. Urban agriculture can be one of the main tools of new environmental education strategies that can increase one's sense of belonging and awareness about the environment (Ferreira et. al, 2018). Urban agriculture

programs have important aspects in urban areas such as contact with nature, healthy nutrition, conventional environmental science, etc. (Reynolds, 2017)

The conscious and effective use of resources is critical for the development of countries. Also, education is an indispensable element. In Turkey, which has a very high agricultural potential, gaining the right agricultural awareness at young ages will greatly increase the quality of life (Haşiloğlu et. al, 2011).

In this study, the importance of online education in urban agriculture education was also revealed. The face-to-face education at the beginning of the course was suddenly switched to online education due to Covid 19, and it was observed that students in this course adapted to online education after face-to-face education. Baptista, et al (2021) stated that face-to-face education is one of the important education methods considered for sustainable agriculture programs in higher education. However, their study revealed the importance of online education due to the Covid-19 pandemic. It has been revealed that information and education technology have important contributions to online education.

A major limitation of this study is the relatively small sample size. It requires to exercise caution when interpreting the results. However, the most important conclusion that can be drawn from this research is that the urban agriculture course increases the student's awareness of urban agriculture.

Results and Suggestions

This course is the first urban agriculture course for undergraduate students in universities in Turkey. The opinions of undergraduate students from different departments of the university on the urban agriculture course were determined. With this study, it has been proven that this course has many benefits. To make this course more effective:

- Visual materials and application examples from the world and our country should be used within the scope of the course.
- In face-to-face education, site visits must be added to the course.
- The course should be designed to be compatible with online education.

- If the course will be held online, virtual platforms can be designed for urban agricultural areas.
- Urban agriculture education in our country is an innovative phenomenon. In this context, the development of urban agriculture education is an important issue. Increasing urban agriculture education in our country ensures the formation of more environmentally conscious societies. The following recommendations should be taken into account in order to provide efficient urban agriculture education:
 - In Turkey, the number of urban agricultural experts is very low. Departments should be opened in relevant faculties in order to train urban agricultural experts or educators who can teach this course.
 - Urban agriculture education programs should be developed, diversified, and necessary educational researches should be carried out.
 - It would be beneficial to open an urban agriculture course in the department of city and region planning, architecture, landscape architecture, agriculture, and related departments.
 - The opening of urban agriculture departments in vocational schools can meet the need for intermediate staff.
 - Urban agriculture courses at primary, secondary, and high school levels can increase pre-high school students' awareness of urban agriculture.
 - Urban agriculture courses should be opened in public education centers.

References

- Bartın University, (2021). Retrieved 17 January, 2021 from <http://ubys.bartın.edu.tr/>.
- Baptista, F., Lourenço, P., da Cruz, V. F., Silva, L. L., Silva, J. R., Correia, M., Picuno, P., Dimitriou, E. and Papadakis, G. (2021). Which are the best practices for MSc programmes in sustainable agriculture?. *Journal of Cleaner Production*, 303, 126914.

- Bryld, E. (2003). Potentials, problems, and policy implications for urban agriculture in developing countries. *Agriculture and human values*, 20(1), 79-86.
- Cankırı Karatekin University, (2021). Retrieved 17 January, 2021 from <http://of.karatekin.edu.tr/yukle/dpfbe2017b-pm.pdf>.
- Duchemin, E., Wegmuller, F. and Legault, A. M. (2008). Urban agriculture: Multi-dimensional tools for social development in poor neighbourhoods. *Field Actions Science Reports. The Journal of Field Actions*, 1(1), 43-52.
- Doherty K., (2015). *Urban agriculture and ecosystem services: a typology and toolkit for planners*. University of Massachusetts Amherst, USA.
- Ferreira, A. J. D., Guilherme, R. I. M. M. and Ferreira, C. S. S. (2018). Urban agriculture, a tool towards more resilient urban communities?. *Current Opinion in Environmental Science & Health*, 5, 93-97.
- Grossman, J., Sherard, M., Prohn, S. M., Bradley, L., Goodell, S. and Andrew, K. (2012). An exploratory analysis of student-community interactions in urban agriculture. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16(2), 179-196.
- Haşiloğlu, M. A., Kocaman, S. and Aydın, S. (2011). Tarım okuryazarlığı ve tarım eğitimine bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 619-629.
- Mougeot, L. J., (2000). Urban agriculture: Definition, presence, potentials and risks, and policy challenges. *Cities Feeding People Series, Report 31*, p.58.
- Oregon State University, (2021). Retrieved 17. January, 2021 from <https://workspace.oregonstate.edu/course/urban-ag-program>.
- Orsini, F., Kahane, R., Nono-Womdim, R. and Gianquinto, G. (2013). Urban agriculture in the developing world: A review. *Agronomy for sustainable development*, 33(4), 695-720.
- Pearson, D., Hodgkin, K., (2010). The role of community gardens in urban agriculture. *In Community Garden Conference*, (p.99).
- Pourjavid, S., Poursaeed, A. and Mirdamadi, S. M. (2020). Modeling the effectiveness of urban agriculture education courses. *Urban Ecosystems*, 23, 927-932.
- Purdue University, (2021). Retrieved 17. January, 2021 from <https://www.purdue.edu/dffs/urbanag/programs-old/urban-ag-certificate/>

- Reynolds, K. (2017). Designing urban agriculture education for social justice: Radical innovation through Farm School NYC. *International Journal of Food Design*, 2(1), 45-63.
- Travaline, K. and Hunold, C. (2010). Urban agriculture and ecological citizenship in Philadelphia. *Local Environment*, 15(6), 581-590.
- United Nations, (2015). Retrieved 17. January, 2021 from <https://sustainabledevelopment.un.org/partnership/?p=30648>.
- University of Guelph, (2021). Retrieved 17. January, 2021 from <https://courses.opened.uoguelph.ca/public/category/courseCategoryCertificateProfile.do?method=load&certificateId=615989>.
- Usak University, (2021). Retrieved 17. January, 2021 from <https://www.usak.edu.tr>.
- Virginia State University, (2021). Retrieved 17. January, 2021 from <https://www.ext.vsu.edu/urban-agriculture-certificate-program>.
- Weissman, E. (2015). Entrepreneurial endeavors:(re) producing neoliberalization through urban agriculture youth programming in Brooklyn, New York. *Environmental Education Research*, 21(3), 351-364.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Türker, H. B. (2021). University students' opinion on urban agriculture course: A case study. *OPUS– International Journal of Society Studies*, 18(44), 7505-7519. DOI: 10.26466/opus.928253.

An Examination of Social Capital in Young People According to Life Satisfaction and Some Socio-Demographic Factors

DOI: 10.26466/opus.904662

*

M. Serhat Öztürk* - Nihan Yılmaz**

* Assoc. Prof. Dr., Hacettepe University, Ankara/ Turkey

E-Mail: sozturk@hacettepe.edu.tr

ORCID: [0000-0002-7285-983X](https://orcid.org/0000-0002-7285-983X)

** Dr., Hacettepe University, Ankara/ Turkey

E-Mail: nihangursoy@hacettepe.edu.tr

ORCID: [0000-0002-2451-0852](https://orcid.org/0000-0002-2451-0852)

Abstract

The premise behind social capital is relatively simple and straightforward: investment in social relations with expected returns. Individuals build relationships and form networks in order to obtain certain returns: physical health, mental health, and life satisfaction. Strong bonds between people with similar characteristics and attitudes will help increase the frequency of interaction and the life satisfaction of an individual. Accordingly, when the relevant literature on this crucial issue was examined, it was found that there are a limited number of studies evaluating the relationship between the social capital and life satisfaction of young people in Turkey. Given the lack of literature, it is essential to determine the relationship between social capital and life satisfaction. This study was aimed and conducted to evaluate the relationship between social capital and life satisfaction between young people. The study data were collected from face-to-face interviews with 500 young people between the ages of 18-29 who were selected using the "convenience sampling method". In this study "Social Capital Scale" and "Satisfaction with Life Scale" was used. Social capital and life satisfaction score mean of the participants is well above the medium level. Social capital level and life satisfaction were found to be positively correlated.

Keywords: Social Capital, Life Satisfaction, Young People.

Gençlerde Sosyal Sermayenin, Yaşam Tatmini ve Bazı Sosyo-Demografik Faktörlere Göre İncelenmesi

*

Öz

Sosyal sermayenin altında yatan temel varsayım, sosyal ilişkilere yatırım yapıldığı sürece arzulanan amaçlara ulaşılacağı yönündedir. Bireylerin ilişkiler kurması, ağlar oluşturması birtakım getiriler elde etmek amacıyla yapılır: fiziksel sağlık, zihinsel sağlık ve yaşam tatmini. Benzer özelliklere ve tutumlara sahip kişiler arasında kurulan güçlü bağlar, etkileşim sıklığını arttırarak, bireyin yaşam tatminini arttırmada faydalı olacaktır. İlgili literatür incelendiğinde, ülkemizde gençlerin sosyal sermaye ile yaşam tatmini arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar sınırlı sayıdadır ve literatürdeki eksiklik göz önüne alındığında sosyal sermaye ile yaşam tatmini arasındaki ilişkinin belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu çalışma, gençlerde sosyal sermaye ve yaşam tatmini arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla planlanmış ve yürütülmüştür. Çalışmanın verileri, “kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi” ile seçilen 18-29 yaş arası 500 genç ile yüz yüze yapılan görüşmeler sonucu toplanmıştır. Araştırmada, “Sosyal Sermaye Ölçeği” ve “Yaşam Tatmini Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmaya katılanların sosyal sermaye puan ortalaması ve yaşamdan duyulan tatmin puan ortalamasının orta düzeyin üstünde olduğu görülmektedir. Sosyal sermaye düzeyi ile yaşamdan duyulan tatmin arasında pozitif yönlü ilişkili bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Sosyal Sermaye, Yaşam Tatmini, Genç.*

Introduction

Throughout the historical development process of the social capital concept, indirect definitions have been made in social sciences, especially in the fields of economic thought, sociology and psychology, and with the sociological approaches of important scholars such as Durkheim, Marx, Weber; the concept has been tried to be explained in connection with the Social Change and Psychological Contract theories, in which the social relations of the individual are examined (Watson and Papamarcos, 2012). Adam Smith, who first studied this relationship with a long history of etymology, drew attention to the close ties between economic and social sciences in his book "Wealth of Nations" (1776). Examining the relationship between education and economic growth, Smith stated that expenses should exist for the education people receive and that the savings gained as a result of these expenses are a capital accumulation, from which all segments of the society will benefit (cited in Khan, Hussain, Shahbaz, Yang and Jiao, 2020).

Conceptually, first use of 'social capital' has a long history; nonetheless, it took a long time for this concept to reach the understanding and usage patterns it expresses today. There are quite a few scholars that made a distinguished name regarding the social capital. Nevertheless, as can be seen from the abstracts of these studies, the researches, evaluations and the studies presented were conducted based on Pierre Bourdieu, James Coleman, Robert Putnam and Francis Fukuyama. Studies of Pierre Bourdieu takes the first place in this regard (Aydemir, 2011). Bourdieu acknowledges that social capital includes all natural and potential resources associated with a constantly functioning network (1986, p.248). Bourdieu (1977, p.503) defines social capital as follows: "Capital of social relationships will provide, if necessary, useful support". Bourdieu (1986) also emphasizes that individuals must work in order for social capital to maintain its value. The reconstruction of social capital requires constant socialization. Time and energy are deemed necessary.

On the other side, Coleman considers social capital not as individual, but as relationships between individuals. Coleman remarked that social capital can take different forms. Trust, norms and sanctions within a group are essential in understanding social capital. Coleman's concept of

social capital differs from Bourdieu's perception. This difference indicated that this capital concept applies to the powerful and the rich and provides significant benefits to the poor and marginalized communities. However, both Bourdieu and Coleman share a common understanding of social capital as a source of educational success. For Coleman, social capital represents a resource. Because social capital includes expectations for reciprocity. This reciprocity in social relations enables wider communication networks.

Considering the main idea of the theory of social capital set forth by Putnam (2000, p.18-19), the most cited author with his studies on social capital who gained popularity in the academic world, social communication networks have value. Social ties affect the productivity of individuals and groups and empower them in a context.

As for Francis Fukuyama (1998, p.36-37), who studied the theory of social capital in the field of economics, civil society and social values, the acquisition of social capital enables the moral norms of a community to become a pattern, the acquisition of virtues such as loyalty and honesty, and the interdependence of individuals. According to Fukuyama, conveyance should be in line with the moral value prevalent in the society. Through social capital, people can socialize, receive and transfer the values encoded in the society.

Social capital includes all the intangible assets in the society. The wide scope of the concept brings along uncertainties regarding its definition (Özüğurlu, 2006, p.190). Social capital can be briefly understood in the following two-word sentence formulated by John Field (2006, p.1): Relationships matter. Inherently, humans establish associations and networks, they exist in these networks to maintain their lives easier and more sustainable. The communication networks that emerge from this union perform a vital task for creating and transmitting common values (Field, 2006, p.4). Field states that the more people you know and the more common sense of life you share with them, the richer you are in social capital. People who can get help from others are healthier, happier and wealthier than those who cannot. All these capital approaches meet on a common ground; capital should be evaluated as a power (Nitzan-Bichler, 2009), even though it remains implicit. Capital is a force for its owner and for the context in which it is set forth.

The aspect of the operational definition shown in the table should not be considered to be the only aspect to which the dimension relates, each dimension may relate to other aspects in different contexts. It has been developed by identifying what appear to be the main dimensions for the measurement of social capital and then considering what aspects of those dimensions we should be looking to measure.

Figure 1. Social Capital Dimensions and Its Definitions

Social Capital Dimensions	Definitions
Social participation (networks)	<ul style="list-style-type: none"> - Number of cultural, leisure, social groups belonged to - Frequency and intensity of involvement - Involvement with voluntary organisations - Frequency and intensity of involvement - Religious activity
Social networks and social support (networks)	<ul style="list-style-type: none"> - Frequency of seeing and speaking to relatives, friends or neighbours - virtual networks – frequency and intensity of contact - how many close friends or relatives live nearby - who can be relied on to provide help - who provide help to - perceived control over life - satisfaction with life
Reciprocity and trust (shared norms and values)	<ul style="list-style-type: none"> - trust in other people who are like you - trust in other people who are not like you - people will do favours and vice versa - perception of shared values
Civic participation (co-operation)	<ul style="list-style-type: none"> - confidence in institutions at different levels - perceptions of ability to influence events - how well informed about local or national affairs - contact with public officials or political representatives; -involvement with local action groups; frequency - propensity to vote
Views of the local area (shared norms and values)	<ul style="list-style-type: none"> - views of physical environment - facilities in the area - enjoyment of living in the area - fear of crime

Ref.: Harper, R. (2002). *The measurement of social capital in the United Kingdom*. Office for National Statistics, 11, 2019.

The organization for Economic Cooperation and Development (OECD) and the World Bank conduct serious research on social capital worldwide and develop international policies. In these studies, the OECD measures social capital at five basic levels. These are; (i) Social participation; taking part in groups and voluntary organizations, (ii) Social networks and support; Establishing relationships with friends and relatives. (iii) Reciprocity

and trust; giving and receiving gifts, doing favors and other behaviours like these, trusting other people and institutions such as the police and the government; (iv) Civic participation; voting rates, taking action on local or national issues; (v) Views of the local area (shared norms and values); thoughts about the social environment (neighborhood). Although it is not closely related to the evaluation of social capital, perceptions such as the level of satisfaction and problems related to the inhabited area are necessary in the analysis and interpretation for the evaluation of social capital (Harper, 2002, p.5). In the Social Capital Workshop organized by the World Bank in 1999, economist Kenneth Arrow discussed the abandonment of social capital. Arrow (2000) perceived the capital as willingly making sacrifices today for future benefits. Notwithstanding, social networks created for reasons other than economic value do not comply with this characteristic of capital as they do not require any sacrifice. Woolcock (2000) responded such objections as follows: "Many people inherit social capital, meaning they have little influence to own the social capital. Regardless, in many cases, people plan and consciously make efforts to increase their social capital, which indicates that social capital has a certain cost." On the other hand, like other forms of capital, social capital is not costless to produce and requires a significant amount of time and effort (Chou, 2003).

The premise behind social capital is relatively simple and straightforward: investment in social relations with expected returns. (Lin, 1999). This capital accumulation can benefit people in the field where it occurs and benefit people in many different fields of their life. Therefore, the more people an individual knows and if new values are created and a common view is shared in relationships with people, the richer he/she is in terms of social capital (Field, 2006). Individuals build relationships and form networks in order to obtain certain returns. Expressive returns, another benefit of social capital, help consolidate resources and prevent possible resource losses. The rule is to contact those who control similar resources and share similar interests. In this way, existing resources are preserved and maintained. Three types of return may be specified: physical health, mental health, and life satisfaction (Lin, 1999). The bonds and satisfaction levels of the relationships within the group improve and deter-

mine the individual's well-being and psychological health (Leary, Tambor, Terdal and Downs, 1995). Strong bonds between people with similar characteristics and attitudes will help increase the frequency of interaction and the life satisfaction of an individual (Lin, 1999). Social Capital is the sum of the relationships an individual establishes with his/her environment. On the other hand, life satisfaction is the reflection of the results of such relationships on the entire life (Ardahan, 2014a).

Throughout their lives, people go through interconnected periods such as childhood, youth, adulthood and elderliness, supervening one another. Youth period is the most effective and productive of all these periods (Murat and Şahin, 2011a, p.96). Social capital is crucial for individuals of all age groups. Considering the characteristics of young people who are considered the future of society, it was preferred to approach social capital independently from other age groups.

Life satisfaction is one of the most important factors that should be examined to understand young people's problems. Life satisfaction is a concept that includes all aspects of an individual's life, with self-criticism of the person as per his/her criteria about life expectations, desires and how much of his goals he/she can achieve as well as expressing the state of well-being in different aspects such as morale and happiness (Bulut, 2016; Tel and Sarı, 2016). The sense of satisfaction an individual receives from his/her life, plans, the desire to change one's life, that is, all the thoughts an individual has about his/her life constitutes the life satisfaction (Diener, Suh, Lucas and Smith, 1999).

The youth period is one of the most critical processes in which the perpetual behaviors of an individual is shaped, and the seeds of the satisfaction an individual will receive from life throughout his/her life are sown in this period. Accordingly, when the relevant literature on this crucial issue was examined, it was found that there are a limited number of studies evaluating the relationship between the social capital and life satisfaction of young people in Turkey. In his research evaluating the relationship between social capital and life satisfaction from university students, Ardahan (2014a) found a linear relationship between social capital perception and life satisfaction. The students' life satisfaction is at a moderate level and there is a successive increase in social capital and life satisfaction on a mutual basis. A similar study conducted by Uçar and Morsünbül

(2018) on university students concluded that social capital is low between young people.

The findings obtained in the study conducted by Keleş, Keskin and Ertek (2018) on rural and village residents; including individuals in the young age group, indicate a strong relationship between social capital and life satisfaction. Research results revealed that both three types of social capital has a positive impact on life satisfaction. The relevant study is of great importance, considering that young people's opportunities in rural areas to improve their social capital are more limited.

In most of the studies conducted abroad on social capital, a positive relationship was found between social capital and life satisfaction (McPherson, Kerr, McGee, Morgan, Cheater, McLean and Egan, 2014; Bjørnskov, 2008; Klein, 2013). When examining the studies conducted upon evaluating the relationship between social capital and life satisfaction from the point of young people, James Coleman (1988) stated that social capital leads to satisfaction by affecting young people's educational attainment. The study conducted by Alghamdi and Plunkett (2021) suggests that students' social capital has a substantial impact on life satisfaction particularly. In the study conducted by Geraee, Eslami and Soltani (2019) aiming to investigate the relationships between social capital, social media use and life satisfaction and to determine the effect of social media use on the relationship between social capital and life satisfaction in young people, it was found that social capital is the most vital precursor of life satisfaction.

Objectives and Questions

The main purpose of this study is to determine to what extent the relations between individuals, institutions and organizations contribute to the achievement of the general goals of the society with economic and social content. Also given the lack of literature, it is essential to determine the relationship between social capital and life satisfaction. This study was aimed and conducted to evaluate the relationship between social capital and life satisfaction between young people. With this, it is thought that this study will contribute to the literature by evaluating the relationship

between life satisfaction and social capital, which is one of the critical indicators in terms of increasing social welfare.

In this regard, answers were sought regarding the following research questions:

1. Is there a relationship between the level of social capital and life satisfaction between young people?
2. Does social capital differ according to age, gender, education level, parental education level, employment status and perceived income level?

Methodology

Study Group

No sample selection was made in this descriptive study. The study data were collected from face-to-face interviews with 500 young people between the ages of 18-29 who were selected using the "convenience sampling method" from Bahçelievler, Emek and Beşevler districts of Ankara Çankaya between July 1-15, 2020. "Convenience sampling method is a sampling method performed on (volunteer) individuals who are present in the immediate vicinity and are easy to come by, available and who are willing to participate in the study" (Erkuş, 2013). In the first page of the research form, preliminary information was provided to the participants about the study's objective, the importance of participation in the study, the confidentiality of the answers given, participation being on an entirely voluntary basis and the contact with the researcher. Each interview lasted approximately 8 minutes.

Data Collection Tool

Before the implementation phase of the research form, official permissions were obtained from the relevant service unit of the Ankara Governorship. In the first page of the research form, preliminary information was provided to the participants about the study's objective, the importance of

participation in the study, the confidentiality of the answers given, participation being on an entirely voluntary basis, and the contact with the researcher.

The questionnaire consists of three parts.

In the first part, there are socio-demographic questions such as gender, age, education level, parental education status, working status, perceived income level, including the demographic information of the young people participating in the survey.

In the second part, "Social Capital Scale" developed by Onyx and Bullen (2000) and adapted by Ardahan (2012), was used to determine the social capital levels of the participants. In this study, Cronbach's Alpha coefficient of the scale was reported as 0.82. The 4-point Likert scale was used to evaluate the scale items, and the options were weighted as "1-Strongly Disagree, 2- Disagree, 3- Agree, 4-Strongly Agree".

The "Satisfaction with Life Scale (SWLS)", developed by Diener, Emmons, Larsen and Griffin (1985), was used to measure the life satisfaction of young people. The scale consists of 5 likert-style items. In this study, each item was scored between 1 (strongly disagree) and 5 (strongly agree). The scores obtained from the scale are between 5 and 25, and the high scores indicate that the individuals' satisfaction with life is also high. Diener et al. (1985) found the internal consistency of the Satisfaction with Life Scale as $\alpha=0.87$. The scale was adapted to Turkish by Köker (1991), and its internal consistency was found to be $\alpha=0.80$. In this study, the Life Satisfaction Scale internal consistency coefficient (Cronbach's Alpha) was calculated ($\alpha = 0.87$) and was found to be reliable.

Analysis of the Data

SPSS 24.0 package program was used for statistical analysis of the data obtained from the study. The participants' demographic and descriptive information were expressed with descriptive statistics such as number, percentage, mean and standard deviation. Mean and standard deviation values for the social capital and life satisfaction of young people were found. "Student's t-test" and "Analysis of Variance" were used to determine whether social capital was differentiated as per various socio-demographic factors. "Student's t-test" was used in cases where there are two

groups (such as; gender), and “Analysis of Variance” was used in cases where there are more than two groups (such as; educational status, monthly income, age) in order to determine whether there is a difference between variables in the study. “Multiple Comparison Test” (Tukey’s) was used to examine from which group or groups the difference originated in the wake of the analysis, and the results were given in tables. Bidirectional Pearson Correlation Analysis was used to determine the direction and strength of bilateral relations between social capital and life satisfaction.

Ethical Principles

Signed and informed consent was obtained from all participants in the study. Approval to conduct this study was granted by the Ethical Committee of Hacettepe University Board on June 23, 2020, (no: 35853172-200) by the Declaration of Helsinki.

Results

In the analysis of Table 1, it was found that 55% of the participants were female, and 45% of them were male; and of the participants, 33.8% were between the ages of 18-22, 42.8% were between 22-25, and 23.4% were between 26-29. It was also determined that 74.2% of the participants’ educational status was ‘undergraduate’, and 9.4% were ‘masters/doctorate’. Considering the parental educational status, it was determined that 63.2% were at “high school level and below”, 29.8% were “undergraduate”, and 7% were “graduate”. The participants’ employment status was examined, and it was determined that 57.2% of the participants are ‘unemployed’, 16% work part-time, and 26.8% work full time. Participants were asked about the convenience of their income status, and 11.2% of them answered ‘low’, 77.2% answered “medium”, and 11.6% answered, “high”.

Table 1. General Findings

	N	%
Age Groups		
18-22	240	48.0
23-29	260	52.0
Gender		
Male	225	45
Female	275	55
Educational Status		
High school and below	82	16.4
Undergraduate	371	74.2
Postgraduate	47	9.4
Parental Educational Status		
High school and below	316	63.2
Undergraduate	149	29.8
Postgraduate	35	7.0
Employment Status		
Unemployed	286	57.2
Part Time	80	16.0
Full Time	134	26.8
Perceived Income Status		
Low	56	11.2
Medium	386	77.2
High	58	11.6
Total	500	100.0

It can be seen that the social capital score mean of the participants (74.63 ± 9.05) is well above the medium level. The life satisfaction score mean ($15,42 \pm 4,35$) of the participants is also above the medium level (Table 2).

Table 2. Descriptive Statistics of Social Capital and Life Satisfaction

	N	Min-Max	Avg.	Std. Deviation
Social Capital	500	49-105	74.63	9.05
Life Satisfaction	500	5-25	15.42	4.35

T-test and ANOVA results are present in table 3, comparing the score mean of social capital and life satisfaction in accordance with socio-demographic variables. The analysis indicate that social capital score mean of young people show no statistically significant difference in proportion to age groups ($p > 0.05$, $t = -0.566$); gender ($p > 0.05$, $t = 1.273$); educational status ($p > 0.05$, $F = 0.318$); parental education status ($p > 0.05$, $t = 0.114$); employment status ($p > 0.05$, $t = -1.933$) (Table 3).

As shown in Table 3, social capital shows a significant difference when evaluated according to the perceived income status ($p < 0,001$, $F = 5,129$). The Scheffe test results to determine which groups the difference occurred demonstrate that the score means of those with low (71.82 ± 8.47) income status are lower than those with high (77.20 ± 8.25) income status, and they are statistically significant.

Table 3. Social Capital Scores of Young People By Variables

Variables	Social capital Avg.±S.C.	Difference	t / D	s
Age Groups				
Between 18-22 (1)	74.39±9.32	-	-0.566	0.572
Between 23-29 (2)	74.85±8.81			
Gender				
Male (1)	75.20±9.16	-	1.273	0.203
Female (2)	74.16±8.95			
Educational Status				
High school and below (1)	73.90±8.99	-	0.318	0.728
Undergraduate (2)	74.78±9.09			
Postgraduate (3)	74.64±8.98			
Parental Educational Status				
High school and below (1)	74.66±9.43	-	0.114	0.909
Undergraduate and postgraduate (2)	74.57±8.39			
Employment Status				
Employed (1)	73.95±9.15	-	-1.933	0.050
Unemployed (2)	75.53±8.86			
Perceived Income Status				
Low (1)	71.82±8.47		5.129	0.060
Medium (2)	74.65±9.15	(1)-(3)		
High (3)	77.20±8.25			

The Pearson Correlation Analysis results to determine the direction and severity of the bilateral relationship between social capital and life satisfaction are included in Table 4. Accordingly, social capital level and life satisfaction ($r = 0.342$) were found to be positively correlated at a level of 0.01 ($p < 0.01$) (Table 4).

Table 4. Evaluation of the Relationship Between Social Capital and Life Satisfaction

Social Capital	Life Satisfaction	
	r	0.342
s	0.01**	

** $p > 0.01$

Conclusion and Discussion

In this study, the social capital score mean of young people was well above the average level. In a study conducted by Ardahan (2014b), including various age groups in Antalya province, it was found that the social capital score mean of individuals was above the medium level. In a study conducted by Uçar and Morsünbül (2018), including students dwelling in Aksaray province, social capital was found below. Herewith, it is evident that social capital levels may vary by different regions and opportunities in those regions. In this respect, it can be said that metropolitan cities such as Ankara and Antalya, which have many facilities, play an essential role in the increase of the social capital level of young people.

The life satisfaction score mean of young people is above medium level. Correlatively, it was found in the study conducted by Gülcan (2014), evaluating “the effect of optimism on happiness and life satisfaction in young adults,” that the life satisfaction of young people was at a medium level. According to the results of the “Life Satisfaction Survey” conducted in the “Youth with Statistics 2019” study of Turkey Statistical Institute (TURK-STAT), the rate of young people who claim that they are happy is a little more than half of the total young population (56.7%).

In parallel with the increase in education level, individuals find more ample opportunities in terms of professional relations and time as part of social participation. In general, most of the studies conducted on social capital consider education one of the most important social capital determinants (Günkör, C. and Özdemir, 2017). Nevertheless, contrary to this view, it was found in the present study that the social capital score mean of the young people did not show significant differences regarding their educational status. The social capital score mean of the young people evaluated by other socio-demographic variables does not show significant differences in age groups, gender, parental education status, and employment status. Undoubtedly, future studies examining the effect of socio-demographic variables on social capital will be of great importance in terms of making more definite judgments on this issue and determining the actions to be taken in this direction.

The social capital score mean of young people was analyzed as per the perceived income, and significant differences were found. Considering

the differences, the social capital score mean of those with low income is lower than those with high-income status and is significant. Giving countenance to this result, Brodrecht (2012) states that the increasing exclusion and poverty of low-income people limits the social resources of these disadvantaged groups and their economic resources. Furthermore, lack of social capital, mostly stemming from poverty factors such as money, rendezvous, necessary tools and applications, organizational ability, communication skills, may have weakened the ability to take standard action regarding social problems (Gündüz and Sağlam, 2020).

The youth period is an essential process of an individual's life, in which the perpetual behaviors of an individual are shaped. In this process, one of the most critical factors determining young people's life satisfaction is their social capital. A positive relationship was found between social capital and life satisfaction in the studies conducted abroad on social capital (McPherson, et al. 2014; Bjørnskov, 2008; Klein, 2013). A similar linear relationship between social capital and life satisfaction was demonstrated in a study conducted in the USA by Calcagnini and Perugini (2019). In the study conducted by Alghamdi and Plunkett (2021), it was found that students' social capital has a strong positive effect, especially on life satisfaction. Geraee, Eslami, and Soltani (2019) remarked that social capital's most vital precursor is life satisfaction. In our country, studies evaluating the relationship between social capital and life satisfaction in young people are limited. A linear relationship between social capital perception and life satisfaction was found by Ardahan (2014a) in his studies evaluating the relationship between social capital and life satisfaction from the point of undergraduates. In the present study, it was found that young people's life satisfaction increases in line with the social capital level.

The present study shows that young people with high social capital scores also have high life satisfaction. In line with these results, it is deemed necessary to develop course contents and methods further, starting from the early education age, to improve young people's social capital. The most crucial factor in developing social capital will be the education given to young people with a perspective open to self-improvement. According to the "Youth with Statistics 2019" survey of the Turkish Statistical Institute (TURKSTAT), the most up-to-date data source, the young population constitutes 15.6 percent of Turkey's population. Considering that, it

is of great importance to increase such studies. The study is limited to the young population dwelling in Ankara; thus, the study should be reconducted with individuals of all age groups and in different regions, and in the light of the studies, relationships with many other variables missing in the literature should be evaluated with a more inclusive sample.

In consideration of the future comprehensive studies, evaluations to be made regarding the determination of the social needs of young people and determination and development of social capital types emerging in line with the needs, the protection of the existing social capital, and the creation and use of capital in cases where it is not available, is of great importance. To understand the self-realization motivation of young people, examining social capital in all its dimensions will provide policymakers, educators, and families with an essential perspective in terms of presenting the problems and solutions that young people experience. This and similar studies have an important place in understanding young people and producing policies in this direction.

Solving the social problems of societies, increasing the civil and political participation of young people, who are the most dynamic element of society, and popularizing democratic values will increase the opportunities for social capital accumulation in society. Regulations and practices that encourage young people's competition affect the development of their social capital positively. Shepherding the society; academics, politicians, bureaucrats, and the media can play an essential role in including more elements that will ensure the development of social capital accumulation in future policies by emphasizing the positive impact of social capital accumulation on the development of society more. In this way, young people's social capital level will increase in parallel with their life satisfaction, as outlined in the present study. It is indeed beyond doubt that; young people, as happy individuals who are our future, will increase social welfare.

References

Alghamdi, A. A. and Plunkett, M. (2021). The perceived impact of social networking sites and apps on the social capital of Saudi postgraduate students: A case study. *Future Internet*, 13(1), 20.

- Ardahan, F. (2012). Sosyal Sermaye Ölçeği geçerlilik, güvenilirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 773-789.
- Ardahan, F. (2014a). Sosyal sermaye, yaşam doyumu ve akademik başarı ilişkisi: BESYO örneği. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 1212-1226. doi: 10.14687/ijhs.v11i1.2754.
- Ardahan, F. (2014b). Bireylerin sosyal sermaye profili: Antalya örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 38-56.
- Arrow, K. J. (2000). *Observations on social capital , social capital: A multifaceted perspective*. Ed.: Partha Dasgupta, İsmail Serageldin, Washington: The World Bank.
- Bichler, S. and Nitzan, J. (2020). *The capital as power aproach: An invited-then-rejected interview with Shimshon Bichler and Jonathan Nitzan* (No. 2020/02). Working Papers on Capital as Power.
- Bjørnskov C. (2008). Social capital and happiness in the United States. *Applied Research in Quality of Life*, 3, 43-62.
- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital in handbook of theory and research for the sociology of education*. J. Richardson (ed.). New York : Greenwood, p.241-258.
- Bourdieu, P. and Passeron J.C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Bulut N. (2016). Okul psikolojik danışmanlarının yaşam doyumu, stresle başa çıkma stratejileri ve olumsuz otomatik düşünceleri arasındaki ilişkiler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(27),1-13.
- Calcagnini, G. and Perugini, F. (2019). Social capital and well-being in the Italian provinces. *Socio-Economic Planning Sciences*, 68, 100668.
- Chou, K. Y. (2003). Modelling the impact of network social capital on business and technological innovations, Research Paper, No:890, The University of Melbourne, <http://www.economics.unimelb.edu.au/research/workingpapers/wp03/890.pdf>, (Erişim tarihi: 30.01.2021).
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundation of social theory*. Cambridge Mass: Harvard University.
- Diener E., Suh E.M., Lucas R.E. and Smith H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological bulletin*, 125(2), 276.
- Diener, E., Emmons, R. A., Laresen, R. J. and Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.

- Erkuş, A. (2013). *Bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Field, J. (2006). *Sosyal sermaye*. (Bahar Bilgen and Bayram Şen, Çev.) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi. (Orijinal eserin yayın tarihi 2003).
- Fukuyama, F. (1998). *Güven*. (Ahmet Buğdaycı, Çev.) Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 1995).
- Watson W. and Steven, D. P. (2012). Social capital and organizational commitment. *Journal of Business and Psychology*, 16, 537-552.
- Geraee N., Eslami A.A. and Soltani R. (2019). The relationship between family social capital, social media use and life satisfaction in adolescents. *Health Promotion Perspectives*, 9(4), 307-313.
- Gündüz, D. U. and Sağlam, E. (2020). Öteki mekânlarda sosyal sorunlar: bir literatür taraması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(29), 2142-2178.
- Günkör, C. and Özdemir, M. Ç. (2017). Sosyal sermaye ve eğitim ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 70-90.
- Harper, R. (2002). The measurement of Social Capital in the United Kingdom, Office for National Statistic. <http://www.oecd.org/dataoecd/22/52/2382339.pdf>
- Keleş, Ş., Keskin, A. and Ertek, N. (2018). Kırsal alanda sosyal sermayenin yaşam memnuniyeti üzerine etkisi. *Tarım ve Doğa Dergisi*, 21, 123.
- Khan, Z., Hussain, M., Shahbaz, M., Yang, S. and Jiao, Z. (2020). Natural resource abundance, technological innovation, and human capital nexus with financial development: A case study of China. *Resources Policy*, 65, 101585.
- Kıral, G., Mavruk, C. and Kıral, E. (2019). Fiziksel yetersizlik, umutsuzluk, parasal problem ve sosyal sermayenin yalnızlık hissi üzerine etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 239-261.
- Klein, C. (2013). Social capital or social cohesion: What matters for subjective well-being? *Social Indicators Research*, 110(3), 891-911.
- Koçak, T.C. (2011). *Toplumsal ilişkilerin sosyal sermaye değeri (topluluk duygusu ve sosyal sermaye üzerine bir araştırma)*. Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilimdalı, Konya.
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeyinin karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Leary, M. R., Tambor, E. S., Terdal, S. K. and Downs, D. L. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 518-530.
- Lin, N. (1999). Social networks and status attainment. *Annual Review of Sociology*, 25, 467-487.
- McPherson K., Kerr S., McGee E., Morgan A., Cheater F., McLean J. and Egan J. (2014). The association between social capital and mental health and behavioural problems in children and adolescents: An integrative systematic review. *BMC Psychology*, 2(1),7.
- Murat, S. ve Şahin, L. (2011a). Gençlerin istihdamı/işsizliği bakımından türk eğitim sisteminin değerlendirilmesi. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 30, 93-135.
- Onyx, J. and Bullen, P. (2000). Measuring social capital in five communities. *Journal of Applied Behavioral Science*, 36(1), 23-42.
- Özüğurlu, A. (2006). Sosyal sermaye: kamunun trajedisi ya da emeğin sömürgeleştirilmesinde yeni bir eşik. *Akdeniz Üniversitesi İİBF Dergisi*, 12, 188-213.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival american community*. New York: Simon and Schuster.
- Tel, F. D. and Sarı, T. (2016). Üniversite öğrencilerinde öz duyarlılık ve yaşam doyumu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 292-304.
- Uçar, M. E. and Morsünbül, Ü. (2018). Yatay dikey bireycilik/toplulukçuluk sosyal sermaye arasındaki ilişkiler. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 794-822.
- Woolcock, M. (2000). Social capital in theory and practise: Where do we stand?, Paper Prepared For The 21st Annual Conference on Economic Issues, Department of Economics, Middlebury College, Middlebury, Vermont, 7-9 April 2000, <http://www.worldbank.org/poverty/scapital/index.htm>, (Erişim tarihi:27.02.2021).

Citation Information

Öztürk, M. S. ve Yılmaz, N. (2021). An examination of social capital in young people according to life satisfaction and some socio-demographic factors. *OPUS– Journal of International Society Studies*, 18(44), 7520-7538. DOI: 10.26466/opus.904662.

Does Investing in Marketing Efforts Affect Firm Value and Profitability? An Application with Panel Data Analysis¹

DOI: 10.26466/opus.894186

*

Mohannad T A Garbiah * – Cüneyd Ebrar Levent**

*Master Student, Istanbul Aydin University, Master of Business Administration, Istanbul/Turkey

E-Mail: mohannadgarbiah@stu.aydin.edu.tr

ORCID: [0000-0001-7075-6557](https://orcid.org/0000-0001-7075-6557)

** Asst.Prof.Dr., Istanbul Aydin University, Istanbul/Turkey

E-Mail: cuneydlevent@aydin.edu.tr

ORCID: [0000-0003-1494-3029](https://orcid.org/0000-0003-1494-3029)

Abstract

The purpose of this study is to examine the effect of investing in marketing efforts on profitability and firm value. The scope of the study consists of public companies listed in Borsa Istanbul Services Index (XUHIZ). The study covers 49 companies (196 firm-years) listed in XUHIZ in the period 2016-2019. As dependent variables, the accounting-based performance indicator "ROA" and the market-based performance indicator "Tobin's Q ratio" were used. Investment in marketing efforts was represented by independent variables as marketing intensity and marketing expenses to total operating expenses ratio. In the study, panel data analysis method, which allows both time series and cross-section, was chosen. According to the panel data analysis findings, it was determined that the increase in the ratio of investment in marketing efforts to sales did not have a positive effect on the market value or profitability of the company. On the other hand, it was found that the increase in the ratio of marketing expenses to total operational expenses positively affected both the profitability and the market value of the company. These findings indicate that marketing investments should not be considered separately from other operating expenses of the company, companies that can control other operating expenses and increase the ratio of marketing investments in total expenses can achieve better financial performance.

Keywords: Firm Value, Profitability, Marketing, Investment, Financial Performance.

¹ This study is derived from Mohannad T A Garbiah's the master's thesis entitled "The Impact of Marketing Efforts on Firm Financial Performance: A Research on Companies in BIST Services Index" under the supervision of Asst.Prof.Dr. Cüneyd Ebrar Levent.

Pazarlama abalarına Yatırım Yapmak, Firma Değeri ve Kârlılığını Etkiler mi? Panel Veri Analizi ile Bir Uygulama

*

Öz

Bu çalışmanın amacı, pazarlama çabalarına yatırım yapmanın kârlılık ve firma değeri üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışmanın kapsamını Borsa İstanbul Hizmetler Endeksinde (XUHIZ) listelenen halka açık şirketler oluşturmaktadır. Çalışma, 2016-2019 arasındaki dönemde XUHIZ'de listelenen 49 şirketi (196 firma-yıl) kapsamaktadır. Bağımlı değişkenler olarak, muhasebe temelli performans göstergesi olan "ROA" ve piyasa temelli performans göstergesi olan "Tobin's Q oranı" kullanılmıştır. Pazarlama çabalarına yapılan yatırım, pazarlama yoğunluğu ve pazarlama giderlerinin toplam faaliyet giderlerine oranı bağımsız değişkenleriyle temsil edilmiştir. Çalışmada hem zaman serilerine hem de kesitlere izin veren panel veri analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, pazarlama çabalarına yatırımın satışlara oranındaki artışın şirketin piyasa değeri veya kârlılığı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Öte yandan pazarlama giderlerinin toplam faaliyet giderlerine oranındaki artışın şirketin hem kârlılığını hem de piyasa değerini olumlu etkilediği saptanmıştır. Bu bulgular, pazarlama yatırımlarının şirketin diğer faaliyet giderlerinden ayrı dışünülmemesi gerektiğini, diğer faaliyet giderlerini kontrol edebilen ve pazarlama yatırımlarının toplam giderler içindeki payını artıran şirketlerin daha iyi finansal performans elde edebileceğini göstermektedir.

AnahtarKelimeler: *Firma Değeri, Kârlılık, Pazarlama, Yatırım, Finansal Performans.*

Introduction

As a result of the increasing competition and globalization, finance has been at the forefront among the basic functions of the business. In addition, it is the determinant of "maximizing firm value", which is accepted as the main purpose of the business. The hegemony of finance over other business activities almost as a single function (Bolton, 2004) has resulted in the association of everything with finance or financial performance. This puts more and more pressure on practitioners to report their contribution to overall firm (financial) performance (Kundu, Kulkarni, and Murthy, 2010).

Marketing, another basic function of the business, is within the group that feels this pressure of finance (and financial performance) most intensely. This pressure is a problem in businesses where marketing and finance work disconnected from each other. In businesses where coordination and cooperation between departments exist, finance and marketing are complementary elements and they act in line with the business objectives. From a financial perspective, shareholders form the central stakeholder group and efforts focuses on the creation of shareholder value; from a marketing perspective, consumers represent the main constituency, and the focus is based on attitudes and behaviors driving revenues in the market (Madden, Fehle, and Fournier, 2006). These two approaches serve to increase the value of the firm.

Having an effective marketing management in the firm supports the increase of both profitability and firm value; Kotler (1997) emphasizes the importance of analyzing, planning, implementing, and monitoring programs designed to achieve the organizational targets of the desired changes with target markets in marketing management. All these factors are related to "customer equity", this equity is related to the added value created and the benefit to the firm, naturally, financial parameters are frequently used in measuring benefit (Sheth and Sisodia, 2002). From this point of view, whether it is referred to as customer value or firm value, to achieve this value, a firm have to spend financial effort that cannot be limited by the famous 4 P's of Marketing, and allocate a budget for marketing investment.

In the traditional approach, the concept of investment is generally associated with investments made in tangible fixed assets, and investments such as land, buildings, machinery, and equipment in production enterprises are considered as factors that increase the amount of the company's products in the long term and enable the company to grow. In this respect, service businesses - which are relatively less fixed asset investments - are incorrectly classified as businesses that generate profits with low investment. However, it has become an indisputable fact that companies (regardless of the sector) should invest not only in production-related elements, but also in efforts to increase sales, with the right strategies, in today's world where competition has increased excessively. Since the importance of sales in commercial survival and the connection between customers and sales is clearer, it is appropriate for organizations to focus on the factors that may affect the consumers' decision to purchase their products (Agbeja, Adelakun, and Akinyemi, 2015). In this respect, marketing expenses can be considered as investments that create value and increase market value (Öztürk and Dülgeroğlu, 2016).

On the other hand, marketing and advertising expenses are accepted as a negative factor to influence the profitability in the short term (Topuz and Akşit, 2013; Doğan and Mecek, 2015; Konak, 2015). However, marketing has long been regarded as investment rather than expense in the long term to add value for the firms (Sheth and Sisodia, 2002; Slywotzky and Shapiro, 1993).

In this context, this study aims to determine whether the investments of companies in their marketing efforts have an effect on the firm value and profitability. The scope of the study consists of public companies listed in Borsa Istanbul Services Index (XUHIZ). The most important reason for selecting firms in this index is since it is believed that firms in the services sector may be more sensitive to marketing investments than other sectors. This study also aims to determine empirically whether this belief is valid for Turkey.

The study covers 66 firms traded on the XUHIZ between 2016-2019. The final data set of the research consists of 49 companies, covering the 4-years period (196 firm-years). In the study, panel data analysis method, which allows both time series and cross-section, is used. The research has two dependent variables analyzed in separate models, one of which

is firm value and the other is profitability represented by Return on Assets (ROA). The main independent variable of the study is investments in marketing efforts. Marketing intensity and the ratio of marketing expenses to operating expenses are used as representatives of this.

This study differs from the studies in the literature by considering it as marketing effort and investment, in contrast to the accounting approach that sees marketing expenditures as a factor that reduces income. Another importance of the study is that it covers the service sector. In studies examining the impact of marketing expenses, it has been observed that the service sector is not sufficiently examined. With these aspects, the study aims to fill this gap in the literature.

In the following section of this study, a literature review regarding the financial performance of marketing investments is included. The next section explains the data and methodology of the research. Descriptive statistics, correlation analysis, unit root test, multicollinearity test, Honda and Hausman tests and finally panel data regression results are included in the findings section. Final section will interpret the results and concludes the whole research.

Literature Review

Research in the literature reveals that awareness of the need to measure the impact of marketing efforts on firm performance is growing. Studies investigating the impact of marketing efforts on the financial performance of the firm mostly include Tobin's Q , Return on Assets, Return on Equity as financial indicators representing performance. In this section, various studies in the literature on this subject are examined.

Qureshi (2007) investigated the relationship between marketing expenditures and market performance in a study carried out over companies operating in England between 1998 and 2003. Following the research using the least squares method, the author found that marketing expenses and market performance are related in a positive and statistically significant way.

Al-Nimer, Qasem, Aladham, and Yousef (2015) studied the impact on the profitability of companies of advertising and marketing expenses, and determined how advertising and marketing expenses are used to

boost companies' profitability. Data from their study were collected from the annual audited reports between 2009 and 2013 of 68 Jordanian medical companies. Advertising and marketing expenses were used as independent variables and companies' profitability as dependent variable. In order to evaluate the effect of the independent variable on the dependent variable, simple regression model was used to detect the relationship between advertising and marketing expenses and profitability of the firm. As a result of the study, they concluded that there was an impact between advertising and marketing expenses and net profit on medical companies on the Amman Stock Exchange. Similarly, Gupta (2008) examined the impact of marketing expenditures (represented by advertising expenditures) on firm performance over the firms operating in the textile, automotive and food industries in India based on the data between 1997-2006. The author found a positive relationship between marketing expenses and profitability for the automotive industry in the study; on the other hand, a negative relationship between marketing expenses and profitability for the textile and food sector.

Konak's (2015) study examines the effect of marketing, distribution and sales expenses on the market value of companies and whether there is a significant relationship between them. Data of his study were collected from the audited annual reports of the 22 companies listed in the BIST Textile, Leather Index between 2009-2013. In the research, the author used "changes in marketing expenditures" over an interval of time as independent variable and "Tobin's Q", "Return on Assets (ROA)" and "Return on Equity (ROE)" as indicators for firm performance, and "Size of Sales" and "Leverage Ratio" as control variables. Cross sectional time series analysis technique and pooled OLS method were used to detect the relationship between marketing expenses and the market value and profitability of the firm. As a result of the study, he found that there was a positive and statistically significant relationship between change in marketing expenditures and firm performance when ROA and ROE were considered an indicator of firm profitability. But when "Tobin's Q" was used as an indicator of market value, a negative relationship was found for firm performance but not statistically significant.

Doğan and Meccek's (2015) study investigated the impact of marketing expenditures on firm performance, and whether there was a significant

relationship between them. Data of the study were collected from the audited annual reports of the 120 companies, which were listed on Borsa Istanbul (BIST) between 2009-2012. In the research, the authors used "concentration of marketing spending" which is the marketing expenditures to total sales ratio as independent variables, and Tobin's Q ratio, ROA and ROE as dependent variables. Multiple regression and correlation methods were used to evaluate the effect of independent variables on dependent variables, that is, to determine the relationship between marketing expenses and firm performance. The authors found that there was a positive relationship between marketing expenses with the accounting based (ROA and ROE) and market-based performance indicators (Tobin's Q). This means that both firm profitability and firm value increase when invested in marketing efforts.

Kundu et al. (2010) aimed to reveal the relationship between marketing, finance and strategy. In the study, the authors analyzed the effect of marketing expenditures (represented by advertising expenditures) on the profitability and value of the firm and whether there is a significant relationship between them. The study was conducted on companies operating in India. Data were collected from 172 companies between 2000-2007. In the research, the authors used "marketing expenditures" as an independent variable, and "Tobin's Q" and "profitability" as dependent variables. Multiple regression, ANOVA and correlation methods were used. As a result of the study, a statistically insignificant link between marketing expenditures and Tobin's Q and profitability was found.

Han and Manry (2004) examined the value of "Research and Development" (R&D) and advertising expenses of Korean firms. The study was conducted on companies operating in Korea. Data of the study were collected from 625 companies listed on the Korean Stock Exchange between 2012 and 2016. By using regression model tests to analyze the data, they found R&D expenditures are, in general, positively associated with stock price. But advertising expenditures were found to be negatively associated with stock price.

Whether the investments in marketing expenses have a financial benefit or not is considered to vary by sector. For example, in the tourism sector, marketing expenditures are expected to have a net contribution to companies. In this context, the relationship between marketing expenses

and profitability in the tourism sector has been investigated by Serçek, Kaya, and Kalash (2018). The authors tried to reveal the relationship between marketing expenses and profitability by using the data of 2012-2015 of 10 tourism companies whose stocks are traded in Borsa Istanbul (BIST). The authors found that the relationship between marketing expenses and profitability was statistically insignificant.

Research Methodology

Data Collection Method

The purpose of this research is to examine the effect of investing in marketing efforts on the profitability and firm value. The study covers 66 firms traded on the Borsa Istanbul Services Index (XUHIZ) between 2016-2019. Data were collected from audited annual reports published on the Public Disclosure Platform (Kamuyu Aydınlatma Platformu: KAP). Since the data used in the study are open to the use of all investors, stakeholders and researchers, there is no need for an ethics report.

The initial sample started with 66 firms in the XUHIZ index. 6 firms with different accounting periods (four of them are sports clubs) and 3 firms with zero sales in some years were eliminated. 8 firms were excluded from the research because they were listed on BIST after 2016. The total number of the sample is 196 firm years for 49 listed firms during 2016–2019.

Research Variables

There are various alternative measures of financial performance, such as Return on Assets (ROA) and Tobin's Q. Tobin's Q ratio is widely utilized as a proxy for future investment opportunities in financial literature, the Q ratio is a market value of a company divided by the cost for replacement of assets of a company (Fu, Singhal, and Parkash, 2016). Tobin's Q is a good measure for evaluating business performance in line with the past, current, and future performance of the company. It widely used by most researchers to measure the firm value. In addition, ROA indicates how profitably a company is compared to its total assets. ROA gives a

manager, investor, or analyst an idea of how efficiently a company's management can generate profit through its assets (McClure, 2020), therefore ROA and Tobin's Q are taken as the indicator to measure the financial performance for firms.

The main independent variable of the study is "investment in marketing efforts". In this study, marketing intensity and the ratio of marketing expenses to total operating expenses were used as independent variables representing investment in marketing efforts. Additionally, the natural logarithm of total assets (LNSIZE) and debt ratio (DEBT) are used as control variables in econometric models.

Table 1 shows the dependent, independent and control variables used in the study. In particular, the following dependent variables have been chosen as indicators of firm performance.

Table 1. Descriptions of Variables Used in Analysis

Dependent Variables (Tobin's Q, ROA)		
Variables	Definition	Measurement
Tobin's Q	Tobin's Q ratio (Firm value)	(Total Debt + Market Capitalization)/Total Assets
ROA	Return on Assets (Profitability)	Net Profit /Total Assets
Independent Variables (MTS, MTOE)		
Variables	Definition	Measurement
MTS	Marketing Intensity	Marketing, Sales and Distribution Expenses/Total Sales
MTOE	Marketing Expense-To-Total Operating Expenses	Marketing, Sales and Distribution Expenses/Total Operating Expenses
Control Variables (LNSIZE, DEBT)		
Variables	Definition	Measurement
LNSIZE	Firm size	Natural Logarithm of Total Assets
DEBT	Debt Ratio	Total Debts/ Total Assets

Quantitative / Qualitative Analysis

Due to the time and horizontal cross-sectional dimensions of the research, the panel data analysis method was preferred. In this research, STATA 14 and EVIEWS 9 programs were used for panel data analysis.

Research Models

As mentioned above, panel data analysis was used that considers both time and cross-sectional dimensions to determine the relationship between investment in marketing efforts and firm performance (profitability and firm value). In this context, the econometric models developed for research are:

Model 1: $TOBIN_{it} = \beta_{it} + \beta_1 MTS_{it} + \beta_2 LnSIZE_{it} + \beta_3 DEBT_{it} + \varepsilon_{it}$

Model 2: $TOBIN_{it} = \beta_{it} + \beta_1 MTOE_{it} + \beta_2 LnSIZE_{it} + \beta_3 DEBT_{it} + \varepsilon_{it}$

Model 3: $TOBIN_{it} = \beta_{it} + \beta_1 MTS_{it} + \beta_2 MTOE_{it} + \beta_3 LnSIZE_{it} + \beta_4 DEBT_{it} + \varepsilon_{it}$

Model 4: $ROA_{it} = \beta_{it} + \beta_1 MTS_{it} + \beta_2 LnSIZE_{it} + \beta_3 DEBT_{it} + \varepsilon_{it}$

Model 5: $ROA_{it} = \beta_{it} + \beta_1 MTOE_{it} + \beta_2 LnSIZE_{it} + \beta_3 DEBT_{it} + \varepsilon_{it}$

Model 6: $ROA_{it} = \beta_{it} + \beta_1 MTS_{it} + \beta_2 MTOE_{it} + \beta_3 LnSIZE_{it} + \beta_4 DEBT_{it} + \varepsilon_{it}$

Shown in Equations TOBIN and ROA are performance criteria and the independent variables are MTS and MTOE. LNSIZE and DEBT are the control variables. 'i' represents firms, 't' period (between 2016 and 2019).

Research Findings

Descriptive statistical results of dependent and independent variables used in empirical analysis are shown in Table 2. The TOBIN variable takes the lowest 0.4682, the highest 12.6035, and has an average value of 1.4095. The Return on Assets (ROA) variable, which represent the firm profitability takes the lowest -0.2656, the highest 0.5239, and has an average value of 0.0453. A negative ROA implies that some companies cannot effectively use its assets to generate profit. The MTS, which is the first variable representing the marketing intensity, used to determine the cost of marketing activities to generate sales levels in each period, and this variable, takes the lowest 0, the highest 0.4393. The second variable

(MTOE), which shows the ratio of marketing expenses to operating expenses, and this variable takes the lowest 0, the highest 0.8717 and has an average value of 0.2454. Firm size is represented by the natural logarithm of firms' total assets. This variable is distributed between 16.2065 and 25.7128. The last variable in descriptive statistics is DEBT ratio, which measures the leverage of a company with an average value of 0.6180.

Table 2. Descriptive Statistics

	Mean	Median	Maximum	Minimum	Std. Dev.	Obs.
TOBIN	1.4095	1.1573	12.6035	0.4682	1.1114	196
ROA	0.0453	0.0401	0.5239	-0.2656	0.0936	196
MTS	0.0519	0.0127	0.4393	0.0000	0.0821	196
MTOE	0.2454	0.1139	0.8717	0.0000	0.2867	196
LNSIZE	20.4358	20.2341	25.7128	16.2065	2.1150	196
DEBT	0.6180	0.6518	1.1665	0.0086	0.2603	196

The correlation matrix of the variables included in the study is presented in Table 3. It is seen here that there is a very high correlation (0.7551) between MTS and MTOE variables representing the marketing efforts. This may cause multicollinearity problem. MTS and MTOE were analyzed separately in four models but together in two models. Therefore, Variance Inflation Factor (VIF) tests were applied for the existence of multicollinearity problem in models where MTS and MTOE are examined together, the results given in Table 4 will be interpreted in detail later.

Table 3. Correlation Matrix

	TOBIN	ROA	MTS	MTOE	LNSIZE	DEBT
TOBIN	1					
ROA	0.1320	1				
MTS	0.0070	-0.0883	1			
MTOE	0.1346	0.0482	0.7551	1		
LNSIZE	-0.1939	0.1729	0.1683	0.4150	1	
DEBT	-0.0854	-0.0798	0.2097	0.3155	0.3796	1

As seen in Table 3, positive results were obtained between MTS and TOBIN, between MTOE and TOBIN and between MTOE and ROA. In other words, as the MTS and MTOE increase, the ratio of Tobin's Q also increases. Another prominent point in the correlation matrix is the presence of an inverse relationship between MTS and ROA. Whether these

relationships are significant or not can only be said after the panel data analysis results, which consider the cross-section and time dimensions of the series.

As stated above, the high correlation between MTS and MTOE may indicate the possibility of multicollinearity problem in all models. Therefore, Variance Inflation Factor (VIF) tests were applied to the models to ensure that there was no multicollinearity problem (Table 4).

Table 4. Variance Inflation Factor (VIF) tests

Model 1and4			
Variable	Coefficient Variance	VIF	Result
MTS	0.967676	1.0562	VIF<5
LNSIZE	0.001629	1.1797	VIF<5
DEBT	0.109304	1.1990	VIF<5
C	0.598953	-	
Model 2and5			
Variable	Coefficient Variance	VIF	
MTOE	0.088537	1.2522	VIF<5
LNSIZE	0.001711	1.3173	VIF<5
DEBT	0.103813	1.2110	VIF<5
C	0.621364	-	
Model 3and6			
Variable	Coefficient Variance	VIF	
MTS	2.032229	2.4745	VIF<5
MTOE	0.197729	2.9337	VIF<5
LNSIZE	0.001731	1.3982	VIF<5
DEBT	0.099024	1.2118	VIF<5
C	0.628636	-	

According to Menard (2001), VIF values less than 5 are acceptable. When the results in Table 4 were examined, no inconsistency was found in all models. When the results in Table 4 were examined, no inconsistency was found in all models. In the econometric models established; It should be emphasized again that Model 1 and Model 4; Model 2 and Model 5; Model 3 and Model 6 contain the same independent variables.

In time series analysis, unreal relationships may arise in regressions with non-stationary series, causing misleading results. Stationarity is an assumption that has to be fulfilled before regression analysis for panel data analyses, where the cross-sectional aspect is included in the time dimension. In the econometrics literature, various unit root tests have been developed to determine the stationaries of panel series data. The stationarity test developed by Levin, Lin, and Chu (2002), one of the sec-

ond-generation unit root tests, was chosen for this study. The results of the Levin, Lin, and Chu (LLC) unit root test presented in Table 5 show that in a series of variables there is no unit root in all models, so that stationarity assumption is achieved.

Table 5. Unit Root Test Results

Variables	Statistics Value	Probability Value (p)	Result
TOBIN	-8.69556	0.0000***	No unit root
ROA	-9.66525	0.0000***	No unit root
MTS	-14.7608	0.0000***	No unit root
MTOE	-20.7617	0.0000***	No unit root
LNSIZE	-28.9416	0.0000***	No unit root
DEBT	-14.573	0.0000***	No unit root

Levin, Lin, Chu unit root test was applied.

, **, * means statistical significance at 10%, 5% and 1% levels.*

The next step is to choose the appropriate panel data method. In this context, various tests are performed on panel data models to determine whether the models can be pooled (poolability) or whether fixed or random effects models are appropriate. First, the suitability of the models with the pool model is examined with the Honda (1985) test. The Honda test is more advanced than the Breusch and Pagan (1980) test, but both tests yield important results regarding the poolability of the models. Acceptance of H_0 hypothesis in the Honda test application means that random effects do not occur (Baltagi, Song, and Koh, 2003), therefore the data cannot be pooled, and a random effect will occur if rejected. The test results in Table 6 show that the Honda test null hypothesis is rejected ($P < 0.05$), and random effects can be found in every single model.

Table 6. Honda Test Results

	Statistics Value	Probability Value (p)	Result
Model 1			
Cross-section	5.1654	0.0000***	Model cannot be pooled
Time	-0.2326	--	Model cannot be pooled
Both	3.4880	0.0002***	Model cannot be pooled
Model 2			
Cross-section	4.4868	0.0000***	Model cannot be pooled
Time	-0.1396	--	Model cannot be pooled
Both	3.0739	0.0011***	Model cannot be pooled
Model 3			
Cross-section	3.7949	0.0001***	Model cannot be pooled
Time	-0.2326	--	Model cannot be pooled

Both	2.4145	0.0079***	Model cannot be pooled
Model 4			
Cross-section	7.0344	0.0000***	Model cannot be pooled
Time	-0.9866	--	Model cannot be pooled
Both	4.2765	0.0000***	Model cannot be pooled
Model 5			
Cross-section	6.9075	0.0000***	Model cannot be pooled
Time	-0.9741	--	Model cannot be pooled
Both	4.1956	0.0000***	Model cannot be pooled
Model 6			
Cross-section	7.0570	0.0000***	Model cannot be pooled
Time	-0.8805	--	Model cannot be pooled
Both	4.3675	0.0000***	Model cannot be pooled

** , ** , *** means statistical significance at 10%, 5% and 1% levels.*

The next step is to investigate whether models are suitable for fixed effects or for model random effects after it has been determined that the panel data models cannot be pooled. The Hausman (1978) test is used for this purpose. The Hausman test shows that acceptance of the null hypothesis (H_0) indicates the suitability of the random effects model and its rejection indicates that the fixed effects model should be applied. According to Hausman test results in Table 7, H_0 hypotheses were approved ($P > 0.05$) and it was decided to use random effects method in all models.

Table 7. Hausman Test Results

	Statistics Value	Probability Value (p)	Result
Model 1	2.2193	0.5282	Random effects method should be chosen
Model 2	2.1368	0.5445	Random effects method should be chosen
Model 3	3.2516	0.5166	Random effects method should be chosen
Model 4	7.6188	0.0546*	Random effects method should be chosen
Model 5	5.6121	0.1321	Random effects method should be chosen
Model 6	5.6231	0.2291	Random effects method should be chosen

** , ** , *** means statistical significance at 10%, 5% and 1% levels.*

The following tables present the results of the panel regression test based on random effects model. Robust estimators were used to estimate models. In the case of heteroscedasticity and/or autocorrelation, robust

estimators were used to generate a prediction detected in regression models. In this regard, estimates in the following tables have been based on the Tatoğlu (2016) recommended clustered robust standard error method.

According to the results given in Model 1, the Wald $\chi^2(3)$ value was calculated as 6.84 (Table 8). Wald chi probability value P was determined as 0.0773. It is seen that the variables in the model can explain the firm value (TOBIN) by 3.82% ($R^2 = 0.0382$). When Model 1 was examined, it was found that there is no relationship between marketing intensity (MTS) and firm value (TOBIN) ($z = 0.47, P = 0.639 > 0.005$). Firm size (LNSIZE), which is included as a control variable in the study, has a negative effect on firm value (TOBIN). This effect is statistically significant ($z = -2.22, P = 0.027$). It was found that the other control variable, debt ratio (DEBT), did not have a statistically significant relationship with TOBIN. ($P = 0.826 > 0.05$).

Table 8. Model 1 Panel Regression Test Results

Dependent Variable: TOBIN				
	Coefficient	Robust Std. Error	z statistics	Probability Value (p)
MTS	0.3750365	0.7989334	0.47	0.639
LNSIZE	-0.1153634	0.0520062	-2.22	0.027**
DEBT	0.0769689	0.3507153	0.22	0.826
C	3.700027	1.130133	3.27	0.001***

N (number of observations): 196, Wald $\chi^2(3)$: 6.84 (Probability value: 0.0773), R^2 : 0.0382

*, **, *** means statistical significance at 10%, 5% and 1% levels.

In Model 2, the dependent variable is TOBIN as in the first model. However, in this model, the variable of MTOE is included as an independent variable instead of MTS. According to the results given in Table 9, the model is meaningful (Wald $\chi^2(3)$ value 9.09, Wald chi probability value = 0.0281). Explanation power of the model is $R^2 = 9.55\%$. The z-statistic value of the MTOE variable expressing the marketing expenditures in relation to operating expenditures is 2.09 and has a significant and positive relationship with TOBIN ($P = 0.037 < 0.05$). LNSIZE variable has a negative effect on TOBIN. This effect is statistically significant ($z = -2.89, P = 0.004$). The other control variable, debt ratio (DEBT), was found

to not have a statistically significant relationship with TOBIN ($P = 0.763 > 0.05$).

Table 9. Model 2 Panel Regression Test Results

Dependent Variable: TOBIN				
	Coefficient	Robust Std. Error	z statistics	Probability Value (p)
MTOE	1.030872	0.4929967	2.09	0.037**
LNSIZE	-0.1594106	0.0551021	-2.89	0.004***
DEBT	-0.1011521	0.3348617	-0.3	0.763
C	4.47667	1.175609	3.81	0.000***

N (number of observations): 196, Wald $\chi^2(3)$: 9.09 (Probability value: 0.0281), R^2 : 0.0955
 *, **, *** means statistical significance at 10%, 5% and 1% levels.

In Model 3, the dependent variable is TOBIN as in the first and second model. However, in this model, the variables of MTS and MTOE are included together as independent variables. According to the results given in Table 10, the model is completely meaningful (Wald $\chi^2(4)$ value 11.14, Wald chi probability value 0.0250). Explanation power of the model is $R^2 = 14.17\%$. MTS variable negatively affects the dependent variable TOBIN at the 10% significance level ($z = -1.81$, $P = 0.070$). The z-statistic value of the MTOE variable is 2.19 and has a significant and positive relationship with TOBIN ($P=0.029 < 0.05$). LNSIZE variable has a negative effect on TOBIN. This effect is statistically significant ($z = -3.03$, $P= 0.002$). The other control variable, debt ratio (DEBT), was also found to not have a statistically significant relationship with TOBIN ($P=0.802 > 0.05$)

Table 10. Model 3 Panel Regression Test Results

Dependent Variable: TOBIN				
	Coefficient	Robust Std. Error	z statistics	Probability Value (p)
MTS	-4.043575	2.23216	-1.81	0.070*
MTOE	1.999089	0.9144559	2.19	0.029**
LNSIZE	-0.1874535	0.0618127	-3.03	0.002***
DEBT	-0.0860548	0.3436554	-0.25	0.802
C	5.012468	1.282602	3.91	0.000***

N (number of observations): 196, Wald $\chi^2(4)$: 11.14 (Probability value: 0.0250), R^2 : 0.1417
 *, **, *** means statistical significance at 10%, 5% and 1% levels.

In Model 4, the dependent variable is Return on Assets (ROA). According to the results given in Table 11, the Wald $\chi^2(3)$ value is 14.2 and

Wald chi probability value is 0.0027. Explanation power of the model is $R^2 = 5.91\%$. When Model 4 was examined, it was found that there is no relationship between marketing intensity (MTS) and firm profitability (ROA) ($z = -1.61, P = 0.107 > 0.05$). In other words, the marketing expenses of the companies do not contribute to the increase in profitability of the firms. In this model, it was found that the firm size (LNSIZE) has a positive effect on firm profitability (ROA). This effect is statistically significant ($z = 2.83, P = 0.005$). The other control variable, DEBT was found, negatively affects the dependent variable ROA at the 10% significance level ($z = -1.68, P = 0.093$).

Table 11. Model 4 Panel Regression Test Results

Dependent Variable: ROA				
	Coefficient	Robust Std. Error	z statistics	Probability Value (p)
MTS	-0.2150495	0.1334376	-1.61	0.107
LNSIZE	0.0129287	0.0045724	2.83	0.005***
DEBT	-0.0870619	0.0517525	-1.68	0.093*
C	-0.153907	0.1068057	-1.44	0.150

N (number of observations): 196, Wald $\chi^2(3)$: 14.2 (Probability value: 0.0027), R^2 : 0.0591
 *, **, *** means statistical significance at 10%, 5% and 1% levels.

In Model 5, the dependent variable is ROA as in the fourth model. However, in this model, the variable of MTOE is included as an independent variable instead of MTS. According to the results given in Table 12, the Wald $\chi^2(3)$ value is 12.62 and the Wald χ^2 probability value is 0.0055. Explanation power of the model is $R^2 = 5.11\%$. When Model 5 was examined, it was found that there is no relationship between MTOE and ROA ($z = -0.29, P = 0.774 > 0.05$). LNSIZE variable has a positive effect on ROA. This effect is statistically significant ($z = 2.57, P = 0.010$). The other control variable, debt ratio (DEBT) was found, negatively affects the dependent variable ROA at the 10% significance level ($z = -1.76, P = 0.078$).

Table 12. Model 5 Panel Regression Test Results

Dependent Variable: ROA				
	Coefficient	Robust Std. Error	z statistics	Probability Value (p)
MTOE	-0.0114717	0.0399528	-0.29	0.774
LNSIZE	0.0126756	0.0049272	2.57	0.010**
DEBT	-0.0945179	0.0536758	-1.76	0.078*
C	-0.1524631	0.1133855	-1.34	0.179

N (number of observations): 196, Wald $\chi^2(3)$: 12.62 (Probability value: 0.0055), R^2 : 0.0511
 *, **, *** means statistical significance at 10%, 5% and 1% levels.

In Model 6, the dependent variable is ROA as in the fourth and fifth model. However, in this model, the variables of MTS and MTOE are included together as independent variables. According to the results given in Table 13, the Wald $\chi^2(4)$ value is 14.8 and Wald chi probability value is 0.0051. Explanation power of the model is $R^2 = 7.39\%$. The MTS variable has a significant and negative relationship with ROA ($z = -2.29$, $P=0.022$). The MTOE variable, positively affects the dependent variable ROA at the 10% significance level ($z = 1.7$, $P = 0.088$). LNSIZE variable also has a positive effect on ROA. This effect is statistically significant ($z = 1.98$, $P = 0.048$). The other control variable, debt ratio (DEBT) was found, negatively affects the dependent variable ROA at the 10% significance level ($z = -1.75$, $P = 0.081$).

Table 13. Model 6 Panel Regression Test Results

Dependent Variable: ROA				
	Coefficient	Robust Std. Error	z statistics	Probability Value (p)
MTS	-0.379468	0.1660619	-2.29	0.022**
MTOE	0.0796552	0.0467431	1.70	0.088*
LNSIZE	0.0098585	0.004982	1.98	0.048**
DEBT	-0.0907655	0.051981	-1.75	0.081*
C	-0.0999004	0.1169485	-0.85	0.393

N (number of observations): 196, Wald $\chi^2(4)$: 14.80 (Probability value: 0.0051), R^2 : 0.0739
 *, **, *** means statistical significance at 10%, 5% and 1% levels.

As discussed above, in any of the models established in this research, there is no evidence that increasing the ratio of marketing, sales and distribution expenses to sales will increase the market value of the firm. This is not surprising, because it is not possible for investors to be rewarded in the market for investments related to the company, except for "institutional investors". What is interesting is that the MTS variable does not have a positive effect on profitability.

On the other hand, the increase in the ratio of Marketing Expense-To-Total Operating Expenses (MTOE) positively affects both the profitability and the market value of the company. Especially the findings ob-

tained in Model 3 and Model 6, in which MTS and MTOE take place together, strongly support this result.

Conclusion

The purpose of this study is to examine the effect of investing in marketing efforts on the profitability and firm value. The scope of the study is the listed companies in the Borsa Istanbul Services Index (XUHIZ). The final data set of the study consists of 196 firm-years data from 49 companies covering the 4-years period between 2016-2019. Accounting based performance indicator "ROA" as a firm profitability and market-based performance indicator "Tobin's Q ratio" were used as dependent variables. Investment in marketing efforts was represented by marketing intensity (MTS) and marketing expenditures to total operating expenditures ratio (MTOE). The effects of marketing investments on firm profitability and firm value were investigated using six econometric models. Various control variables were added to the models.

Since panel data analysis was chosen as a method, various tests were performed on variables and models before proceeding with analysis. The time series of all variables were checked by testing whether they contain unit root or not. Moreover, VIF (Variance Inflation Factor) multicollinearity tests were performed on each of the six models. In this respect, the study provided assurance against the problem of high correlation between independent variables in the same model and against spurious regressions.

However, after these assumptions were met, panel data analysis was initiated. Unlike many other studies, the Honda test was used to select the panel data model in this study, and Honda test results clearly showed that 6 models could not be pooled. Then, the most suitable panel data analysis method was determined with the Hausman test, which was used in many studies in the econometrics literature.

According to the results of the research, it was determined that the ratio of marketing expenses to total sales (MTS), which is the first independent variable representing marketing investments, does not have a positive effect on Tobin's Q. While no significant relationship was found in Model 1, a significant but negative relationship was found in Model 3.

On the other hand, MTOE, another independent variable, was found to have a statistically significant positive effect on Tobin's Q in Model 2 and Model 3.

In the remaining three models, the accounting-based performance ratio is used as the ROA dependent variable. Similar to the first three models, there is no statistical evidence that MTS increases financial performance in any way. In the econometric model (Model 6) where MTOE, the other independent variable, is included with MTS, it has been found that it significantly affects profitability.

While the results found in Model 1 and Model 3 established with Tobin's Q are inconsistent with the results of Doğan and Mecek (2015), they support the results of Kundu et al. (2010) and Konak (2015). In the models established with ROA (Model 4 and Model 6) the findings are in the same direction as Serçek et al. (2018).

When the research findings are discussed as a whole, it can be concluded firstly that the increase in the ratio of investment in marketing efforts to sales does not have a positive effect on the market value or profitability of the company. In fact, this result should not be surprising, because marketing efforts may not have the same impact on profitability even if it is possible to reflect on sales in the short term.

Another important inference that can be drawn from the research is that the increase in the ratio of marketing expenses to total operational expenses positively affects both the profitability and the market value of the company. (Considering Model 3 and Model 6, where two independent variables are in the same model). This finding indicates that marketing investments should not be considered separate from other operational expenses (such as general administrative expenses) of the firm, companies that can control other operational expenses and increase their allocation to marketing expenses can achieve better financial performance. In this respect, the study reveals important results not only in the context of finance or marketing, but also in the field of management. In the light of these findings, it can be said that the study will make significant contributions to companies, stakeholders, and researchers.

The issue of whether firms' marketing efforts work has always been an important and interesting issue for researchers. Not only researchers, but companies themselves are eager to know and learn about this, and

they spend billions of dollars each year just for it. Of course, they want the product and the advertisement to be liked by the customer, but it is even more important to get the investment in financial terms. From a financial perspective, it is hoped that the advertisements, the premiums to the sales personnel, the expenditures for the huge marketing buildings, in short, the marketing investments will increase the sales, profits and cash flow. However, research findings show that increasing the ratio of marketing investments to sales does not increase the financial performance of the firm in the short term. In this context, it is recommended for companies operating in the service sector to consider their marketing investments together with financial and managerial factors (including controlling other operational expenses).

Despite the fact that this study appears to be about the relationship between marketing and finance, it actually differs from other studies in the field in that it emphasizes the importance of management in public companies. Another feature of the study is that it uses panel data analysis. In this respect, it includes both time and cross-section dimensions, reduces the risk of extraordinary factors affecting the results of the study in a single year and minimizes biased results.

This research includes only Turkey that is the most important limitation. For future research, it is recommended to conduct studies that cover more countries and have a wider time dimension, following the methodology in this research.

References

- Agbeja, O., Adedokun, O. J. and Akinyemi, D. (2015). Analysis of the effect of advertising on sales and profitability of company. *International Journal of Novel Research in Marketing Management and Economics*, 2(3), 81-90.
- Al-Nimer, M. A., Qasem, M. F., Aladham, M. F. and Yousef, A. A. (2015). The impact of marketing strategy on profitability in medical Jordanian corporations. *International Business Research*, 8(11), 61-67.
- Baltagi, B. H., Song, S. H. and Koh, W. (2003). Testing panel data regression models with spatial error correlation. *Journal of Econometrics*, 117, 123-150.

- Bolton, R. N. (2004). Linking marketing to financial performance and firm value. *Journal of Marketing*, 68(4), 73-75.
- Breusch, T. and Pagan, A. (1980). The lagrange multiplier test and its applications to model specification in econometrics. *The Review of Economic Studies*, 47(1), Econometrics Issue, 239-253.
- Doğan, M. and Mecek, G. (2015). A research on the effects of marketing spending on firm value. *Journal of Business Research-Türk*, 7(2), 180-194.
- Fu, L., Singhal, R. and Parkash, M. (2016). Tobin's q ratio and firm performance. *International Research Journal of Applied Finance*, 7, 1-10.
- Gupta, N. (2008). Advertisement and firms' performance: An empirical analysis (May 15, 2008). Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1405014>.
- Han, B. H. and Manry, D. (2004). The value-relevance of RandD and advertising expenditures: Evidence from Korea. *The International Journal of Accounting*, 39, 155-173.
- Hausman, J. (1978). Specification tests in econometrics. *Econometrica*, 46(6), 1251-1271.
- Honda, Y. (1985). Testing the error components model with non-normal disturbances. *The Review of Economic Studies*, 52(4), 681-690.
- Konak, F. (2015). The effects of marketing expenses on firm performance: empirical evidence from the BIST Textile, Leather Index. *Journal of Economics, Business and Management*, 3(11), 1068-1071.
- Kotler, P. (1997). *Marketing management analysis, planning, implementation, and control*. 9th Edition. Prentice Hall: Upper Saddle River.
- Kundu, A., Kulkarni, P. and Murthy, A. N. K. (2010). Advertising and firm value: Mapping the relationship between advertising, profitability and business strategy in India (May 8, 2008). Changing Ideas in Strategy, Arun Sinha, ed., Narosa Publications, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1750792> Accessed on: 13.05.2020.
- Levin, A., Lin, C.-F. and Chu, C.-S. J. (2002). Unit root tests in panel data: Asymptotic and finite-sample properties. *Journal of Econometrics*, 108(1), 1-24.
- Madden, T. J., Fehle, F. and Fournier, S. (2006). Brands matter: An empirical demonstration of the creation of shareholder value through branding. *Journal of the Academy Marketing Science*, 34(2), 224-235.

- Mcclure, B. (2020). *How to use ROA to judge a company's financial performance*. Retrieved from <https://www.investopedia.com/articles/fundamental/04/012804.asp>. Accessed on: 14.06.2020.
- Menard, S. (2011). *Applied logistic regression analysis*. 2nd edition. UK: SAGE Publications, Inc.
- Öztürk, E. and Dülgeroğlu, İ. (2016). Pazarlama ve genel yönetim giderlerinin firma performansı üzerindeki etkisi. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(3), 137-146 .
- Qureshi, M. I. (2007). Asset value of UK firms advertising expenditures. *Global Journal of International Business Research (GJIBR)*, 1(1), 12-23.
- Serçek, S., Kaya, S. B. and Kalash, I. (2018). pazarlama giderlerinin firma karlılığı üzerindeki etkisi: Bist turizm sektörü üzerinde bir araştırma., *International Social Sciences Studies Journal*, 4(23), 4370-4380.
- Sheth, J. N. and Sisodia, R. S. (2002). Marketing productivity: Issues and analysis. *Journal of Business Research*, 55(5), 349-362.
- Slywotzky, A. J. and Shapiro, B. (1993). Leveraging to beat the odds: The new marketing mind-set. *Harvard Business Review*, 71(5), 97-107.
- Tatoğlu, F. Y. (2016). *Panel veri ekonometrisi*. 3rd edition. İstanbul: Beta Basım.
- Topuz, Y. V. and Akşit N. (2013). İşletmelerin pazarlama giderlerinin hisse senetleri getirileri üzerindeki etkisi: İMKB gıda sektörü örneği., *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 53-60.

Citation Information

Garbiah, M. TA. and Levent, C. E. (2021). Does investing in marketing efforts affect firm value and profitability? An application with panel data analysis. *OPUS– Journal of International Society Studies*, 18(44), 7539-7551. DOI: 10.26466/opus.894186.

Investigation of the Change Towards Scientific Attitudes of Students with Out-of-School Learning Experience

DOI: 10.26466/opus.933305

*

Arzu Küçük*

* Dr., Ministry of National Education, Rize/Turkey

E-Mail: arzukucuk@gmail.com

ORCID: [0000-0001-8933-8179](https://orcid.org/0000-0001-8933-8179)

Abstract

The research aimed to follow the long term change of an intervention conducted outside of school for the human and environmental unit in science course on scientific attitude. The research was designed according to a single group pre-post-test simple experimental model. The sample consisted of 21 students studying in the 5th grade of a middle school in Turkey. Both qualitative and quantitative data were collected. Quantitative data were collected with the Scientific Attitude Inventory (SAI II) developed by Moore and Foy (1997). It was applied four times, in the beginning, at the end of the intervention, in the sixth, and also one and the half-year following. Qualitative data were also collected to explain and verify the quantitative results. A total of 13 students were conducted an open-ended questionnaire. SPSS program was used to analyzing the quantitative data and also qualitative data were subject to content analysis. The results of SAI II revealed a statistically significant change in just at the third subscale. Based on the qualitative results, the change in the scientific attitudes of the students was attributed to the fact that they watched the speeches of scientists on communication tools such as television and the internet during their stay at home due to the Covid-19 epidemic, as a reflection of the learning products of the applied program. The fact that a partial decrease and/or increase in the other subscales pointed to the permanence of science teaching outside of school to some extent.

Keywords: Scientific Attitude, Out-Of-School Learning, Science Teaching, Long Term Effect.

Okul Dışı Öğrenme Deneyimi Yaşayan Öğrencilerin Bilimsel Tutumlarındaki Değişimin İncelenmesi

*

Öz

Bu çalışmanın amacı, fen bilimleri dersi insan ve çevre ünitesini okul dışında işleyen öğrencilerin bilimsel tutumlarındaki uzun süreli değişimi incelemektir. Çalışma tek gruplu ön-son test basit deneysel desene göre tasarlanmıştır. Örneklem, ortaokul beşinci sınıfta okuyan 21 öğrenciden oluşmaktadır. Hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır. Nicel veriler Moore ve Foy (1997) tarafından geliştirilen Bilimsel Tutum Envanteri yardımıyla toplanmıştır. Bu araç uygulamanın başında, bitiminde, izleyen altı ve onsekizinci aylarda dört kez uygulanmıştır. Nitel veriler, nicel verileri açıklamak için toplanmıştır. Bu amaçla 13 öğrenciyle tek soruluk bir açık uçlu anket yapılmıştır. Nicel veriler SPSS programıyla ve nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bunun sonucunda yalnızca ölçme aracındaki üçüncü alt ölçekte ve son izleme lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Nitel sonuçlara dayalı olarak öğrencilerin bilimsel tutumlarındaki değişim, uygulanan programın öğrenme ürünlerinin bir yansıması olarak ve Covid-19 salgını nedeniyle evde kaldıkları dönemde televizyon ve internet gibi iletişim araçlarında bilim insanlarının konuşmalarını izlemelerine bağlanmıştır. Bununla birlikte diğer alt ölçeklerdeki kısmi artış ve azalış ise açıkça okul dışı fen öğretiminin kalıcılığına işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Bilimsel Tutum, Okul Dışı Öğrenme, Fen Öğretimi, Uzun Süreli Etki.*

Introduction

In the last two decades, there have been fundamental changes in the aims of science courses. The aims, which are to gain fundamental science knowledge, have been restructured in the form of raising "scientific literate" individuals both in written sources and in the speeches of politicians about education because knowledge increases rapidly and access to it has become easier (Suerdem and Cagliyor, 2016; Yacoubian, 2018). Science education is important in raising science-literate individuals who can use and research scientific process skills, and exhibit positive attitudes towards science (Bybee, 1997; DeBoer, 2000; Cepni, Bacanak, and Kucuk, 2003; Kucuk, Goz, and Kucuk, 2021). Since a child or even an adult cannot have information on every subject, understanding of the scientific authority "how and by which methods can be accessed to the correct information" emerges as a more total and logical solution. Although contrary to popular belief that science needs a culture in which it will flourish in scientific work, science is not a set of formulas and texts produced by gifted people that no one can understand. Societies with a high level of scientific literacy are in a position to lead the changes, as well as keep up with innovations more quickly. World countries have developed and implemented educational programs based on scientific literacy to develop a society with scientific literate (Holbrook and Rannikmae, 2009). Science-technology literacy has left its mark on scientific literacy to a great extent on the reform movements in the field of science education in Turkey (Cepni, Bacanak, and Kucuk, 2003; Derman, 2014). In this context, scientific knowledge, its formation, and development are the product of curiosity, questioning, and thinking people from among the public. For this situation to be understood by the members of the society, it is necessary to plan and carry out teaching-learning practices that can reveal the aforementioned outcomes. In this way, it is possible for all individuals that make up the society to be scientifically literate and contribute to the process.

There are many definitions in the literature on science literacy. It is the most noticeable among these are, "scientific literacy requires being able to use scientific knowledge, understanding the world by identifying problems and producing evidence-based results, and making decisions about

the changes people cause" (Bybee, 1997) and "developing the ability to creatively utilize sound scientific knowledge in everyday life or in a career, to solve problems, make decisions and hence improve the quality of life" (Holbrook and Rannikmae, 2007). Scientific literacy is an important context in the development of individuals' research, inquiry, and problem-solving skills (Bingham, 1998). Based on both definitions, science literacy means understanding the basic concepts and methods of science enough to use them in daily life and individual decision-making processes and being able to understand and use scientific data. Similarly, it emerges as a complex concept formed not only by knowledge but also by scientific skills, attitudes, and values (Bybee, 1985). Although some measurement tools can show whether a child is science literate or not, it is not possible to fully test this. First of all, it is a need to know the characteristics of individuals who are accepted as scientifically literate. Pella, O'Hearn, and Gale (1966) explained that a scientifically literate individual has some features listed as - knows the relationship and interaction between science and society, - understands the nature of science, - knows the ethical values that scientists abide by, - understands basic ideas in science, - can understand the difference between science and humanities. From this point of view, it would be appropriate to look separately at the subjects related to science literacy and known as its sub-dimensions in the conceptual framework. In the literature, science literacy is defined in four dimensions as scientific knowledge, the investigative nature of science, science that conveys knowledge, and the interaction of science-technology and society (Bou Jaude, 2002; Chiapetta, Sethna, and Fillman, 1993; Lederman and Niess, 1998). The dimension of science that conveys the information contained here focuses on thinking, scrutiny, and reflection in the formation of scientific knowledge and the work of scientists. In this dimension, the intellectual dimension required to create scientific knowledge by doing science is emphasized. Knowing the nature of science and scientific knowledge is also within the scope of this dimension (Lederman and Niess, 1998). Science literacy in the science and technology curriculum, which started to be implemented for the first time in Turkey in 2004 (Bozyılmaz, 2005; Kiliç-Bagci, Haymana, and Bozyılmaz, 2008). It was identified as, (i) The nature of science and technology, (ii) Key science concepts, (iii) Scientific

process skills, (iv) Science-Technology-Society-Environment relationships, (v) Scientific and technical psychomotor skills, (vi) Values that form the essence of science, and (vii) Attitudes and values regarding science.

In this context, the fact that these phenomena, each of which are diagnosed with various tools, are sufficiently high in an individual to be science literate. As an example, being able to have acceptable views on the nature of science alone may reveal some clues, although it is not sufficient to predict science literacy alone (Kucuk, 2006). Scientific attitudes also emerge as the main issue used in the prediction of science literacy (Kucuk and Yildirim, 2020). There are two dimensions of attitude that need to be developed in learning science. The first dimension is the attitude towards science and it refers to an interest in science and technology, environmental awareness, and valuing scientific approaches to inquiry (OECD, 2017). Similarly, in the dimension of attitudes and values regarding the science of scientific literacy, it is emphasized that science-literate individuals should have a positive attitude towards science, love science, and absorb scientific knowledge into their lives (Kucuk, 2021a). Thus, students' scientific attitude is important in determining their motivation and passion to do scientific research and in developing a profound interest to explore the natural phenomena in the universe (Pitaf and Farooq, 2012). For a society with a science culture to be formed, science must first become an important element of the culture of individuals. Basaran (1978) explained scientific attitudes as the ability of the individual to separate the problems, events, and situations they encounter from their feelings as much as possible and interpret them based on the logical data they have. While the mental aspect is predominant in scientific attitudes, the affective aspect is more dominant in attitudes towards science (Hamurcu, 2002). Stephens (1999) grouped seven distinct attitudes towards science at primary and high school level as; the social content of the science, the situations related to the life of scientists, the attitude towards scientific research, the acceptance of scientific attitudes, the pleasure and desire of the science and the lessons, the interest in science and the choice of a profession related to science. Simpson, Koballa Jr, Oliver, and Crawley (1994) also grouped scientific attitudes as, (i) willingness to understand and know, (ii) willing to question everything, (iii) to collect data and search for its meaning, (iv)

desire to prove its accuracy, (v) respect for logic (vi) thinking of premises and (vii) thinking of conclusions.

It is effective to have these attitudes in the emergence of many other learning products directly and/or indirectly, such as to research, question, think critically, stay away from prejudices and dogmatic belief systems, to know and solve the problems in the environment and to seek solutions for this, to apply the solution by believing, however, to appreciate the opinions of those who will criticize the solution and academically and also being successful (Kucuk, 2006). Students who have acquired scientific attitudes may have an increase in their attitudes towards science (Kursad, 2015; Yavuz Topaloglu and Balcin, 2021). In this case, the question is which teaching approaches, methods and techniques and even learning environments will focus on the goal of achieving science literacy by enriching scientific attitudes. It is expected that cognitive and affective dimensions are taken into account in developing scientific attitudes and instruction is planned accordingly.

There is a plenty of work on how scientific attitudes can be better structured in informal learning environments rather than formal learning environments, including school-based field trips to also scientific institutions (Anderson, Lucas, and Ginns, 2003; Ash, 2003; Behrent and Franklin, 2014; Bulbul and Degirmencay, 2021; Griffin, 2004; Lin and Schunn, 2016, Kucuk and Yildirim, 2020; Ozturk, 2014). This type of field trip can be used for scientific research through multiple experiences offered to students in authentic settings (Bakioglu and Karamustafaoglu, 2014; Knapp, 2000; Kucuk, 2020; Walan and Gericke, 2019). Both the process and the nature of the enterprise can be learned. The quality of these experiences can also encourage students to learn deeply about the subject presented and to increase their interest in science. In this context, within the scope of field trips, conferences, interviews, panels, etc. given by scientists on subjects that are up-to-date for children (Kucuk and Yildirim, 2021). It is an important issue in the formation of scientific attitudes to enable them to participate in activities and to provide them with the opportunities to communicate with them. It is also an important need to convey the topics to be presented in this communication process by the relevant scientists in a popular language and to provide answers to the questions posed by the students in a way that is appropriate to their level and that can encourage

the inquiry processes (Kucuk, 2020). This process is also marked by children abandoning stereotypical images of scientists. A correct scientist is also an important opportunity in terms of structuring the images.

Informal learning or the concept of learning outside of school and classroom, which is included in the literature with different definitions and names in the subject field, contributes to the content and gains of the course made outside the physical, psychological, and even sociological walls of the school in the most general sense (Kucuk, 2020). In one of these, out-of-school activities are defined as, "the activities planned, scheduled and regular work done at school or outside of school by the purposes of education, in line with the interests and wishes of the students, under the knowledge of the school management and under the guidance of the teacher to develop their personalities" (Binbasioglu, 2000). In another, out-of-school learning is defined as the activities performed more directed towards achievements in science teaching by examining an event or phenomenon in its real natural environment according to the plan made (Rickinson, et al., 2004). Non-formal learning environments; support students' learning environments that provide an opportunity for their configuration. Informal learning is a positive attitude that allows them to gain experience, provides permanent knowledge (Kelly, 2000; Martin, 2004). It includes many social areas that allow it to develop. Among these environments, museums, zoos, botanical gardens, science centers, nature areas, etc. (Hofstein and Rosenfeld, 1996). Eschenhagen, Katmann, and Rodi (2008) suggested that school gardens, agriculture all nature near the school, such as nature protection (National Park) areas can be used as an out-of-school learning environment. However, revealing the achievements of the curriculum school-based field trips to public institutions and organizations with an interactive exhibition, panel, theater, etc. areas as out-of-school learning environments are available (Kucuk, 2020). Such centers, through the students' personal experience of events and phenomena, and by interacting with real object materials the can enable them to achieve gains of the important cognitive, affective and psychomotor domains (Salmi, 1993). Most importantly, out-of-school learning environments greatly increase and enrich children's interest and motivation for learning (Andiema, 2016; Soysal, 2019; Tas and Gulen, 2019). It turns out that by out-of-school activities that enrich learning environments in the

context students can reach the result by collecting data, explore various scientific topics where science skills can improve academic achievements and attitudes towards science, increase their interest and curiosity towards science, and establish closer relationships through observation between what is learned in school and real-life (Balkan Kiyici and Atabek Yigit, 2010; Bozdoğan, 2007; Kucuk and Yildirim, 2021).

It can be used effectively in providing scientific attitudes and therefore science literacy (Kucuk and Yildirim, 2020; Walan and Gericke, 2019). In the literature on the subject, it is possible to find some other research supporting this result frequently (Basdag, 2006; Cebi, 2018; Soysal, 2019; Yildirim, 2018). In these studies, the effects of short-term intervention programs such as one-day, weekly, or monthly on scientific attitudes have been tried to be measured (Prokop, Tuncer, and Kvasnicak, 2007). Although it can be concluded that short-term programs can produce somewhat successful outcomes, the main issue is that whether long-term outcomes can produce similar results. It may be possible to eliminate the gap in the subject area, on the one hand, measuring the long-term effects of some programs carried out. Examining how possible scientific attitudes are affected by time can also serve as an important source for suggesting functional new ways of content design for relevant studies in the subject area. On the other hand, considering that students could never go to schools during this period due to the Covid-19 epidemic from March 2020, the research is important in terms of establishing a relationship between a possible change in scientific attitudes and leaving school. Until September 2021, all courses are taught by distance education. In this context, students do not have any formal life where they can experience guided research and investigation activities first hand. However, television programs aimed at combating and preventing the Covid-19 outbreak have been made frequently. Many scientists, mostly professors, host these programs every evening. In short, science and scientific initiatives have entered our lives through these programs as never before in history (Kucuk, 2021b).

The current study focused on the results of the intervention made entirely outside of school for the human and environmental unit in the science course. In this way, approximately one and a half years after the end of the intervention, the change in the scientific attitudes of the program

participants was examined. In this respect, the research question of the study was formed as follows:

Has there been any change in the scientific attitudes of students who taught the science 5th grade human and environmental unit entirely outside of school?

Method

In this research, the long-term effects of out-of-school learning environments on the research group's scientific attitudes were investigated. For this purpose, the research was designed according to a single group pre-test-post-test simple experimental design model within the scope of the quantitative research approach. In this design, its effect on the process is tested with a study on a single group, and there is no randomness and matching. For this purpose, Scientific Attitude Inventory, (SAI II) was applied four times, in the beginning, at the end of the intervention, in the sixth, and also one and the half-year following. The scientific attitude scores that emerged after the intervention performed on the research group and detailed in the following pages had already been recorded by Kucuk (2020). In the current research, the relationship between the SAI II scores for the first and last follow up which can be considered longer, was examined.

Sample

The study group of this research consisted of 21 students studying in the 5th grade of a middle school in Cayeli District of Rize, in Turkey. 7 of these students are boys and 14 are girls. Official permissions were obtained from the Rize Provincial Directorate of National Education after obtaining written consent from the parents to carry out this study in the middle school. The attitude scores of the students measured pre and post-intervention and also at the first follow-up reported by Kucuk (2020) are included in table 1.

Table 1. Distribution of SAI-II scores of the experimental intervention

Subscales	Range	Test Time	Min	Max	X	s
Subscale 1	6-30	Pre-intervention	16,00	23,00	19,04	1,85
		Post-intervention	17,00	24,00	19,61	1,96
		First follow-up	13,00	24,00	19,71	2,75
Subscale 2	6-30	Pre-intervention	19,00	30,00	24,90	2,80
		Post-intervention	20,00	29,00	24,71	2,45
		First follow-up	20,00	30,00	24,47	2,56
Subscale 3	6-30	Pre-intervention	18,00	30,00	22,90	3,23
		Post-intervention	17,00	29,00	23,28	3,22
		First follow-up	19,00	29,00	23,00	2,73
Subscale 4	6-30	Pre-intervention	13,00	24,00	19,09	2,73
		Post-intervention	17,00	23,00	19,23	1,48
		First follow-up	13,00	21,00	18,57	1,83
Subscale 5	6-30	Pre-intervention	15,00	28,00	21,66	3,75
		Post-intervention	13,00	30,00	23,23	3,91
		First follow-up	17,00	29,00	23,23	3,22
Subscale 6	10-50	Pre-intervention	29,00	47,00	38,33	4,68
		Post-intervention	30,00	46,00	38,23	4,94
		First follow-up	33,00	48,00	39,47	4,24
Total	40-200	Pre-intervention	121,00	165,00	145,95	10,12
		Post-intervention	122,00	167,00	148,33	10,02
		First follow-up	135,00	158,00	148,47	6,32

Based on this table, although there were small score changes reflected in the average values among the test scores obtained in the pre, post, and also first follow-up there was no statistically significant difference in the score (Kucuk, 2020). Therefore, an answer to the research question was sought by comparing the first and the second follow-up scores in the results.

The Intervention

The intervention was made on the subject of the 5th grade Human and Environmental Unit. This unit is included both in the 4th and 5th-grade curriculum in the 2018 Science Course Curriculum (MEB, 2018). It consisted of eight achievements for the 5th-grade. It is aimed to question the causes and consequences of environmental problems, biodiversity, endangered and endangered creatures and the things to be done to protect these species, sensitivity to environmental problems caused by human activities, and to gain knowledge and skills to solve these problems (MEB, 2018). There are three sub-titles as Biodiversity, Human and Environment Relationship, and Destructive Nature Events in it.

In this research, visits to out-of-school learning environments consisted of three phases: (i) things to do before going to the out-of-school learning environment, (ii) things to do during out-of-school learning environments, and (iii) things to do after returning from out-of-school learning environments by used in other studies (Bakioglu, 2017; Can, 2019). In these three stages, the "structuring", "restructuring" and "reflecting" components of the constructivist theory are properly reflected. What is done in each of these stages was explained in detail by Kucuk (2020). In this context, only short explanations describing the intervention made were included here.

For each out-of-school visit, a worksheet consisted of four parts has been prepared. The first two parts (first is what I know and second is what I want to learn) included brief information about the out-of-school learning environment to be visited and some visuals. The first two pages of out-of-school learning worksheets were provided at least one day before going to out-of-school learning environments for students to prepare at home. They are motivated by preparing questions for the second part beforehand, and their interest and curiosity. Preparations made by students before the visit were reviewed in the classroom and/or school. Those were checked by the teacher for the first time in the school garden, the purpose, duration, content of the visit was explained. These first two parts were used as the "structuring" component of the constructivist approach.

To ensure sustainability, the last two parts were provided with the secretary file were to facilitate writing. They used the third page (My Visiting Notes) of the worksheet to take notes and also record their observations during visits. They asked their questions prepared before or recently to the presenter and recorded their answers to think on and also share with the class when turning back. The teacher summed up the subject referring to what they know and what they want to learn after the visit. In this process, students shared their answers to the questions with the class. This stage is used as the component of "restructuring" of the constructivist approach. Finally, students were asked to write short articles, prepare posters, design posters, etc. as extra work individually or in a group to complete at home. These materials were also presented in the classroom. They

used the fourth page (What I Learned) of the worksheet to think and reflect on all the learning experiences at home. The last stage was used as the "reflection" component of the constructivist approach.

In the school where this research was conducted, full-time education is provided. The practices were conducted by the spring term of 2019. Practices were made mostly by taking the other and/or empty lessons, especially during the science course hours included in the formal timetable, either completely during the school period or partially overflowing the time. The topics, concepts, achievements in the program, durations, activity names, and locations of the intervention program, which lasted for a total of twenty hours, are explained in detail in table 2.

Table 2. Human and environment unit achievements, out-of-school environments, and teaching methods used.

Topics	Topic / Concepts	Time (min)	Achievements	Out-of-School Environments	Teaching Methods
Biodiversity	Biodiversity, natural life, extinct creatures, habitat, ecosystem	80	F.5.6.1.1. Questions the importance of biodiversity for natural life.	Natural habitat	Field Work,
		40	<i>It gives examples of plants and animals that are extinct or in danger of extinction in our country and the world.</i>	Faculty of Education Garden	Game Orienteeering
		40	F.5.6.1.2. Discusses the factors threatening biodiversity based on research data.	Computer Lab	Research and investigation Panel
Human and Environment Relationship	Environmental pollution, environmental protection, and beautification, human-environment interaction (human impact on the environment), local and global environmental problems	80		Auditorium	
		40	F.5.6.2.1. Express the importance of the interaction between humans and the environment.	Theater Hall	Theater
		60	<i>The negative effects of environmental pollution on people's health are mentioned.</i>	Hydroelectric power plant	Field Work, Seminar
		60	F.5.6.2.2. It offers suggestions for the solution of an environmental problem in its immediate environment or our country.	Airport Construction Area	Field Work, Seminar
		40	F.5.6.2.3. It makes inferences about environmental problems that may occur in the future as a result of human activities.	University Physics Department	Seminar
			F.5.6.2.4. Discusses the examples of benefits and harms in human-		

Investigation of the Change Towards Scientific Attitudes of Students with Out-of-School Learning Experience

		40	environment interaction on examples.	Environment and Urbanization Rize Provincial Directorate	Seminar
		40		Çayeli District Health Directorate	Seminar
		80		Çayeli District Center	Research and investigation Exhibition
Destructive Natural Phenomena	Destructive natural phenomena and ways of protection	160	F.5.6.3.1. Explains destructive natural events caused by natural processes. <i>Earthquakes, volcanic eruptions, floods, landslides, tornadoes, hurricanes are mentioned without going into detail.</i> F.5.6.3.2. It expresses ways of protection from destructive natural events.	Showroom	Exhibition

**This table was retrieved from the research done by Kucuk and Yildirim (2020).*

Data Collection

Both qualitative and quantitative data were collected in this study. Quantitative data of this study were collected with the Scientific Attitude Inventory (SAI II) developed by (Moore and Foy, 1997). This scale includes status statements about science, scientists, and scientific methods, as well as attitudes such as participating in studies related to science, liking or disliking the studies. There are a total of 40 items in the scientific attitude scale, adapted to Turkish by (Demirbas and Yagbasan, 2006). The 40 items in the scale were structured to explain the nature of science, the way scientists work, and how students feel about science. The items are formed in five-point Likert type and the degree of people's participation in the items. It is categorized as "Strongly Agree", "Agree", "Undecided", "Disagree" and "Strongly Disagree". Half of the items on the scale were determined to be positive. In addition, the scale is divided into six - five of the subscales are related to the nature of science and the way scientists work,

one is included items about how students feel about science - subscales. The Cronbach Alpha reliability coefficient was found to be .76 ($\alpha = .76$). This scale was applied to students after the intervention and one and a half years later. The first application was done face-to-face in the classroom by the researcher, and the next was carried out simultaneously online due to the Covid-19 epidemic. The scores obtained in this way were compared based on total and subscale. However, qualitative data were collected to explain and verify the quantitative results within the scope of the research question. For this purpose, as a result of the analysis, the total 13 students who had 25 or more points from the third sub-scale differed statistically from the scientific attitude scale and in favor of the last follow-up, were conducted an open-ended questionnaire (In short, write a short text explaining what or what might have changed (if so) your ideas about science, scientific work and especially scientists during this period of distance education in schools for about a year due to the Covid-19 epidemic and therefore staying at home).

Data Analysis

Statistical analysis to be made on a data set, change according to the type of data obtained in line with its purpose/hypotheses (Buyukozturk, 2016). In the analysis of data, to use parametric tests, data should be obtained at the level of intermittent or proportional scale, the data should be normally distributed, and the assumptions that the variances of the compared samples are homogeneous when two or more samples are compared (Garson, 2012). However, it is stated that the number of data is 30 or more may be suitable for parametric analysis (Field, 2013). In this study, the number of data/samples used in comparisons is below 30. In this context, both the whole subscale and the total scientific attitude scores meet the normality criteria and parametric tests were used. The type of variables and the number of measurements are also determinants in deciding which tests will be used in the analysis. There is only one experimental group in this study. For this reason, the Paired Samples T-Test which is one of the parametric for paired comparisons of first and last follow-up scores of the SAI II was used. This technique tests whether the mean scores of two related sets of measurements differ significantly from each other (Buyukozturk,

2016). SPSS 24.0 (Statistical Packet for Social Sciences) was used to analyzing the quantitative data, and descriptive statistics. The level of significance has been taken as .05 in all analyzes conducted throughout the research.

The data from the open-ended question was subject to content analysis, coded, and separated into appropriate categories. The main purpose of the content analysis is to reach concepts and relations that can explain the data collected. The other coder, a professor in science education was consulted for the reliability study regarding codes of qualitative research. The researcher and coder also checked the content validity of the open-ended question, and the online form was made final after necessary feedback. In cases when multiple researchers work together in data analysis, a study should be conducted on intercoder reliability. In this case, the researchers code the same set of data and reach a coding percentage by numerically comparing the similarities and differences of coding (Patton, 2018). Intercoder reliability was determined by the researcher and the other coder by independently coding the records. A consensus was reached on all codes. The situation was also described by making direct quotations from the participants' opinions.

Results

The quantitative and qualitative results were presented under subheadings.

The quantitative results: First of all, the results of the SAI II in the following sixth (introduced as the first follow-up) and eighteenth months (introduced as the last follow-up) are shown in Table 3.

Table 3. The descriptive statistics of SAI-II

	X	N	s	Std. Error Mean
Subscale 1 First follow-up	19,7143	21	2,75940	,60215
Last follow-up	21,0952	21	2,11907	,46242
Subscale 2 First follow-up	24,4762	21	2,56162	,55899
Last follow-up	24,1429	21	2,63222	,57440
Subscale 3 First follow-up	23,0000	21	2,73861	,59761
Last follow-up	25,0000	21	2,38747	,52099
Subscale 4 First follow-up	18,5714	21	1,83225	,39983
Last follow-up	19,4286	21	2,13475	,46584

Subscale 5	First follow-up	23,2381	21	3,22343	,70341
	Last follow-up	23,1905	21	3,09223	,67478
Subscale 6	First follow-up	39,4762	21	4,24993	,92741
	Last follow-up	36,6190	21	5,52699	1,20609
Total	First follow-up	148,4762	21	6,32945	1,38120
	Last follow-up	149,4762	21	8,82394	1,92554

Based on this table, after the intervention and at the first follow-up SAI II score averages of the participants were $X=19,71$ and it increased to $21,09$ at the last follow-up for the first factor (The Structure of Scientific Laws and Theories) of SAI II. Similarly, they were $X=23,00$ and it increased to $25,00$ at the last follow-up for the third factor (Scientific Behavior Display) of SAI II and were also $X=18,57$ and it increased to $19,42$ at the last follow-up for the fourth factor (The Structure and Purpose of Science) of SAI II. Total SAI II test scores also increased from $X=148,4$ to $X=149,477$ at the last follow-up.

However, it decreased from $X=24,4$ in the first follow-up to $X=24,14$ in the last follow-up for the second factor (Structure of Science and Approach to Events), and decreased from $X=23,23$ in the first follow-up to $X=23,19$ in the last follow-up for the fifth factor (The Place and Importance of Science in Society) and also decreased from $X=39,47$ in the first follow-up to $X=36,61$ in the last follow-up for the sixth factor (Willingness to Conduct Scientific Studies).

On the other hand, looking at the standard deviations of the first and last follow-up scores for the subscales, it was found that the deviation decreased in the subscales with score increases in favor of the last follow-up (see the first and third subscales), whereas the deviation increased in the subscales with score decreases (see the fifth and sixth subscales). In the scientific attitude subscales, it is a fact that while attitude scores are increasing, students started to be homogenization and while attitude scores decrease they started to be heterogeneous.

To find an answer to the research question of this study, the first and the second follow-up scores of SAI II were compared. The results are seen in table 4 in terms of subscales and also total score.

Table 4. Paired Samples Test results of first and second follow-up scores of the SAI II

		Paired Differences				t	dfp
		X	s	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		
					Lower	Upper	
Subscale 1	First-Last follow-up	-	4,00595,87417 1,38095		-3,20444	,44253	- 20,130 1,580
Subscale 2	First-Last follow-up	-	,33333 3,41077,74429		-1,21923	1,88590	,448 20,659
Subscale 3	First-Last follow-up	-	3,59166,78376 2,00000		-3,63490	-,36510	- 20,019 2,552
Subscale 4	First-Last follow-up	-	-,85714 2,79796,61056		-2,13076	,41647	- 20,176 1,404
Subscale 5	First-Last follow-up	-	,04762 4,20091,91671		-1,86461	1,95985	,052 20,959
Subscale 6	First-Last follow-up	-	2,85714 6,695411,46106		-,19057	5,90486	1,956 20,065
Total	First-Last follow-up	-	9,364832,04357 1,00000		-5,26282	3,26282	-,489 20,630

Based on this table, a statistically significant relationship [$t(20)=-2,55$, $p<.05$] was found only in the third subscale (Scientific Behavior Display) as a result of the paired-sample t-test between the first and last follow-up scores of SAI-II. For this subscale, the first follow-up scores of the students were $X = 23$, while it increased to $X = 25.0$ in the last follow-up. This finding means that students' scientific behavior scores increased in this one-year period, which also coincided with the Covid-19 epidemic.

The qualitative results

To explain the possible reasons for the high scores recorded in the last follow-up of SAI II, the analysis of the survey data was presented in table 5.

Table 5. Content analysis of the survey data

Theme	Code	Frequency
Closely monitoring scientists' work on vaccine development	See the difficult side of scientific research	4
	Following news from communication channels such as TV and the internet	3
	Respect and interest in Covid vaccine studies	2
	Increased interest in science-specific vaccination studies	2
	Scientists make sacrifices for vaccination studies	1

	The epidemic makes it difficult for scientists to collaborate	1
More opportunities to read about science	There are more opportunities to read about scientific books	2
No change	Distance education made science not fun	1
	No change	1

Based on the codes produced in this table, it is revealed that the students who had high scores from the related subscale of the SAI II have followed scientists within the scope of Covid-19 vaccine through different communication channels like TV and/or the internet. It is also important that they refer to the difficulties of the profession and their great sacrifices for humanity and that they respect them. This result indicates that the behaviors of scientists, which are followed and deemed valuable for the benefit of humanity, increase students' attitudes towards scientific behavior.

Below are excerpts from the answers of the students whose subscale scores differed statistically in favor of their final follow-up scores. The total scores of the students calculated from the third subscale with a maximum of thirty points are added to the end of the quotations.

First of all, science, scientific study, scientist, these are really good things and I want to be a scientist, but the Covid 19 outbreak affects scientists to a great extent, and this is bad, they can sacrifice their lives for other people (for example, to find the vaccine). It is indeed a great sacrifice, but I still want to be a scientist. Because then you become like the hero of the people. But of course, I do not want to be a scientist to be a hero. I want to be a scientist because I love science and scientific studies (28 points)

Due to the Covid-19 outbreak, we started to see more scientific studies on TV, on the internet, and in many other places (For example, due to vaccine trials). This process enabled us to see the difficult side of scientists' professions more easily. For this reason, many people, including myself, have changed more or less in their views of the profession (28 points)

The research we have done on this epidemic period through the media and the internet to protect our health may have caused some changes in our ideas. There was a social media during this time and we closed home, we obtained different opinions from many people about the news on this issue and this may have led to changes... this is a global epidemic and it is different if we think that it affects the whole world. We also learned the opinions of people with different cultures on this

subject...The fact that we lived through this process rather than just watching it from a movie necessarily had an impact on our ideas.... (26 points)

Regarding scientists, studies related to vaccines changed my mind about vaccination. About science, science is already at the top of everything. Without science, we could not even come to the situation we are in now (26 points)

I showed more respect to scientists and scientific studies because they did a lot of drug trials for us. The more I thought about it, the more I realized that the scientists' job was very difficult (25 points)

Discussion

In the 21st century, when science and technology reached the peak of all times, new information is increasing exponentially in a short period. For this high storage, new virtual areas are formed, including internet and cloud technologies. The information in question, which can be easily accessed when desired, does not need to be stored in the human mind again. For these reasons, there are important changes like formal learning and teaching activities in schools (Karakaya-Akcadag and Omca-Cobanoglu, 2018). Instead of memorizing scientific information in a way that includes science lessons, children should learn the attitudes and mental process skills they will need to solve the problems they may encounter in different periods of their lives (Kucuk, 2021a; Tezel and Tezgoren, 2019).

In this process, it is important to need students to gain a scientific attitude and behave a scientist to approach events like scientists, to question, to think critically, and to learn the nature of scientific knowledge in this way (Kucuk and Bag, 2018). This subject is briefly conceptualized as raising science-literate individuals. Scientific attitudes are among the components of literacy (Koballa Jr and Glynn, 2007). In this context, numerous researchers have investigated the attitudes towards science and also science courses in context to science education (Ali, Akhtar, and Arshad, 2019; Cavus, Oztuna Kaplan, Sunbul, and Cetin, 2010; Cebi, 2018; Genc, 2015; Singh, 2015; Yildirim and Sensoy, 2016; Yildirim, 2018; 2020). The studies have focused over the development of scientific attitudes and alternative ways that can bring scientific attitudes to students (Balaji, 2017; Candrasekaran, 2014; Kucuk and Yildirim, 2020; Smitha, 2012; Sumita, 2017). Among these, informal learning especially field trips outside of

school promotes a change in learning environment design (Behrent & Franklin, 2014). For these reasons, studies are supporting the conclusion that some studies whose scope and content are not explained sufficiently increase scientific attitudes as a learning product. On the other hand, studies have been conducted to show that an out-of-school learning experience, whose scope and boundaries are clear, does not differentiate these scientific attitudes in a short time (Kucuk, 2020). The fact that attitudes are effective characteristics and their weak potential to change in a short time leads researchers to study the attitude variable for longer periods. The attitude is expressed as a phenomenon that guides the individual's behavior and causes bias in the decision-making process (Ulgen, 1997). This is why attitudes include the features of how people will behave in different situations. The behavioral feature of the attitude, which has cognitive, affective, and behavioral characteristics, including activating tendencies for certain situations, is especially important. In this respect, scientific attitudes were continued as zone monitoring in the first and second follow-up after an intervention outside the school in the current research. It is an innovative initiative to continue monitoring persistently to contribute to the literature. In the period coinciding with the second monitoring study, interrupting face-to-face teaching activities in schools due to the Covid-19 epidemic has another importance in terms of examining how scientific attitudes are structured. Although students did not have a formal experience in which they could translate scientific initiative, scientists began to be guests at homes more than ever before. Science has begun to be put into practice every evening in homes, especially for the Covid-19 outbreak (Kucuk, 2021b).

The first thing that should be emphasized in this study is that the first and last follow-up scores of the scientific attitude scale did not change except for the third dimension (Scientific Behavior Display). In other words, it should be emphasized that the scientific attitudes of children in the 11-12 age group, who have a five-week out-of-school learning experience specific to the human and environmental unit, do not differ after the intervention or even in the first follow-up (Kucuk, 2020). It may be accepted as a normal situation that the permanence of learning products decreases rather than increases. On the other hand, in the current research, it is a positive situation that scientific attitudes remain stable in all dimensions

in the first follow-up performed approximately seven and a half months after the first implementation. This can be regarded as an effect of out-of-school learning when other potentially unmeasurable factors are excluded. In addition, the last follow-up scores made after the first and coinciding with the Covid-19 epidemic period that started in March 2020 are of another importance. The paired sample t-test measurements made for this purpose reveals that there is no statistically significant change in the five sub-scales except one (Scientific Behavior Display).

That is, the scientific attitude scores also remain stable in terms of total scores, although there was a relative increase in several subscales and a relative decrease in others (see table 3). Moreover, the situation in terms of the third subscale is also noteworthy. For these scale scores, a significant difference emerged between the first and last follow-up scores and in favor of the last follow-up. In other words, the scientific behavior displays of students who had science experience out of school increased when they were away from school. At first, although out-of-school science teaching comes to mind as the reason for this, the more logical thing is to just attribute its stability to the intervention applied and naturally seek other reasons for its rise. To deepen this situation, an additional online survey was conducted with the students. These data explicitly refer to topics such as students are following scientists through communication channels regarding Covid-19 vaccine studies as claimed. In this process, students who are aware of the difficulties of the work done, as well as its value for humanity, have increased their scientific behavior display scores. This explains the statistical difference in favor of final follow-up in the relevant subscale of the scientific attitude scale. Supporting this result, students' seeing the difficulty of scientific studies in qualitative data also explains the reason for the partial decrease in the relevant subscale scores (see the sixth factor, Willingness to Conduct Scientific Studies). That is, although students have achieved competence in understanding the nature of scientific work, they are partially unwilling to do this work.

Conclusion

This research is important to determine the long-term effect of the change in the scientific attitudes of the students who experienced outdoor teaching in science education, also included a panel study on environmental pollution by scientists and field trips carried out specifically for the human and environmental unit and for the environments where scientists are located. However, it is also important in terms of revealing how the scientific attitudes of students are affected by the changing conditions due to the epidemic, as a result of the interruption of face-to-face teaching in schools due to the Covid-19 epidemic that emerged in the last follow-up period. In this respect, although the results of SAI II reveal a statistically significant change in one dimension, due to the stable situation in other dimensions, the result is attributed to the follow-up of the work and speech of scientists in the home environment instead of teaching based on out-of-school learning. In this context, the fact that scientific attitude does not differ statistically despite a partial decrease or increase in the scores of other dimensions is also considered to be a success of out-of-school science teaching. In short, as the Covid-19 epidemic affected every stage of life, it began to shape the scientific attitudes of students as well.

Ethical Issues

In this study, all rules stated to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions stated under the title "Actions Against Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, have been carried out.

Name of the board conducting the ethical review : Recep Tayyip Erdogan University Social Sciences and Humanities Ethics Committee

Date of the ethical assessment decision : May 5, 2020

Ethics assessment document issue number : 2020/33

References

- Afacan, Ö. (2008). *İlköğretim öğrencilerinin fen-teknoloji-toplum-çevre (FTTÇ) ilişkisini algılama düzeyleri ve bilimsel tutumlarının tespiti* (Kırşehir ili örneği). (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim dalı, Ankara.
- Ali, M., Akhtar, N. and Arshad, M. (2019). Investigating the Impact of Field Trips on Secondary School Students' Attitude to Learning of Sciences. *Global Social Sciences Review*, 4(4), 93-98.
- Anderson, D., Lucas, K. and Ginns, I. (2003). Theoretical perspectives on learning in an informal setting. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(2), 177-199.
- Andiema, N. C. (2016). Effect of Child Centred Methods on Teaching and Learning of Science Activities in Pre-Schools in Kenya. *Journal of Education and Practice*, 7(27), 1-9.
- Ash, D. (2003). Dialogic inquiry in life science conversations of family groups in a museum. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(2), 138-162.
- Bakioğlu, B. (2017). *5. sınıf vücudumuz bilmecesini çözelim ünitesinin okul dışı öğrenme ortamı destekli öğretiminin etkililiği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim dalı, Amasya.
- Bakioğlu, B. and Karamustafaoğlu, O. (2014). Okul dışı ortamlarda fen eğitimi: diyaliz merkezine teknik bir gezi [Outdoor Science Education: Technical Visit to a Dialysis Center]. *Turkish Journal of Teacher Education*, 3(2), 15-26.
- Balaji, G. (2017). Role of science teacher in developing scientific attitude among secondary school students. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, 4(37). doi:10.21922/srjis.v4i37.10552
- Balkan Kıyıcı, F. and Atabek Yiğit, E. (2010). Sınıf duvarlarının ötesinde fen eğitimi: rüzgâr santraline teknik gezi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 225-243.
- Başaran, İ. E. (1978). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Bilim Matbaası.
- Başdağ, G. (2006). *Türkiye'de fen bilgisi eğitiminde okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: Bir meta analiz çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fizik Eğitimi Bilim dalı, Ankara.

- Behrent, M. and Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9(3), 235-245. doi:10.12973/ijese.2014.213a
- Binbaşıoğlu, C. (2000). *Okulda ders dışı etkinlikler*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Bingham, A. (1998). *Development of problem solving skills in children* (Development of Problem Solving Skills in Children). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bou Jaude, S. (2002). Balance of scientific literacy themes in science curricula: the case of Lebanon. *International Journal of Science Education*, 24(2), 139-156.
- Bozdoğan, A. E. (2007). *Bilim ve teknoloji müzelerinin fen öğretimindeki yeri ve önemi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim dalı, Ankara.
- Bozıılmaz, B. (2005). *4. ve 5. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının bilim okur-yazarlığı açısından analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim dalı, Bolu.
- Büyüköztürk, S. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı, istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* [Data analysis handbook for social sciences, statistics, research design, SPSS applications and comments]. Ankara: Pegem Publishing.
- Bybee, R. W. (1985). The Sisyphean question in science education: What should scientifically and technologically literate person know, value and do—As a citizen? In N. S. Association, *Science Technology Society: 1985 Yearbook of the National Science Teachers Association*. Washington, DC: National Science Teachers Association.
- Bybee, R. W. (1997). Towards an understanding of scientific literacy. In W. Gräber, and C. Bolte, *Scientific literacy. An international symposium* (p.37-68). Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN).
- Can, N. S. (2019). *Geri dönüşüm ve çevreye etkileri konusunda okul dışı öğrenme ortamları etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinde farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği-Bilim dalı, Erzincan.

- Candrasekaran, S. (2014). Developing scientific attitude, critical thinking and creative intelligence of higher secondary school biology students by applying synectics techniques. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 3(6), 1-8.
- Cepni, S., Bacanak, A. and Kucuk, M. (2003). Changing values in the goals of science education: Science-technology-society. *Journal of Values Education*, 1(4), 7-29.
- Chiapetta, E., Sethna, G., and Fillman, D. (1993). Do middle school life science textbooks provide a balance of scientific literacy themes? *Journal of Research in Science Teaching*, 30(7), 787-797.
- Çavuş, R., Öztuna Kaplan, A., Sünbül, F. and Çetin, B. (2010). Okul Dışı Öğrenme ortamlarının öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumuna ve motivasyonuna etkisi: Kocaeli Bilim ve Teknoloji Kulübü örneği. IX.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Çebi, H. (2018). *Effect of different extracurricular learning environment on students' attitudes and interest in science course*. (Unpublished master's thesis). Istanbul: University of Yildiz Teknik.
- Çepni, S., Ayvaci, H. Ş. and Bacanak, A. (2004). *Fen teknoloji toplum* (3 ed.). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- DeBoer, G. E. (2000). Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(6), 582-601.
- Demirbaş, M. and Yağbasan, R. (2006). Fen bilgisi öğretiminde bilimsel tutumların işlevsel önemi ve bilimsel tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlanma çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271-299.
- Dierking, L. D., Falk, J. H., Rennie, L. J., Anderson, D. and Ellenbogen, K. (2003). Policy statement of the "informal science education" ad hoc-committee. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(2), 108-111.
- Erentay, N. (2013). *Okul dışı doğa uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin fene ilişkin bilgi, bilimsel süreç becerileri ve çevreye yönelik tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim dalı, Antalya.
- Eschenhagen, D., Katmann, U. and Rodi, D. (2008). *Fachdidaktik biologie* (4 ed.). Koeln: Aulis Verlag Deubner.

- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4 ed.). London: Sage.
- Garson, G. D. (2012). *Testing statistical assumptions*. Asheboro, NC: Statistical Associates.
- Genç, M. (2015). The Effect of scientific studies on students' scientific literacy and attitude. *OMU J. Fac. Educ*, 34(1), 141-152. doi:10.7822/omuefd.34.1.8
- Griffin, J. (2004). Research on students and museums: looking more closely at the students in school groups. *Science Education*, 88(1), 59-70.
- Hamurcu, H. (2002). Fen Bilgisi öğretiminde etkili tutumlar. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 144-152.
- Hazır, A. and Türkmen, L. (2008). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç beceri düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 81-96.
- Higgins, P., Loynes, C. and Crowther, N. (1997). *A Guide for Outdoor Educators in Scotland*. SNH: Perth.
- Hızlıok, A. (2012). *İlköğretim birinci kademe 4. sınıf fen ve teknoloji dersinde uygulanan bilimsel süreç becerileri temelli etkinliklerin öğrencilerin fen ve teknoloji özyeterliklerine ve akademik başarılarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim dalı, Niğde.
- Hofstein, A. and Rosenfeld, S. (1996). Bridging the gap between formal and informal science learning. *Studies in Science Education*, 28, 87-112.
- Holbrook, J. and Rannikmae, M. (2007). Nature of science education for enhancing scientific literacy. *International Journal of Science Education*, 29(11), 1347-1362.
- Holbrook, J. and Rannikmae, M. (2009). The meaning of scientific literacy. *International Journal of Environmental and Science Education*, 4(3), 275-288.
- Karakaya-Akçadag, C. and Omca-Cobanoğlu, E. (2018). Implementation for "human and environment" unit on environmental literacy. *Journal of Research in Informal Environments*, 3(2), 1-23.
- Kelly, J. (2000). Rethinking the elementary science methods course: A case for content, pedagogy, and informal science education. *International Journal of Science Education*, 22(7), 755-777. doi:10.1080/09500690050044080

- Kilic-Bagci, G., Haymana, F. and Bozyilmaz, B. (2008). Analysis of the elementary science and technology curriculum of turkey with respect to different aspects of scientific literacy and scientific process. *Education and Science*, 33, 52-63.
- Knapp, D. (2000). Memorable experiences of a science field trip. *School Science and Mathematics*, 100(2), 65-72.
- Koballa Jr, T. R. and Glynn, S. M. (2007). Attitudinal and motivational constructs in science education. In S. K. Abell and N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of Reseach on Science Education* (pp. 75-102). London: Routledge
- Kucuk, A. (2020). *Fen Bilimleri 5. sınıf insan ve çevre ünitesinin okul dışı öğrenme ortamlarında öğretimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Recep Tayyip Erdogan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim dalı, Rize.
- Kucuk, A. (2021a). Experiences of Turkish middle school science teachers' first science fair projects coordination. *Education Quarterly Reviews*, 4(Special Issue 1), 497-512. doi:10.31014/aior.1993.04.02.262
- Kucuk, A. (2021b). Ortaokul öğrencilerinin Covid-19 virüsü hakkındaki bilişsel yapılarının incelenmesi. 4. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. Burdur: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Küçük, A. and Yıldırım, N. (2020). The effect of out-of-school learning activities on 5th grade students' science, technology, society and environment views. *Turkish Journal of Teacher Education*, 9(1), 37-63.
- Küçük, M. (2006). *Bilimin doğasını ilköğretim 7. sınıf öğrencilerine öğretmeye yönelik bir çalışma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim dalı, Trabzon.
- Küçük, M. and Bağ, H. (2018). 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin bilim insanı imajlarının karşılaştırılması. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 125-138.
- Lederman, N. and Niess, M. (1998). Survival of the fittest. *School Science and Mathematics*, 98(4), 169-172.
- Lin, P. Y. and Schunn, C. D. (2016). The dimensions and impact of informal science learning experiences on middle schoolers' attitudes and abilities in science. *International Journal of Science Education*, 38(17), 2551-2572. doi:10.1080/09500693.2016.1251631

- Martin, L. M. (2004). An emerging research framework for studying informal learning and schools. *Science Education*, 88, 71-82.
- MEB. (2005). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Moore, W. R. and Foy, R. (1997). The scientific attitude inventory: A revision(SAI II). *Journal of Research in Science Teaching*, 34(4), 327-336.
- OECD. (2017). *PISA 2015 assessment and analytical framework: science, reading, mathematic, financial literacy and collaborative problem solving*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264281820
- Ozturk, A. (2014). The effects of curricula at Mevlana Public and Science Center on students' science process skills and attitudes toward science (Unpublished master's thesis). Izmir: Ege University.
- Patton, M. Q. (2018). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri (2 ed.). (B. Mesut, and D. S. Beşir, Trans.) Ankara: Pegem Akademi.
- Pella, M. O., O'Hearn, G. T., and Gale, C. G. (1966). Referents to scientific literacy. *Journal of Research in Science Teaching*(4), 199-208.
- Pitaf, A. I., and Farooq, M. (2012). Measurement of scientific attitude of secondary school students in Pakistan. *Academic Research International*, 2(2), 379-392.
- Prokop, P., Tuncer, G., and Kvasnicak, R. (2007). Short-term effects of field programme on students' knowledge and attitude toward biology: A Slovak Experience. *Journal of Science Education and Technology*, 16(3), 247-255. doi:10.1007/s10956-007-9044-8
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D. and Benefield, P. (2004). *A review of research on outdoor learning*. Preston Montford, Shropshire: Field Studies Council.
- Salmi, H. S. (1993). *Science centre education: Motivation and learning in informal education* (Unpublished Master Thesis). Helsinki: University of Helsinki.
- Simpson, R. D., Koballa Jr, T. R., Oliver, J. S. and Crawley, F. E. (1994). Research on effective dimension of science learning. In D. L. Gabel, *Handbook of Research in Science Teaching and Learning*. Macmillan Publishing Company.

- Singh, M. (2015). A week long summer program does make a difference: A strategy of increasing underrepresented minority students' interest in science. *European Journal of Health and Biology Education*, 4(2), 21-30.
- Smitha, V. P. (2012). *Inquiry training model and guided discovery learning for fostering critical thinking and scientific attitude*. Kozhikode: Vilavath Publications.
- Soysal, E. (2019). *Okul dışı öğrenme ortamlarının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik ilgi, tutum ve motivasyonlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim dalı, Ankara.
- Sumita, S. S. (2017). *A Study of scientific attitude development of junior college student through various activities in the junior college* (Unpublished doctoral thesis). Rajasthan: Shri Jagdishprasad Jhabarmal Tibarewala University.
- Taş, E. and Gülen, S. (2019). Analysis of the influence of outdoor education activities on seventh grade students. *Participatory Educational Research (PER)*, 6(2), 122-143. doi:10.17275/per.19.17.6.2
- Tezel, Ö. and Tezgören, I. (2019). Investigation of the relationship between scientific literacy levels and problem solving skills of eighth grade students. *ESTUDAM Journal of Education*, 4(2), 68-84.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Yıldırım, H. (2018). The impact of out-of-school learning environments on 6th grade secondary school students attitude towards science course. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 24-41.
- Yıldırım, H. (2020). the effect of using out-of-school learning environments in science teaching on motivation for learning science. *Participatory Educational Research*, 7(1), 143-161. doi:10.17275/per.20.9.7.1
- Yıldırım, H. İ. and Şensoy, Ö. (2016). Bilim şenliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 23-40.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Küçük, A. (2021). Investigation of the change towards scientific attitudes of students with out-of-school learning experience. *OPUS– International Journal of Society Studies*, 18(44), 7552-7580. DOI: 10.26466/opus.933305.

Online Exercise Program for Elderly During Coronavirus (Covid-19) Pandemic

DOI: 10.26466/opus.934919

*

Gökçe Yağmur Güneş Gencer*– Özlem Özgür**– Sevgi Dinç***– Hiroshi Nakajima ****

* Asisst. Prof. Dr., Akdeniz University, Antalya/Turkey

E-Mail: g.yagmur.g@gmail.com ORCID: [0000-0001-8651-8318](https://orcid.org/0000-0001-8651-8318)

** Research Assistant, Akdeniz University, Antalya/Turkey

E-Mail: ozlemozgur@akdeniz.edu.tr ORCID: [0000-0001-5330-0902](https://orcid.org/0000-0001-5330-0902)

*** Asisst. Prof. Dr., Karabük University, Karabük/Turkey

E-Mail: sevgidinc@karabuk.edu.tr ORCID: [0000-0002-4747-2510](https://orcid.org/0000-0002-4747-2510)

**** Specialist, Akdeniz University, Antalya/Turkey

E-Mail: hiropaparin54@gmail.com ORCID: [0000-0001-7844-6828](https://orcid.org/0000-0001-7844-6828)

Abstract

It was conducted to determine the benefits of exercise for the elderly who were restricted from curfew due to the coronavirus (Covid-19) epidemic and the technological competence of older individuals in accessing exercise. This study was conducted with the students in 60+ Tazeleme University, between March and May 2020. The sample of the study is 80 people. The elderly participated in the online exercise for eight weeks, during the three months when there was a curfew for the elderly. The Information Form, which was prepared by the researchers by reviewing the literature, was used to collect the data, evaluating the benefits of online exercise and the ability of the elderly to access online exercise. The data were collected online via "Google Forms". 66.0% of the individuals participating in the present study were between the ages of 60-69. It has been observed that the online exercise study affects the physical and psychological health of the participants. 96.7% of the seniors believed that online exercise during the quarantine improved their health. 95.6% of the elderly noted that exercise improves the quality of life, and 98,9% reported that it helps daily life activities. Also, 94.6% of the participants think that they have sufficient technological equipment. Although the elderly experienced some difficulties following the during exercises online, the majority were able to follow and apply the program. It is observed that the online exercise program has a positive effect on the physical and mental well-being of the elderly. The necessity of online exercise programs that can help elderly people stay active is noteworthy during the pandemic.

Keywords: Online Exercise, Elderly, Covid-19, Quarantine, Tele-Health.

Koronavirüs (COVID-19) Salgını Sırasnda Yaşlılar İçin evrimii Egzersiz Programı

*

Öz

Bu alışma, Koronavirüs (Covid-19) nedeniyle sokağa ıkmaları kısıtlanan yaşlılar için çevrimiçi egzersizin faydalarını ve yaşlı bireylerin evrimii egzersize erişimdeki teknolojik yeterliliğini belirlemek amacıyla yapıldı. Çalışma, 60+ Tazelenme Üniöersitesi öğrencileri ile Mart-Mayıs 2020 tarihleri arasında gerçekleştirildi. Araştırmanın örneklemi 80 kişidir. Yaşlı bireyler kendileri için sokağa çıkma yaşağının olduğu sekiz haftalık süre boyunca evrimii egzersizlere katıldı. Araştırmacılar tarafından literatür taranarak hazırlanan Bilgi Formu, verilerin toplanması, evrimii egzersizin faydalarının ve yaşlıların evrimii egzersize erişim becerilerinin değerlendirilmesinde kullanıldı. Veriler "Google Formlar" aracılığıyla evrimii olarak toplandı. Bu çalışmaya katılan bireylerin% 66,0' sı 60-69 yaşları arasındadır. Çevrimiçi egzersiz çalışmasının katılımcıların fiziksel ve psikolojik sağlığını etkilediği görölmüştür. Yaşlıların% 96,7' si, karantina sırasında evrimii egzersizin sağlıklarını iyileştirdiğine inanıyordu. Yaşlıların %95,6 'sı egzersizin yaşam kalitesini artırdığını, %98,9'u ise günlük yaşam aktivitelerine yardımcı olduğunu belirtti. Ayrıca katılımcıların %94,6'sı yeterli teknolojik donanıma sahip olduklarını düşünmektedir. Yaşlılar evrimii egzersizler sırasında bazı zorluklar yaşasa da, çoğunluk programı takip edip uygulayabildi. Çevrimiçi egzersiz programının yaşlıların fiziksel ve ruhsal iyilik hali üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görölmektedir. Salgın sırasında yaşlıların aktif kalmasına yardımcı olabilecek evrimii egzersiz programlarının gerekliliği dikkate değerdir.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi Egzersiz, Yaşlı, Covid-19, Karantina, Tele-Sağlık.

Introduction

The World Health Organization (WHO) announced on January 30, 2020, that the Coronavirus disease (Covid-19) pandemic had become a global health problem in the world. WHO warned people to stay at home during the ongoing Covid-19 pandemic to reduce exposure and infection rates. Taking precautions for infection control is imperative due to the rapid spread of Covid-19. Staying home is one of the most critical measures that can limit the widespread of the coronavirus (Chen et al., 2020). Staying in quarantine at home to control the Covid-19 disease, preventing the virus from being transmitted from person to person, may cause a decline in physical activity. Staying at home for a long time can increase the passive behaviors, such as watching television, playing computer games, and using mobile devices. The decrease in the level of physical activity has a negative effect on the health status of people (Owen et al., 2010). Thus, it is necessary to continue physical activity at home to remain healthy during the quarantine period. A home exercise program with simple, safe, and easy exercises, including stretching, strengthening, and balance (Chen et al., 2020) was suggested to be suitable for increasing and maintaining the level of physical activity (Halabchi, Ahmadinejad and Selk-Ghaffari, 2020).

A certain level of physical activity and exercise is required to ensure active aging in the quarantine period. It is known that the physical activity of the older adults positively affects the prevention of sarcopenia, falling risk, frailty, and cognitive impairment (Cadore, Asteasu and Izquierdo, 2019). Studies have revealed that physical activity and exercises directly affect mental and physical health in combating chronic diseases (Liu et al., 2019, Anderson and Durstine, 2019) and increase the quality of life (Buffart et al., 2017, Sagar et al., 2015). Therefore, exercise remains vital during quarantine to ensure that seniors maintain an active lifestyle and their general health at home (Jiménez-Pavón, Carbonell-Baeza and Lavie, 2020). During the quarantine days, the importance of exercise in the protection of the physical and mental health of the elderly has increased more. In this period we spend a long time at home, online exercise for the elderly has created an alternative in protecting health. The present study aimed

to determine the benefit of online exercise on older adults during the quarantine period and the technological competence of older people accessing online exercise.

Method

The sample population of this prospective study was quarantined adults over 55 years of age who were students of 60+ Tazelenme University. The 60+ Tazelenme University is a novel implementation of University of the Third Age (U3A) in Turkey (11). The study sample consists of 100 people who participated in online exercises for eight weeks between March 2020 and May 2020 during the pandemic period. Of these, statistically, at a 95% confidence interval, the inclusion of 80 participants' data in the study could be considered sufficient (Yazıcıoğlu and Erdoğan, 2007), while 91 participants' data were included in our study. 9 people were not included in the study because they did not fill out the questionnaire. This study was approved by the Institutional Ethics Review Board (ID number 30-491).

Recent studies have shown that basic exercise program components in older adults require stretching, strengthening, balance, and resistance exercises (Sherrington et al, 2008). In our study, the online exercise program included: (a) static stretching (stretching the upper extremities, lower extremities, and both sides of the body), (b) muscle strengthening (extension, stretching, abduction of the shoulders), and hips, elbows, wrists, knees, ankle lengthening and stretching, and (c) balance (heel and toe lifting) and cool-down (deep breathing) exercises were performed. The necessary resistance for muscle strengthening exercises was provided with body weight. Participants aged 55 and over participated in the online exercise for 45 minutes, three days a week for eight weeks. The exercises started with 8-10 repetitions and increased to 15-20 repetitions in the following period.

The Information Form (Appendix.1) generated by the researchers in line with the relevant literature review was used in collecting the data. A combination of open and closed-ended questions were included to evaluate the socio-demographic characteristics of the participants as well as the benefits of online exercise and the competence of older individuals in accessing online exercise. For closed questions answers used the format of a

typical five-level Likert item: Strongly agree, Agree, Neither agree nor disagree, Disagree, Strongly disagree.

The data were collected online via "Google Forms". All participants ticked the box that they agreed to participate in the study before answering the questions online. The forms were delivered to older people via the WhatsApp program, which is used by many elderly people today.

Quantitative data were evaluated using descriptive statistics (number and percentage) in SPSS 23.0 software. The Cronbach-Alpha method was used to determine the internal consistency of the form. It was reported that the alpha value of 0.80 and above indicates high consistency (Uzun-sakal and Yıldız, 2018)

Results

Considering the age distribution of the individuals participating in this study, 66.0% of them are between the ages of 60-69. The majority of the participants were women (84.6%), married (63.7%), and undergraduate (35.2%) individuals. 63.7% of the older individuals stated that their income is equivalent to their expenses. Hypertension diagnosis (15.4%) takes the first place among those with chronic diseases. The demographic characteristics of the participants are shown in Table 1.

Table 1. The demographic characteristics of the participants

		N	%
Age	55-59	24	26,4
	60-64	24	26,4
	65-69	36	39,6
	70-74	7	7,7
	Total	91	100,0
Gender	Female	77	84,6
	Male	14	15,4
	Total	91	100,0
Marital Status	Married	58	63,7
	Single	33	36,3
	Total	91	100,0
Educational Status	Primary school	5	5,5
	High school	25	27,5
	Collage	25	27,5
	Graduate	32	35,2
	Postgraduate	4	4,4
	Total	91	100,0
	Hypertension	14	15,4

Chronic Diseases	Diabetes	5	5,5
	Cardiovascular Diseases	7	7,7
	Cancer	8	8,8
	Thyroid Disease	4	4,4
	Others	23	25,3
	No Disease	30	33,0
	Total	91	100,0

Others: migraine, kidney disease, osteoarthritis, osteoporosis

Investigation of internal consistency

The Cronbach-Alpha method was used to determine the internal consistency of the data form. The Cronbach-alpha value of all 23 items of the form was determined to be 0.878 that indicates high reliability .

96.7% of the elderly believed that online exercise in quarantine improves their health. In evaluating the elderly people's thoughts about the effect of exercise on their physical health, 93.4% of the elderly reported that exercise helps reduce their pain, 97.8% of them found that exercise prevents the decrease in physical movement ability. Furthermore, 97.8% of the elderly stated that it protects muscle strength, 97,8% of them stated that it is suitable for bone and joint health. 89.0% of the elderly believed that exercise helps keep their weight under control, 89.0% of them reported that it protects from other diseases (Table 2).

Table 2. The effect of online exercise on physical health

Items	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree	
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
The effect of online exercise on physical health	I think exercise during quarantine improves my health.	67(73,6)	21(23,1)	2(2,2)	1(1,1)	0(0)
	I think exercise during quarantine helps me lessen my pain.	56(61,5)	29(31,9)	3(3,3)	2(2,2)	1(1,1)
	I think exercise during quarantine prevents the deterioration of my physical mobility.	66(72,5)	23(25,3)	2(2,2)	0(0)	0(0)
	I think exercise during quarantine prevents my muscle strength from decreasing.	61(67,0)	28(30,8)	2(2,2)	0(0)	0(0)
	I think exercise during quarantine is good for my bone and joint health.	63(69,2)	26(28,6)	1(1,1)	1(1,1)	0(0)
	I think exercise during quarantine helped me keep my weight stable.	53(58,2)	28(30,8)	4(4,4)	6(6,6)	0(0)
	I think exercise during quarantine protects me from other diseases.	41(45,0)	40(44,0)	5(5,5)	5(5,5)	0(0)

In evaluating the elderly's thoughts about the effect of exercise on their psychological health, 93.4% of them stated that it is suitable for fatigue, 89.1% of the elderly found that exercise positively affects the quality of sleep, 92.4% of them believed that exercise makes them feel good. Moreover, 98.9% of the elderly remain active with exercise, 95.6% of them are thinking that the exercise makes them optimistic. 95.6% of the elderly noted that exercise improves the quality of life, and 98.9% reported that it helps daily life activities (Table 3).

Table 3. The effect of online exercise on psychological health

Items	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
I think exercise during quarantine reduced my fatigue.	48(52,7)	37(40,7)	3(3,3)	1(1,1)	2(2,2)
I think that exercise during quarantine has a positive effect on my sleep quality.	38(41,8)	43(47,3)	10(11,0)	0(0)	0(0)
I think that exercise during quarantine makes me feel good.	42(46,2)	42(46,2)	7(7,7)	0(0)	0(0)
I think that exercise during quarantine helps me stay active.	59(64,8)	31(34,1)	1(1,1)	0(0)	0(0)
I think exercise during quarantine helps me to be optimistic.	48(52,7)	39(42,9)	3(3,3)	1(1,1)	0(0)
I think exercise during quarantine improves my quality of life.	48(52,7)	39(42,9)	4(4,4)	0(0)	0(0)
I think exercise during quarantine helps me in daily living activities.	48(52,7)	42(46,2)	1(1,1)	0(0)	0(0)

Considering the difficulties experienced by the elderly in following online exercises, 74.8% of the elderly reported that they have difficulty in performing the movements since they are alone. Furthermore, 66.0% of the elderly have a visual impairment, 68.2% reported that hearing problems prevent them from exercise, and 95.7% of them stated that they have difficulty understanding movements. Due to fatigue, 58.3% of the elderly; due to pain, 73.7% stated that they have difficulty exercising (Table 4).

Table 4. The obstacles to participation in an online exercise

Items	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Since I am alone while exercising online during quarantine, I have difficulty performing movements.	35(38,5)	33(36,3)	13(14,3)	6(6,6)	4(4,4)
I think that vision problem is an obstacle in using online exercise during quarantine.	31(34,1)	29(31,9)	17(18,7)	11(12,1)	3(3,3)
I think hearing problem is an obstacle to using online exercise during quarantine.	30(33,0)	32(35,2)	10(11,0)	14(15,4)	5(5,5)
I think I have difficulty understanding movements while exercising online during quarantine.	42(46,2)	45(49,5)	2(2,2)	1(1,1)	1(1,1)
I think I have difficulty exercising during quarantine due to fatigue.	21(23,1)	32(35,2)	7(7,7)	25(27,5)	6(6,6)
I think I have difficulty exercising during quarantine because of pain.	34(37,4)	33(36,3)	8(8,8)	11(12,1)	5(5,5)

Considering the benefits of online exercise for the elderly; 88.1% of the elderly stated that they felt less lonely by participating in online exercises during the quarantine. 93.5% of the participants stated that they realized that they could exercise at home without going outside by participating in online exercises during the quarantine. Also, 94.6% of the participants think that they have sufficient technological equipment (Table 5).

Table 5. The benefits of online exercise

Items	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
I think I feel less lonely by participating in online exercises during the quarantine.	37(40,7)	34(37,4)	14(15,4)	5(5,5)	1(1,1)
I realized that by participating in online exercises during quarantine, I could exercise at home without going outside.	43(47,3)	42(46,2)	2(2,2)	3(3,3)	1(1,1)
I think I have enough technological tools to take advantage of online exercise during the quarantine.	43(47,3)	43(47,3)	5(5,5)	0(0)	0(0)

According to the elderly's open-ended questions, one of the most important benefits of exercise is that it prevents them from being inactive and makes them more active. It was stated by the majority of the elderly that exercise is beneficial in reducing muscle and joint pain by enabling the muscles to work. It was emphasized by the elderly that exercise is also effective on psychological well-being. It was observed that exercise had a positive effect on the psychological health of elderly people in terms of being emotionally cheerful, relaxing, doing something useful for oneself, feeling peaceful and happy, relaxing the mind, thinking positively, and feeling well.

Although some of the elderly people stated reasons that prevent them from participating in exercise such as forgetting the starting time of the exercise, caring for their mothers, home and gardening, getting bored with repetitive activities, participating in other online activities, and experiencing some technical difficulties, it was observed that most of them had no problem in participating and following the exercises. Although there are elderly people who believed that continuing with online exercise programs may be beneficial after the quarantine, some of them stated that it is more beneficial to do the exercises face-to-face.

Discussion and Conclusion

The level of physical activity is reduced in older adults (Milanović et al., 2013). There are physical activity guidelines specifically developed for older people (Piercy and Troiano, 2018). While the elderly did not comply with the physical activity guidelines recommended for them even before the pandemic (Sun, Norman and While, 2013), quarantine resulted in a more decrease in the physical activity levels of the elderly (Ekelund et al., 2019). Although quarantine is the best and recommended option to stop the rapid spread of Covid-19 disease, other aspects of the health of the elderly who remain isolated at home in quarantine should also be considered (Jiménez-Pavón, Carbonell-Baeza and Lavie, 2020).

Exercise plays an essential role in maintaining the health of elderly individuals (Lavie et al., 2019), active aging (Fletcher et al., 2018), and combating diseases such as diabetes, hypertension, cardiovascular diseases, respiratory diseases (Ozemek, Lavie and Rognum, 2019). Some studies

have shown that exercise positively affects the immune system (Nieman and Wentz, 2019). In a review by Polero et al., aerobic, strength, flexibility, and balance exercises were recommended during the quarantine caused by Covid-19 (Polero et al., 2021). However, it is not always possible for all elderly people to receive a personally planned exercise program from a healthcare professional (Said and Batchelor, 2020). Since we think that different studies are needed to support physical activity and exercise in the home environment of the elderly, we implemented a program consisting of stretching, strength, flexibility, and balance exercises for the elderly during quarantine.

The elderly in the risk group for Covid-19 should be prevented from adopting a sedentary lifestyle during the quarantine process; thus, exercise opportunities should be offered to the elderly. The necessity of online exercise applications drew attention in this period when activities performed together threaten health. However, there are not enough studies on the effect of online exercise on the elderly and the technological competence of the elderly in accessing online exercise. In the present study, it is seen that one of the most important benefits of online exercise in quarantine allows the elderly to be more active by preventing them from being inactive.

It is also mentioned that technology-based interventions are needed to overcome psychosocial difficulties during Covid-19 quarantine (Ammar et al., 2021). Especially, it is necessary to improve telehealth services for vulnerable groups (Said and Batchelor, 2020). Our study should emphasize that technology-based online exercises are practical on the psychological well-being of the elderly. Although they had some difficulties following the exercises online, most of them could follow the online exercise program and do their exercises. We think that it may be beneficial to continue online exercise programs after the quarantine period is over.

Gamberini et al. (2006) state that various factors are connecting older people to technology (Gamberini et al., 2006). One of these elements is telehealth, which is used to diagnose and treat chronic diseases remotely and electronically. During the pandemic period, remote access to health services has become important. Contrary to the negative perception of the elderly in the use of technology in society (Baran, Kurt and Tekeli, 2017), it is impressive that in this study we conducted with elderly individuals

at 60+ Tazelenme University, the majority of elderly individuals think that their technological devices are sufficient to benefit from online services. We think that the ability of elderly individuals to adapt to the changing daily life process makes a great contribution to the quarantine caused by the pandemic.

The limitation of our study is that the online exercise program can not be prepared specifically for the individual and that a general exercise program is applied to the participants at a level that will not harm individuals with chronic diseases. There is a need for new studies on the evaluation and treatment of the individual online in the literature.

In addition, in the digitized world, elderly individuals have problems in accessing and using technological devices to use the telehealth system. For this reason, in our study, online exercises were performed on platforms that the elderly can easily access. Despite this, in our study, the elderly experienced problems resulting from technological products such as the problem of connecting to the Internet and the small screen.

References

- Ammar, A., Bouaziz, B., Trabelsi, K., Glenn, J., Zmijewski, P., Müller, P., ... and Hökelmann, A. (2021). Applying digital technology to promote active and healthy confinement lifestyle during pandemics in the elderly. *Biol Sport*, 38(3), 391-396.
- Anderson, E. and Durstine, J. L. (2019). Physical activity, exercise, and chronic diseases: A brief review. *Sports Medicine and Health Science*, 1(1), 3-10.
- Baran, A. G., Kurt, Ş. K. and Tekeli, E. S. (2017). Yaşlıların dijital teknolojileri kullanım düzeyleri üzerine bir araştırma. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 45, 1-24.
- Buffart, L. M., Kalter, J., Sweegers, M. G., Courneya, K. S., Newton, R. U., Aaronson, N. K., ... and Brug, J. (2017). Effects and moderators of exercise on quality of life and physical function in patients with cancer: an individual patient data meta-analysis of 34 RCTs. *Cancer treatment reviews*, 52, 91-104.
- Cadore EL, de Asteasu MLS. and Izquierdo M. (2019) Multicomponent exercise and the hallmarks of frailty: Considerations on cognitive impairment and acute hospitalization. *Experimental gerontology*, 122, 10-4.
- Chen, P., Mao, L., Nassis, G. P., Harmer, P., Ainsworth, B. E. and Li, F. (2020). Wuhan coronavirus (2019-nCoV): The need to maintain regular physical

- activity while taking precautions. *Journal of sport and health science*, 9(2), 103.
- Ekelund, U., Tarp, J., Steene-Johannessen, J., Hansen, B. H., Jefferis, B., Fagerland, M. W., ... and Lee, I. M. (2019). Dose-response associations between accelerometer measured physical activity and sedentary time and all cause mortality: systematic review and harmonised meta-analysis. *BMJ*, 366, 1-10.
- Fletcher, G. F., Landolfo, C., Niebauer, J., Ozemek, C., Arena, R. and Lavie, C. J. (2018). Promoting physical activity and exercise: JACC health promotion series. *Journal of the American College of Cardiology*, 72(14), 1622-1639.
- Gamberini, L., Raya, M. A., Barresi, G., Fabregat, M., Ibanez, F. and Prontu, L. (2006). Cognition, technology and games for the elderly: An introduction to ELDERGAMES Project. *PsychNology Journal*, 4(3), 285-308.
- Halabchi, F., Ahmadinejad, Z. and Selk-Ghaffari, M. (2020). COVID-19 epidemic: exercise or not to exercise; That is the question. *Asian J Sports Med*, 11(1), e102630.
- Jiménez-Pavón, D., Carbonell-Baeza, A. and Lavie, C. J. (2020). Physical exercise as therapy to fight against the mental and physical consequences of COVID-19 quarantine: Special focus in older people. *Progress in cardiovascular diseases*, 63(3), 386.
- Laslett, P. (1991). *A fresh map of life: The emergence of the third age*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lavie, C. J., Ozemek, C., Carbone, S., Katzmarzyk, P. T. and Blair, S. N. (2019). Sedentary behavior, exercise, and cardiovascular health. *Circulation research*, 124(5), 799-815.
- Liu, Y., Lee, D. C., Li, Y., Zhu, W., Zhang, R., Sui, X., ... and Blair, S. N. (2019). Associations of resistance exercise with cardiovascular disease morbidity and mortality. *Medicine and science in sports and exercise*, 51(3), 499.
- Milanović, Z., Pantelić, S., Trajković, N., Sporiš, G., Kostić, R. and James, N. (2013). Age-related decrease in physical activity and functional fitness among elderly men and women. *Clinical interventions in aging*, 8, 549.
- Nieman, D. C. and Wentz, L. M. (2019). The compelling link between physical activity and the body's defense system. *Journal of sport and health science*, 8(3), 201-217.
- Owen, N., Sparling, P. B., Healy, G. N., Dunstan, D. W., and Matthews, C. E. (2010). Sedentary behavior: emerging evidence for a new health risk. In *Mayo Clinic Proceedings*, 85(12), 1138-1141.

- Ozemek, C., Lavie, C. J. and Rognmo, Ø. (2019). Global physical activity levels- Need for intervention. *Progress in cardiovascular diseases*, 62(2), 102-107.
- Piercy, K. L. and Troiano, R. P. (2018). Physical activity guidelines for Americans from the US department of health and human services: Cardiovascular benefits and recommendations. *Circulation: Cardiovascular Quality and Outcomes*, 11(11), e005263.
- Polero, P., Rebollo-Seco, C., Adsuar, J. C., Pérez-Gómez, J., Rojo-Ramos, J., Manzano-Redondo, F., ... and Carlos-Vivas, J. (2021). Physical activity recommendations during COVID-19: Narrative review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), 65.
- Sagar, V. A., Davies, E. J., Briscoe, S., Coats, A. J., Dalal, H. M., Lough, F., ... and Taylor, R. S. (2015). Exercise-based rehabilitation for heart failure: systematic review and meta-analysis. *Open heart*, 2(1), 1-12.
- Said, C. M., Batchelor, F. and Duque, G. (2020). Physical activity and exercise for older people during and after the coronavirus disease 2019 pandemic: A path to recovery. *Journal of the American Medical Directors Association*, 21(7), 977.
- Sherrington, C., Whitney, J.C., Lord, Stephen R., Herbert, Robert D., Cumming, Robert G et al. (2008). Effective exercise for the prevention of falls: A systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Geriatrics Society*, 56(12), 2234-43.
- Sun, F., Norman, I. J. and While, A. E. (2013). Physical activity in older people: a systematic review. *BMC public health*, 13(1), 1-17.
- Uzunsakal, E. and Yıldız, D. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 14-28.
- Yazıcıoğlu, Y. and Erdoğan, S. (2007). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Citation Information

Güneş Gencer, G. Y., Özgür, Ö., Dinç, S. and Nakajima, H. (2021). Online exercise program for elderly during Coronavirus (Covid-19) Pandemic. *OPUS– International Journal of Society Studies*, 18(44), 7581-7593. DOI: 10.26466/opus.934919.

Okulların Örgütsel DNA Özellikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi Çalışması

DOI: 10.26466/opus.885896

*

Davut Nacar* - **Zülfü Demirtaş****

* Öğr.Gör., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, SHMYO, Kahramanmaraş/Türkiye

E-Posta: davutncr2007@gmail.com

ORCID: [0000-0002-0137-4923](https://orcid.org/0000-0002-0137-4923)

** Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Elazığ/Türkiye

E- Posta: zdemirtas@firat.edu.tr

ORCID: [0000-0002-1072-5772](https://orcid.org/0000-0002-1072-5772)

Öz

Tıpkı canlılarda olduğu gibi örgütlerin de yapılarının ne olduğu, hangi özelliklere sahip olduğu ve gelecekte ne gibi problemlerle karşılaşabileceklerinin tespit edilmesi daha verimli, sağlıklı ve uzun ömürlü örgütlenmelerin gerçekleştirilmesine imkân verecektir. Buradan hareketle bu çalışmada okulların örgütsel DNA özelliklerinin belirlenmesinde kullanılacak geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Çalışmaya, 2019-2020 Kahramanmaraş ili merkez On İki Şubat ve Dulkadiroğlu ilçelerinde Anadolu lisesi, ortaokul ve ilköğretim okulunda farklı branşlarda görev yapan 694 öğretmenin doldurmuş olduğu ölçek seti dâhil edilmiştir. Araştırmanın verileri SPSS for Windows 22 ve AMOS 16 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçek maddelerinin dört faktör ve 14 madde altında toplandığı görülmüştür. Oluşan bu faktörler literatüre bakılarak iletişime açık, girişimci, bürokratik ve başıboş okul olarak etiketlenmiştir. Ölçeğin uygulandığı hedef kitle ve ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik bulguları birlikte değerlendirildiğinde ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) ve orta öğretim okullarının örgütsel DNA özelliklerinin belirlenmesinde geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir. Ölçeğin yükseköğretim kurumları içinde kullanılabilmesi için ölçekte bazı düzenlemeler yapılarak yeniden bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması gerekebilir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel DNA, Organik ve Mekanik Örgüt, Ölçek Geliştirme.

Development of a Scale for Organizational DNA Characteristics of Schools

*

Abstract

Just as in living things, determining the structures of organisations, what features they have and what problems they may encounter in the future will enable more efficient, healthy, and long-lasting organisations to be realised. Therefore, in this study, it is aimed to develop a valid and reliable data collection tool that can be used to determine the organisational DNA characteristics of schools. In the study, the scale set filled by 694 teachers working in different branches in Anatolian high school, middle school and primary schools in Kahramanmaraş's Onikişubat and Dulkadiroğlu districts in 2019-2020 academic year was included. The data of the research were analysed using SPSS 22 and AMOS 16. Exploratory Factor Analysis (EFA) was performed to reveal the factor structure of the scale. As a result of the exploratory factor analysis, it was observed that the scale items were collected under four factors and 14 items. These factors are labelled as open to communication, entrepreneurial, bureaucratic, and stray schools based on the literature. When the target audience and the validity and reliability findings of the scale are evaluated together, it can be said that it is a valid and reliable tool in determining the organisational DNA characteristics of primary and secondary schools. In order for the scale to be used in higher education institutions, it may be necessary to make a new validity and reliability study by making some adjustments on the scale.

Key Words: Organizational DNA, Organic and Mechanical Organization, Scale Development.

Giriş

İçinde bulunduğumuz çağda örgütler, değişimin çok hızlı olduğu dinamik bir çevreyle karşı karşıyadır. Bu dinamik çevre ile beraber örgütler mekanik örgüt anlayışından sıyrılıp yavaş yavaş organik örgüt anlayışına geçmektedir (Sagnak, 2016). Her alanda olduğu gibi yönetim alanında da her geçen gün birçok yenilikler olmakta yeni yeni gelişmeler yaşanmakta ve literatüre yeni kavramlar eklenmektedir. Her yeni kavram, mevcut düşünceye yeni bir bakış açısı getirmekte ve yönetim sürecine farklı yaklaşılmasını sağlamaktadır. Kavramların düşüncelere giydirilmiş elbiseler olduğu düşünüldüğünde iyi bir kavram analizi, o kavramı kullananların düşüncelerini anlamaya yardımcı olacaktır.

Örgütler varlıklarını sağlık bir şekilde devam ettirebilmek amacıyla yeni gelişmeleri takip etmekte, yapı ve işleyişlerini bu doğrultuda gözden geçirmektedirler. Diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütleri de kendi yapılarına uygun olarak bu yeni gelişmelere uyum sağlamaya çalışmaktadırlar. Örgütler önceleri makine gibi algılanırken artık bu anlayış organik bir yapıya bürümektedir. Mekanik bakış açısı örgütleri bir makine gibi görürken, bu anlayış değişikliği ile beraber örgütler organik bakış açısıyla canlı bir organizma gibi görülmektedir. Mekanik örgüt anlayışından organik örgüt anlayışına geçilirken örgütlerin yapı ve işleyişi canlı organizmalarla ilişkilendirilmektedir. Bu ilişkilendirmelerle birlikte literatüre son zamanlarda örgüt DNA'sı (Deoksiribo Nükleik Asit) kavramı eklenmiştir.

Örgütlerle ilgili birçok konu sürekli araştırılmakta ve güncellenmektedir. Yönetimde en çok araştırılan konular arasında yer alan örgütlerin etkililiği günümüzün en temel problemlerinden birisidir (Toytok ve Karpuzoğlu, 2015). Her örgütün kendi özelliklerini yansıtan kendine özgü bir yapısı bulunmaktadır. Örgütlerin çalışma şekillerinin anlaşılmasında, örgütün yapısını oluşturan her bir bileşenin işleyiş biçimini bilmeye ihtiyaç vardır (Döş ve Çetin, 2014). Son yıllarda örgütleri yaşayan birer organizma olarak kabul ederek; her bir örgütün kendine has bir takım karakteristik özellikleri bulunduğu ve bu özelliklerin onu diğer örgütlerden ayırdığı düşünülmektedir. Canlılarda organizmanın kim ve ne olduğunu ifade eden kodlanmış bilgi DNA'dır (Akgül, 2003) ve düşünce organizasyonlarda örgüt DNA'sı kavramıyla açıklanmaktadır.

Yönetim alanına giren örgüt DNA'sı kavramını bilim adamları farklı şekillerde tanımlamışlardır. Govindarajan ve Trimble (2005) tarafından Örgüt DNA'sı bir örgüt içindeki yapı, kültür, işgören ve sistem döngüsü olarak tanımlanmaktadır. Adams ve Adams (1997) örgüt DNA'sını, canlıların DNA'sına benzetmekte ve örgütün DNA'sının örgütün kültürü olduğunu belirtmektedirler (Işık ve Gürsel, 2009). Tanımlamalarda örgüt kültürüne vurgu yapıldığı görülmektedir.

Bu tanımlamalarla birlikte örgüt DNA'sı kavramına bilim adamlarını bakış açıları da farklılaşmaktadır. Bir bakış açısına göre örgüt DNA'sı organik kimliğe uygun olarak örgütteki insanların, kendi kendine organize olacak şekilde çalışabilmek için ihtiyaç duyduğu yapı ve işlemlere ait bilgilerden oluşan bir veri tabanıdır. İkinci bir bakış açısı ise Örgütsel DNA'nın temel ilişkilerden oluştuğunu varsaymaktadır. Booz Allen şirketinin araştırmacılarının bakış açısına göre ise örgütsel DNA'yı belirleyen dört temel yapı (yapı, karar yetkisi, güdüleyiciler ve bilgi) bulunmaktadır (Verschoor, 2005). Tüm bu tanımlamalar ve bakış açılarıyla birlikte örgüt DNA'sı kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için organik örgüt modeli kavramı ile birlikte açıklanmasında fayda vardır.

Örgütün bütün işlemleri ve yapısı kendi kimliğine göre dizildiğinde örgüt DNA'sına benzer bir olgu ortaya çıkmaktadır. İşgörenlerin, hayatlarını nitelikli bir şekilde sürdürebilmeleri ve çalıştıkları kurumda yüksek performans sergileyebilmeleri için, ihtiyaç duyduğu şeylerin tedarik edilmesi düşüncesi, örgüt kuramları üzerine çalışan araştırmacıların dikkatini biyolojiye yönlendirmiştir. Çünkü örgüt çalışanlarının hem birey hem de grup olarak biyolojik organizmalar şeklinde hareket ettikleri ve etkin şekilde faaliyette bulunmaları için ihtiyaçlarının karşılanması gerektiği düşünülmektedir (Morgan, 1997). Bu yaklaşımla birlikte örgütlerin de birer organizma olduğu fikri, dikkatleri örgütsel etkinlik, örgüt - çevre ilişkileri ve varlığın sürdürülmesi gibi konulara çekmiştir.

Canlı organizmaları oluşturan küçük parçalar, belli kurallar içinde organize olarak bir araya gelirler ve ardından daha büyük parçaları oluştururlar. Maddenin en küçük yapıtaşı olan atomlar molekülleri, moleküller de farklı yapıları oluştururlar. Bu durum türlerde ve ekolojilerde bu şekilde devam eder. Büyük yapılar küçük parçalardan oluşur ve bunun tersi olmaz. Büyük yapıları meydana getiren bu küçük yapıların organi-

ze olan parçalarının düzeni, biyolojide olduğu gibi ekonomilerde de geçerlidir (Meyer ve Davis 2003).

İnsanın DNA yapısından ilham alınarak, insanların genetik yapısını belirleyen ve insan bedeninde kalıtsal faaliyetlere sebep olan DNA, örgütlere uyarlanarak ve aynı insan DNA'sı gibi örgütlerin genetik yapıları tespit edilmeye çalışılmaktadır (Çetin & Döş, 2014). Bu çalışmalarla birlikte her örgütün aynı insan organizmalarının sahip olduğu gibi DNA yapısına sahip olduğu düşüncesi gelişmeye başlamıştır.

Vücuttaki tüm hücreler aynı DNA'lara sahip olduğundan beyni oluşturan sinir hücreleri, vücuttaki herhangi bir hücre ile aynı DNA'lara sahiptir. Bir canlının sahip olduğu tüm bilgi birikimi hücre içindeki DNA'da kayıtlıdır ve bu, onun potansiyelini belirler. Diğer bir deyişle canlıların yönetsel molekülü DNA'dır (Beşoluk, Gündüz ve Önder, 2011). Bu bağlamda bir sosyal sistem içindeki örgütün yönetimi ile organizmanın bir hücresinin yönetimi bir metafor olarak ilişkilendirilebilir.

Başarılı işletme örneklerinden hareketle, örgütlerin günümüzün ekonomik koşullarına canlı bir organizma gibi uyum sağladıkları ve örgütlerin kendilerine özel genetik özelliklerinin olduğu, bu örgütlerin özelliklerinin de onların DNA'sında saklı olduğu Baskin (1998) tarafından ifade edilmektedir. Buradan hareketle bir organizmada bulunan bütün hücrelerin aynı DNA yapısına sahip olmaları gibi aynı sosyal sistem içinde bulunan örgütlerinde aynı özelliklerinin olduğu kabul edilebilir (Bancar, 2016; Beşoluk vd., 2011).

Literatür incelendiğinde farklı özelliklere sahip örgütlerin kendi özellikleri içinde açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Aynı faaliyet kolunda çalışan örgütlerin bile kendine ait farklı özellikleri bulunmaktadır. Aşağıda bu farklı örgüt tipleri ve özellikleri açıklanmaktadır.

Pasif-Saldırgan (Passive-Agressive) Örgüt; Pasif-saldırgan örgüt hoş, herkesin birbiriyle anlaştığı, çatışmadan uzak ama içi kaynayan, güler yüzlü örgüt tipidir. Büyük değişimler için oy birliği sağlamak sorun değildir; öte yandan bu değişimleri uygulamak zordur. Yerleşik alan çalışmalarındaki direniş, rutin olarak şirket inisiyatiflerini alt eder. Anlamli değişimler yaratmak için gerekli otorite, bilgi ve teşviklerin eksikliğinden, hat işgörenleri merkezden gelen emirlere aldirmamaya meyillidirler ve bunu "bu da geçer" diye yorumlamaktadırlar. Yine bu örgütlerde bilgi örtüktür ve en çok ihtiyaç duyanlar için ulaşılamaz bir haldedir. Bu

kadar kötü özelliğinin sayılmasının yanı sıra, bu örgüt tipi, tanımlanan yedi örgüt tipi içerisinde en çok rastlanandır. Geniş ve korunabilir bir pazar pozisyonuna sahip olan bu örgütler içten içe yavaş yavaş çökerlerken, bildikleri yolda devam etmektedirler (Neilson, Nuys ve Pasternak, 2005). Bunlar pasif-saldırgan örgütün en bilinen özellikleridir.

Esinlenmeler-Ve-Başlamalar (Fits-And-Starts) Örgütü; Fits-and-Starts tipi örgütlerde zeki, motive olmuş ve yetenekli insanların çalıştığı, ama genellikle aynı zamanda aynı yönde çalışmadıkları belirtilmektedir. Bunu başarabildiklerinde parlak, patlama yaratacak stratejik sonuçlara ulaşabildikleri; tipik olarak, gerçekte ise, bu başarılarını tutarlı bir temele oturabilecek disiplin ve koordinasyondan yoksun oldukları gözlenmektedir. Fits-and-Starts örgüt, inisiyatif alabilen, girişimci eğilimleri olan, zeki insanları yanına çeker; bu tip örgütlerde bir fikir yakaladığımızda, limitsiz, kuralsız ve engelsiz bir ortam vardır. Ama tepede güçlü bir yönetimin olmadığı ve altında ortak değerlerin yerleştirilmediği bir yerde, bu inisiyatiflerin ya çarpışıp patladıkları veya yavaş yavaş tükendikleri gözlenmektedir. Sonucun kontrolden çıkma eşiğinde olduğu ve gereğinden fazla genişlemiş bir örgüt tipini yansıtmaktadır Karar yetkisi merkez dışında olmasına rağmen alınacak kararlar için gerekli bilgi merkezde bulunmaktadır (Çandır, 2005).

Fazla büyümüş (Outgrown) Örgüt; Örgüt, küçük bir tepe yönetim grubuyla yönetilemeyecek kadar çok geniş ve karmaşık bir hale gelmiştir ve yönetimini demokratikleştirmede daha çok yolu vardır. Bununla beraber, örgütün potansiyel birikiminin çoğu kullanılmamaktadır. Güç tepe ve tepeye yakın yerlerde tutulduğundan, fazla büyümüş örgüt pazardaki gelişmelere yavaş tepki vermeye meyillidir ve genellikle kendi yolunun dışına çıkamamaktadır. Böyle bir örgütün içerisinde bulunan bir kişi pozitif değişim fırsatlarını görebilir ama bunları eyleme geçirebilmesi ve sonuçlandırabilmesi oldukça zordur. Yukarıdan-aşağıya yönetim ve karar alma mirasının örgütün her yerine kökleşmiş olduğu ve eski alışkanlıkların kolay kolay silinmediği gözlenmektedir (Bancar, 2016; Çandır, 2005).

Yönetim Ağırlıklı (Overmanaged) Örgüt; Çok sayıda yönetim tabakaları bulunan, gereğinden fazla yönetim ağırlıklı örgütlerin "analiz felci" kavramı için bir durum çalışması niteliği gösterdiği belirtilmektedir. Harekete geçtiklerinde, yavaş ve tepkisel davrandıkları, fırsatları geç veya

rakiplerine göre daha az enerjik takip ettikleri gözlenmektedir. Ormandan çok ağaçlarla uğraşan bu örgütlerin yöneticileri, zamanlarının çoğunu yeni fırsat ve tehditleri gözlemekten çok, astlarının işlerini kontrol etmekle geçirmektedir. Genellikle bürokratik ve yüksek seviyede politik davranan bu örgütün kendi kendini ateşleyen, proaktif ve sonuç-odaklı bireyleri engelledikleri gözlenmiştir (Çandır, 2005). Gereğinden fazla yönetim ağırlıklı örgütlerde, boşa harcanan çok fazla çaba ve gereksiz bilgi bulunmaktadır (Çandır, 2005). Çok fazla yönetim tabakasının olduğu bu örgütlerde terfiler gelenek haline geldiğinden vasatlığın liyakate hakim olduğu görülmektedir.

Tam- Zamanında (Just-in-Time) Örgüt; Her zaman değişim için proaktif olmasalar da bu tip örgütün gerektiğinde, büyük resmi kaybetmeden, pazardaki dalgalanmaların üstesinden geldiği belirtilmektedir. Just-in-Time örgütler yetenekli ve motive insanların ilgi odağıdır. Bu tip örgüt ortamları genellikle eğlenceli, çılgın, öğrenmek için harika yerlerdir. Bu ortamların iş yerini motive eden maceracı bir tutumunun olduğu ve yaratıcı patlamalara ilham verdiği, özellikle de gerçek başarılarla yol açtığı gözlenmektedir. Fakat tutarlılık ve disiplin eksikliğinde, örgüt bu fırsatlardan tam anlamıyla yararlanamadığı gibi başarılarını tekrarlayamaz. Bu gibi durumlarından dolayı genellikle, güvenilir bir rekabet avantajı sağlamaktan çok “bir atımlık baruta sahip” oldukları düşünülmektedir (Çandır, 2005). Eğitim örgütlerinin kendi içinde tutarlı ve disiplinli yapılarından dolayı, atama kriterleri belli olduğu için kabiliyetli ve motivasyonu yüksek insanları seçme ve çalıştırma olasılığı bulunmamaktadır. Eğitim örgütlerinde süreklilik esas olması gerektiğinden bu tip bir örgüt yapısı eğitim örgütleri için uygun gözükmemektedir.

Askeri (Military Precision) Örgüt; Genellikle küçük bir grup tepe yönetim ile yönetilen bu tip örgütlerin çok iyi çalıştıkları söylenebilir. Herkes kendi rolünü bilmekte ve dikkatlice uygulamaktadır ve bu da tutarlı ve akıcı uygulamaların toptan etkisini göstermektedir. Askeri örgüt sıkı bir hiyerarşi ve yüksek seviyede kontrollü bir yönetim modeliyle çalışır. Parlak stratejileri bünyesine alıp –genellikle tekrar tekrar- uygulayabilmektedir, çünkü örgüt talim etmiş ve el kitabındaki her senaryodan geçmiştir. Bu tip örgütün çok verimli çalıştığı ve hinterlandını, büyük boyuttaki işlerin altından ustalıkla kalkacak şekilde genişlettiği belirtilmektedir (Bancar, 2016; Çandır, 2005).

Askeri örgütlerin, tipik olarak önemli ve beklenmedik bir değişim beklemedikleri için, ani değişimlere karşı zayıf oldukları belirtilmektedir (Çandır, 2005). Karar verme yetkileri eğitim örgütlerinde askeri örgütlerde olduğu gibi küçük bir grupta olmasına rağmen tepe yöneticiler liyakat esasına göre belirlenmemektedir. Tepe yöneticiler genellikle siyasetle geldiklerinden hükümet değişimleriyle tekrar değişmektedirler. Bu sebepten dolayı tepe yönetime gelen kişiler genellikle eğitim yönetimiyle alakası olmayan kişilerden oluşmaktadır. Alanla ilgili bilgisi, tecrübesi ve yeteneği olmayan kişilerin tepe yönetimi işgal etmesi verimli ve etkili kararların alınamamasına sebep olmaktadır. Bu gibi sebeplerden dolayı eğitim örgütlerinin yapısı askeri tip örgüte de uymamaktadır.

Esnek (Resilient) Örgüt; Değişimlere kolay ve hızlı uyum sağlayabilecek kadar esnek olan bu tip örgütler, tutarlı bir işletme stratejisinin ardında sürekli odaklanmış ve düzenli kalabilmektedirler. İleriye dönük ve kendini yenileyen bu tip örgütün devamlı bir şekilde değişim beklentisi içinde olduğu ve bu değişimlere proaktif bir şekilde yaklaştıkları gözlenmektedir. Yolda bir engelle karşılaştığında esnek örgüt bu engelle gösterdiği hızlı, titiz ve yapıcı tepkisi ile diğerlerinden ayrılır. Esnek örgütün, motive olmuş takım oyuncularını bünyesine çekmekle beraber onlara, sadece motive edici iş ortamları değil aynı zamanda karmaşık problemleri çözebilmek için gerekli kaynak ve yetkiyi de sağladığı belirtilmektedir. Tüm örgüt yapıları içerisinde esnek örgüt tipinin en sağlıklı örgüt tipi olduğu belirtilmektedir. Örgüt, iyi bir çalışma sistemine sahip olabilir ama bu durum, kendinden memnun olma rahatlığına geçmesini gerektirmez. Onların her zaman bir sonraki rekabetçi savaş veya pazar yeniliği için ufku gözetledikleri belirtilmektedir (Bancar, 2016; Çandır, 2005).

Bütün örgütler yukarıda açıklanan herhangi bir örgüt kalıbına girebilir veya bunlardan bazılarında ait özellikleri kendisinde barındırabilir. Örgütlerin hangi tip örgüt yapısına sahip olduğu ile ilgili karar verirken onların yapı, karar yetkisi, güdüleyiciler ve bilgi gibi daha birçok özelliğine bakılır. Örgütlerde bunların oluşması bazı yapılara bağlıdır. Mükemmel bir çalışma prensibine sahip olan canlıların vücutlarında bu işi gerçekleştiren yapı, hücrelerindeki DNA'lardır. Bir canlının yaşam süresi boyunca hangi işleri gerçekleştirebileceği ve gerçekleştiremeyeceği, nasıl bir karaktere sahip olacağı veya ne tür problemler yaşayacağı

bilgisi onun hücrelerindeki DNA'larında mevcuttur. Tıpkı canlılarda olduğu gibi örgütlerin de yapılarının ne olduğu, hangi özelliklere sahip olduğu ve gelecekte ne gibi problemlerle karşılaşabileceklerinin tespit edilmesi daha verimli, sağlıklı ve uzun ömürlü örgütlenmelerin gerçekleştirilmesine imkân verecektir. Buradan hareketle bu çalışmada okulların örgütsel DNA özelliklerinin belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracının geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada. Okulların Örgütsel DNA Özelliklerinin belirlenmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde ölçek geliştirme aşamalarına yer verilmiştir.

Çalışma Grubu

51 maddelik ölçek setinin geçerlik, güvenirlik ve açıklayıcı faktör analizi çalışmasının yürütülmesi için 2019-2020 Kahramanmaraş ili merkez Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerinde Anadolu lisesi, ortaokul ve ilköğretim okuluna 320 veri seti dağıtılmıştır. Dağıtılan ölçek setinden 24 ölçek seti hiç dönmediğinden 19 ölçek seti de yanlış ve hatalı doldurulduğu için araştırmanın birinci aşamasına dahil edilmemiş, böylece 277 veri seti üzerinden açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan bu ilk uygulamanın ardından aynı evren içinde farklı bir gruptan, oluşturulan yapının doğruluğunu test etmek, doğrulayıcı faktör analizi ve güvenirlik analizleri yapmak için ikinci kez veri toplanmıştır. Çalışmanın bu ikinci aşaması için toplamda 460 ölçek seti okullara dağıtılmış, 20 ölçek seti hatalı doldurulması 23 ölçek setinin ise hiç dönüşü olmaması sebebiyle araştırmaya dahil edilmemiştir. Bundan dolayı çalışmaya 2019-2020 Kahramanmaraş ili merkez On İki Şubat ve Dulkadiroğlu ilçelerinde Anadolu lisesi, ortaokul ve ilköğretim okulunda farklı branşlarda görev yapan 417 öğretmenin doldurmuş olduğu ölçek seti dâhil edilmiştir. Açıklayıcı ve

doğrulamalı faktör analizi için toplamda 694 öğretmenden veri toplanmıştır.

Ölçek geliştirme çalışmalarında, örneklem büyüklüğü ile ilgili literatürde farklı görüşler bulunmaktadır. Büyüköztürk (2002)'e göre, örnekleme yer alan kişilerin sayısının $n/k \geq 2$ minimum koşulunu sağlaması gerekmektedir. Geliştirilmeye çalışılan Okulların Örgütsel DNA Özellikleri Ölçeği (OÖDNAÖ) ölçeği 51 maddeden oluşmaktadır. Bu durumda $(296/51= 5,80)$ $n/k \geq 2$ minimum koşulunu sağlamaktadır.

Madde Oluşturma

OÖDNAÖ madde havuzunu oluşturmak için örgütsel DNA ile ilgili alanyazın taraması yapılmış ve başka araştırmacılar tarafından geliştirilen benzer ölçme araçları dikkatlice incelenmiştir. Bu çalışmayla geliştirilen OÖDNAÖ, Booz Allen şirketinin yayınladığı "Kurum DNA'sının Yedi Tipi" adlı çalışmaya dayanmaktadır. Booz Allen şirketinin yayınlamış olduğu kurum DNA'sının yedi tipinden yola çıkılarak okulların örgütsel DNA'sını belirlemeye yönelik 48 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzuyla ilgili olarak alanda uzman iki akademisyenin görüşleri alınmıştır. Ölçek maddelerindeki her bir sorunun tek bir özelliği ölçmesi gerektiği ilkesine dayanılarak, uzman akademisyen görüşleri doğrultusunda, bazı ölçek maddeleri ikiye bölünmüştür. Böylece soru havuzundaki madde sayısı 51'e çıkmıştır. Yine bazı sorular da uzmanların görüşleri doğrultusunda değiştirilmiştir. Örneğin "Okulda öğretmenlerin potansiyelleri tam anlamıyla kullanılmamaktadır." ifadesi, "Okul öğretmenlerin potansiyellerinden tam olarak yararlanmamaktadır." şeklinde değiştirilmiştir.

Uzmanların görüşü alındıktan sonra oluşturulan 51 maddelik soru havuzu iki Türk Dili ve Edebiyatı uzmanına gönderilerek noktalama ve yazım yanlışları hataları düzeltilmiştir. Noktalama ve imla hatalarının düzeltilmesinden sonra dört farklı branşta öğretmenle ölçek maddeleri ile ilgili odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşmede her öğretmene ölçek seti dağıtılmış ve ilk sorudan başlanarak öğretmenlerden soruları okumaları istenmiştir. İlk soru okunduktan sonra öğretmenlerin hepsine okuduğu sorudan ne anladığı sorulmuştur. Ölçülmek istenen durumla öğretmenlerin algıladığı durum arasında bir anlam farklılığının olduğu

durumlarda anlam karışıklığını gidermek için gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Örneğin “Okulda gereksiz çok fazla bilgi bulunmaktadır.” ifadesi öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılmadığı için “Okulda gereksiz çok fazla prosedür vardır.” şeklinde düzeltilmiştir. Her bir ölçek maddesi bu şekilde gözden geçirilerek 51 soruluk ölçek setine son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS for Windows 22 ve AMOS 16 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Madde havuzunun katılım düzeyi için 5’li Likert tipi dereceleme seçilmiş ve dereceleme “her zaman (5), çoğunlukla (4), bazen (3), çok nadir (2) ve hiçbir zaman (1)” şeklinde belirlenmiştir. Tablo 1’de araştırma bulgularının karşılaştırılacağı uyum indeksleri yer almaktadır.

Tablo 1. Yapısal Eşitlik Modelinin Uyumuna İlişkin Değerler (Kline, 1998, s. 239; Schermelleh Engel and Moosbrugger, 2003, s. 52; Schumaker ve Lomax, 2004, s. 82; Tabachnick and Fidell, 2013, s. 703).

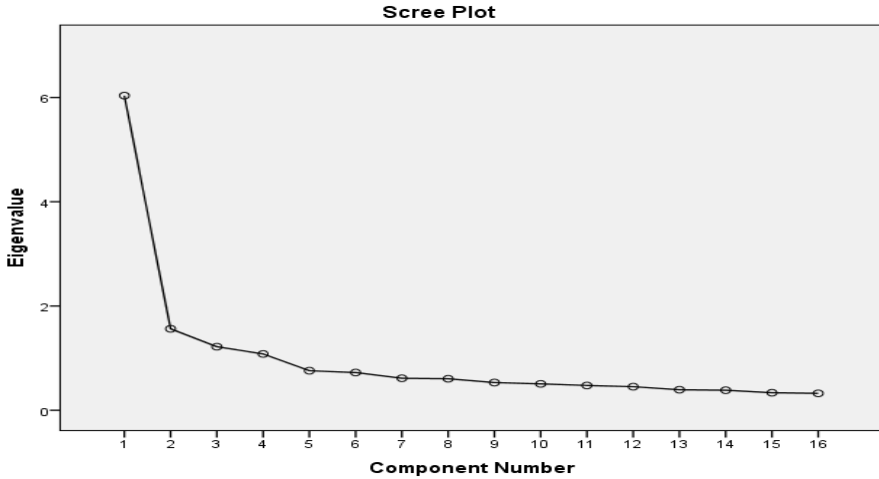
Ölçüm	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
Genel Model Uyumunu		
χ^2 uyum testi	≤ 3	$\leq 4-5$
Karşılaştırmalı Uyum İndeksleri		
NFI	$\geq .95$.90-.94
NNFI	$\geq .95$.90-.94
IFI	$\geq .95$.90-.94
CFI	$\geq .97$	$\geq .95$
RMSEA	$\leq .05$.06-.08
Mutlak Uyum İndeksleri		
GFI	$\geq .90$.89-.85
AGFI	$\geq .90$.89-.85
Koruyucu Uyum İndeksleri		
PNFI	$\geq .95$	-
PGFI	$\geq .95$	-
Artık Temelli Uyum İndeksi		
RMR(SRMR)	$\leq .05$.06-.08

Bulgular

Açımlayıcı Faktör Yapısına İlişkin Bulgular

51 madden oluşan ölçek seti, ilk çalışma grubuna (277 kişilik) uygulandıktan sonra veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığına bakmak için KMO katsayısı hesaplanmış ve Barlett Sphericity Testi yapılmıştır. Ölçeğin KMO değeri .867 olarak bulunmuştur. Barlett Sphericity Testi değerleri ise (1170.8: $p = .000$) olarak bulunmuştur. Literatürde Kaiser-Meyer-Olkin of Measure of Sampling Adequacy değerinin .6'dan büyük olması ve Bartlett's Test Of Sphericity değerinin ise .05 ya da daha küçük olması beklenmektedir (Pallant, 2016). Bulunan bu değerler veri setinin faktör analizi yapmaya uygun olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA, çok sayıda değişkeni belirli sayıda gruplara ayırarak her bir grupta yer alan değişkenler arasındaki ilişkiyi maksimum, gruplar arasındaki ilişkiyi ise minimum yaparak grupları yeni değişkenlere dönüştüren bir analiz yöntemidir (Karagöz, 2016).



Şekil 1. OÖDNAÖ Faktörleri Özdeğerlerine Ait Saçılma Diyagramı.

Şekil 1 incelendiğinde AFA ilk analiz sonucunda ölçeğin öz değeri 1'den büyük on iki faktör altında toplandığı görülmüştür. Dört faktörün

öz değeri ve açıkladığı varyans oranı diğer faktörlerden yüksek olduğu şekil 1’de görülmektedir. Birinci faktörün kırılma noktasının diğer faktörlere göre biraz daha yüksektir. AFA sonucunda oluşan bu faktör yapısına ilişkin öz değerler ve açıklama varyansları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Faktör Öz Değerleri ve Açıklama Varyansları

Faktör	Başlangıç Öz Değer			Döndürme Sonrası Toplam		
	Toplam	Vary %	Küm %	Toplam	Vary %	Küm %
1	4.929	35.208	35.208	2.771	19.793	19.793
2	1.358	9.698	44.906	2.066	14.754	34.547
3	1.231	8.790	53.696	1.963	14.021	48.568
4	1.123	8.018	61.714	1.840	13.146	61.714

Kaiser kriterine göre 1 ya da daha yüksek öz değere sahip olan faktörlerle ilgileniriz (Pallant, 2016). Tablo 2’ye bakıldığında öz değeri 1’den büyük dört faktör olduğu görülmektedir. Bu dört faktör toplam varyansın 61.714’ünü açıklamaktadır. Faktörlerin başlangıç ve döndürme sonrası açıkladıkları varyans oranı karşılaştırıldığında birinci faktörün varyansının 35.64’ten 19.79’a düştüğünü, ikinci faktörün varyansının 9.70’dan 14.75’e, üçüncü faktörün varyansının 8.79’dan 14.02’ye ve dördüncü faktörün varyansının 8.01’den 13.15’e çıktığını görüyoruz.

Literatüre bakıldığında bir maddenin bir faktörde yer alabilmesi için o faktöre .40 değerinde yük vermesi gerektiği ifade edilmektedir (DeVelis, 2003; Field, 2005). Birden fazla faktöre yük veren maddeler de yük verdiği faktörler arasında .100’den daha küçük yük değeri farkına sahip olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlem yapılırken farkın en az olduğu maddeler tek tek çıkarılarak işlem tekrar etmiştir. Bu durumda olan 24, 16, 44, 38, 33, 40, 7, 11, 18, 51, 42, 46, 50, 45, 23, 36, 51, 4, 20, 26, 27, 28, 30, 32, 34, 1, 16, 13, 12, 7, 21, 8 ve 35. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Hiçbir faktöre yük değeri vermeyen 15, 25 ve 37. maddeler ve yine tek maddelik faktör oluşturan 2, 31 ve 6. maddeler de ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekten çıkarılan 18. (Okul, öğretmenlerin kariyer gelişimini engeller.) ve 50. (Okulda öğretmenler, disiplinsiz davranışlar sergiler.) maddeler araştırmacı tarafından ölçekte olması gerektiği düşünülerek tekrar ölçeğe dâhil edilip veri setine yeniden AFA yapılmış 14 maddelik 4 faktörlü yapı oluşmuştur. Ölçek maddelerine ait faktör yük ve güvenilirlik değerleri Tablo 3’te gösterilmektedir.

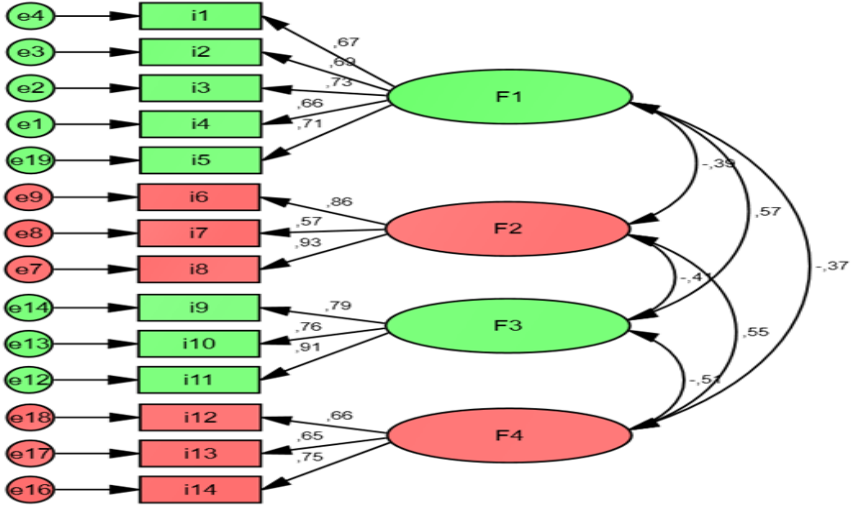
Tablo 3. OÖDNAÖ Faktör Yük ve Güvenirlik Değerleri

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Güvenirlik Faktörler	Güvenirlik Toplam
i1	.799					
i2	.748					
i3	.699				.812	
i4	.636					
i5	.634					
İ6		.798				
İ7		.708			.660	.853
İ8		.686				
İ9			.797			
i10			.794		.756	
i11			.730			
i12				.730		
i13				.731	.639	
i14				.668		

Tablo 3'e bakıldığında OÖDNAÖ ölçeğinin 4 faktörden oluştuğu görülmektedir. Birinci faktörde beş, ikinci, üçüncü ve dördüncü faktörlerde üçer madde olmak üzere ölçek toplam 14 maddeden oluşmaktadır.

Doğrulatoryı Faktör Yapısına İlişkin Bulgular

Tanımlanan yapının doğrulanıp doğrulanmadığını kontrol etmek için ölçek farklı bir öğretmen grubuna tekrar uygulanmıştır. AFA analizi sonucu oluşun 14 madde ve 4 faktörlü ölçeğin yapı geçerliliğinin doğruluğunun belirlenmesi için Doğrulatoryı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Oluşturulmuş olan faktörler (gizil değişkenlerin) arasındaki ilişkiyi de modele dahil eden birincil seviye DFA yapılmıştır (Meydan ve Şeşen, 2015). AFA, hangi değişken gruplarının hangi faktör ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu test etmek amacıyla kullanılırken belirlenen belli sayıda faktöre katkıda bulunan değişken gruplarının bu faktörler ile yeterli düzeyde temsil edilip edilmediğinin belirlenmesi için DFA'dan faydalanılır (Aytaç ve Öngen, 2010). Yani DFA önceden belirlenmiş bir yapının doğruluğunu belirlemeyi amaçlar. DFA analizi sonucu, ölçeğin maddeleri ve faktör yapıları, ölçeği geliştiren araştırmacılar ve alanda iki uzman tarafından ölçeğin kapsamının ve faktör içi tutarlılığının incelenmesiyle ölçeğe son şekli verilmiştir.



Şekil 2. Standartlaştırılmış Regresyon Ağırlıkları Diyagramı

Şekil 2'ye bakıldığında gizil değişken olan F1, F2, F3, ve F4'ten gözlenen değişkenlere doğru çizilen tek yönlü oklar, tek yönlü doğrusal ilişkiyi göstermektedir. Bu değişkenler kendi gizil değişkeninin ne kadar iyi temsilcisi olduğuna ilişkin bilgi verir. Örneğin, diyagramda standardize edilmiş verilere bakıldığında F1 gizil değişkenini en iyi temsil eden gözlenen değişken, .73'lük yüküyle i3'tür. F1 gizil değişkenini en az etkileyen gözlenen değişken ise .66'lık yük değeriyle i4'tür. Faktörler arasında pozitif yönlü en yüksek ilişki F1 ile F3 arasındadır. Diğer uyum indekslerine ilişkin dağılım Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. OÖDNAÖÖ'nün Uyum İndeksi Değerleri

Uyum İndeksi Değerleri	$\chi^2/(df)$	SRMR	RMR	CFI	NFI	AGFI	GFI
	1.814	.045	.042	.98	.95	.94	.96

DFA'da modelin raporlanmasında hangi uyum indekslerinin kullanılacağı kesin olarak belirlenmiş bir konu değildir. Bu, genellikle araştırmacının amacına bırakılmıştır. Yine de her çalışmada ki-kare ve SD ve iyilik uyum indeksleri mutlaka verilmekte; araştırmacının amacına uygun olarak da diğer indekslerden bazıları ifade edilmektedir (Meydan ve Şeşen, 2015).

Tablo 4'te OÖDNAÖÖ'ne ilişkin uyum indeksi değerleri incelendiğinde ki-kare ($\chi^2/df=1.814$), SRMR (.045), RMR (.042), CFI (.98), NFI (.95), AGFI (.94) ve GFI (.96) değerlerine ait bulgular, yapısal eşitlik modelinin uyumuna ilişkin değerler tablosu ile karşılaştırıldığına tüm değerlerim kabul edilebilir ve iyi uyum sergiledikleri görülmektedir.

Güvenirlige İlişkin Bulgular

OÖDNAÖ ölçeğinin açımlayıcı faktör analizinden sonra ölçeğin tamamı ve faktörlerine yönelik güvenilirlik katsayıları Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5. OÖDNAÖ Ölçeğine ait Cronbach Alpha Güvenirlik Sonuçları

Faktörler	1	2	3	4	Ölçek Toplamı
Madde Sayısı	5	3	3	3	14
Cronbach Alpha	.819	.809	.856	.728	.880

Tablo 5'e baktığımızda Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının, beş maddeden oluşan birinci faktörünün .819, üç maddeden oluşan ikinci faktörün .809, üç maddeden oluşan üçüncü faktörün .856, yine üç maddeden oluşan dördüncü faktörün .728 ve ölçek genelinin .880 olduğu görülmektedir. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının sosyal bilimlerde .6'nin üzerinde olması kabul edilebilir bir değerdir. Ölçek geneline ve faktör bazında tüm değerlerin kabul edilebilir değer olan .6'nın üzerinde olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada okulların örgütsel DNA özelliklerinin belirlenmesinde kullanılacak geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Başlangıçta 48 maddeden oluşan Okulların Örgütsel DNA Özellikleri Ölçeği (OÖDNAÖÖ) ön uygulama ve uzman görüşleri sonucunda bazı düzenlemeler yapılarak 51 madde olarak hazırlanmıştır. 51 maddeden oluşan ölçek formu örneklem grubuna uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde analizler yapılmıştır. Yapılan AFA sonucunda ölçek maddelerinin dört faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu faktörler "İletişime Açık Okul", "Başboş Okul", "Girişimci Okul" ve "Bürokratik Okul" olarak adlandırılmıştır. Hiyerarşinin çok sıkı olduğu as-

kerî örgütün özelliklerine ait bir faktörün oluşmaması, okulların böyle bir yapıya uygun olmadığından kaynaklanıyor olabilir. 37 madde; birden fazla faktörde yüksek yük değerine sahip olmaları, buldukları faktördeki diğer maddelerle uyumlu olmamaları, tek maddelik faktör oluşturmaları nedeniyle ölçekten çıkartılmıştır.

OÖDNAÖÖ'nin tamamı için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .880 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre ölçek yüksek derecede iç tutarlılığa sahiptir. Ölçeğin AFA sonucu elde edilen dört faktör altında toplanan 14 maddelik yapısına, doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA ile hesaplanan uyum iyiliği değerleri şöyledir: ($\chi^2/df = 1.814$), SRMR (.045), RMR (.042), CFI (.98), NFI (.95), AGFI (.94) ve GFI (.96). Elde edilen uyum indekslerinin tümünün model uyumu için yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara bakarak ve uzman görüşleri alınarak yapının doğru olduğuna karar verilmiştir.

OÖDNAÖÖ'nin nihai formu 14 maddeden oluşmakta ve tüm maddeler; "1-hiçbir zaman", "2-çok nadir", "3-bazen", "4-çoğunlukla" ve "5-her zaman" şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin tümünden elde edilen toplam puana göre bir yorumlama yapılamamaktadır. Her bir faktörde farklı sayıda madde bulunduğundan her bir boyuttan alınan puanın, ilgili boyutun madde sayısına bölünmesi ve 1 ile 5 arası bir ortalamaya dönüştürülerek birbiri ile karşılaştırılabilir hâle getirilmesi gerekir. Herhangi bir faktörden alınan puanın büyük olması okulun o faktöre ait olan özellikleri daha fazla yansıttığını gösterir. Başboş (6, 7 ve 8. madde) ve bürokratik okul (12, 13 ve 14. madde) faktörlerine ait maddeler ölçeğin tamamı için güvenilirlik değerlerine bakılırken ters çevrilmelidir.

Ölçeğin uygulandığı hedef kitle ve ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik bulguları birlikte değerlendirildiğinde ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) ve orta öğretim okullarının örgütsel DNA özelliklerinin belirlenmesinde geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir. Ölçeğin yükseköğretim kurumlarında kullanılabilmesi için ölçekte bazı düzenlemeler yapılarak yeniden bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması gerekebilir. Ulaşılan bulgular doğrultusunda bu çalışmayla geliştirilen aracın ilgili alanyazındaki önemli bir eksikliği gidereceği, bundan sonraki çalışmalarda kullanılacak nitelikte ve yeterlilikte bir ölçme aracı olma özelliği taşıdığı söylenebilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Development of a Scale for Organizational DNA
Characteristics of Schools**

*

Davut Nacar - Zülfü Demirtaş
Sütçü İmam Univesity- Fırat Univesity

In the age we live in, organizations are faced with a dynamic environment where change is very rapid. With this dynamic environment, organizations are getting rid of the mechanical organization understanding and gradually moving to the organic organization understanding. As in every field, there are many innovations and new developments in the field of management every day, and new concepts are added to the literature. Each new concept brings a new perspective to existing thinking and provides a different approach to the management process. Considering that concepts are clothes for thoughts, a good concept analysis will help to understand the thoughts of those who use that concept.

While organizations were perceived as machines before, this understanding now takes on an organic structure. While the mechanistic perspective sees organizations as a machine, with this change in understanding, organizations are seen as living organisms with an organic perspective. The structure and functioning of organizations are associated with living organisms while transitioning from the understanding of the mechanical organization to the understanding of the organic organization. Along with these associations, the concept of organizational DNA (Deoxyribo Nucleic Acid) has been added to the literature recently. Scientists have defined the concept of organizational DNA, which is in the field of management, in different ways. Organizational DNA is defined by Govindarajan and Trimble as the structure, culture, employee, and system cycle within an organization. Adams and Adams liken the DNA of the organization to the DNA of living things and state that the DNA of the organization is the culture of the organization. It is seen that the definitions emphasize the organizational culture.

Inspired by the human DNA structure, DNA, which determines the genetic structure of people and causes hereditary activities in the human

body, is adapted to organizations and the genetic structures of organizations, just like human DNA, are tried to be determined. With these studies, the idea that every organization has the same DNA structure as human organisms has started to develop.

While deciding what type of organizational structure an organization has, many more features such as structure, decision authority, motivations, and knowledge are taken into account. The formation of these in organizations depends on some structures. The structure that performs this job in the bodies of living things, which have a perfect working principle, is the DNA in their cells. The information that a living thing can and cannot perform during its lifetime, what kind of character it will have or what kind of problems it will experience is in the DNA of its cells. Just like living things, determining what the structures of organizations are, what features they have and what kind of problems they may encounter in the future will enable more efficient, healthy, and long-lasting organizations to be realized. From this point of view, this study aimed to develop a valid and reliable data collection tool that can be used to determine the organizational DNA characteristics of schools.

In order to carry out the validity, reliability, and explanatory and confirmatory factor analysis study of the 51-item scale set, data were collected from a total of 694 teachers working in Anatolian high schools, middle schools, and primary schools in Onikişubat and Dulkadiroğlu provinces of Kahramanmaraş in 2019-2020 educational year. In order to create the item pool for the scale of organizational DNA characteristics of schools, a literature review on organizational DNA was conducted and similar measurement tools developed by other researchers were carefully examined. The Organizational DNA Characteristics Scale of Schools developed with this study is based on the study titled "Seven Types of Organizational DNA" published by Booz Allen company.

The data of the research were analyzed using SPSS for Windows 22 and AMOS 16 programs. A 5-point Likert-type rating was chosen for the participation level of the item pool, and the grading was determined as "always (5), often (4), sometimes (3), very rarely (2), and never (1)". As a result of the exploratory factor analysis, it was seen that there were four factors with an eigenvalue greater than 1. These four factors explain 61,714 of the total variance. After the problematic items were removed

from the scale set, a 14-item 4-factor structure was formed. The scale consists of 14 items in total, with five items in the first factor and three items each in the second, third and fourth factors. The scale was reappplied to a different group of teachers to check whether the defined structure was confirmed. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed to determine the construct validity of the 14-item and 4-factor scale, which was formed as a result of exploratory factor analysis. When the fit index values of the Organizational DNA characteristics of the schools are examined, findings of chi-square ($\chi^2/df=1.814$), SRMR (.045), RMR (.042), CFI (.98), NFI (.95), AGFI (.94) ve GFI (.96) values, the values for the fit of the structural equation model are acceptable and show good fit. These data show that the structure of the scale was confirmed.

After confirmatory factor analysis, it was seen that the Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale was .819 for the first factor consisting of five items, .809 for the second factor consisting of three items, .856 for the third factor consisting of three items, .728 for the fourth factor consisting of three items, and .880 for the overall scale.

As a result of the EFA, it was seen that the scale items were gathered under four factors. These factors were named "Open Communication School", "Stray School", "Entrepreneurial School" and "Bureaucratic School". No interpretation can be made according to the total score obtained from the entire scale. Since each factor has a different number of items, the score obtained from each dimension should be divided by the number of items in the relevant dimension and converted to an average between 1 and 5 to make them comparable with each other. A higher score for any factor indicates that the school reflects the characteristics of that factor more. When the target group to which the scale is applied and the validity and reliability findings of the scale are evaluated together, it can be said that it is a valid and reliable tool in determining the organizational DNA characteristics of primary and middle schools.

Kaynakça/References

Akgül, A. (2003). *Kamu yönetim sisteminin DNA'sını değiştirme modeli: 'Değişim Mühendisliği'* (2. Baskı). Ankara: Türkiye İsrافی Önleme Vakfı Yayınları.

- Aytaç, M. ve Öngen B. (2010). Doğrulayıcı faktör analizi ile yeni çevresel paradigma ölçeğinin yapı geçerliliğinin incelenmesi. *İstatistikçiler Dergisi*, 5(2012), 14-22.
- Bancar, A. 2016. *Örgüt DNA'sı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Baskin, K. (1998). *Corporate DNA: Learning from life*. USA: Butterworth-Heinemann.
- Beşoluk, Ş., Gündüz, H.B. ve Önder, İ. (2011). Karmaşık sistemlerde liderlik bakışıyla: DNA Liderlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 521-544.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(32), 470-483.
- Çandır, E. (2005). Örgütsel DNA ve bir uygulama. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Döş, İ. ve Çetin, R. B. (2014). Örgüt DNA'sı Ölçeğinin geliştirilmesi ve MEB üzerine bir tarama çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 560-575.
- DeVellis, R. (2003). *Scale development: Theory and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd Ed.). London: Sage.
- Govindarajan, V. and Trimble, C. (2005). Organizational DNA for strategic innovation. *California Management Review*, 47(3), 47-76.
- Işık, A. N. ve Gürsel, M. (2009). Örgüt kültürünün bazı değişkenlere göre analizi. *Selçuk üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 187 -205.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS 23 uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kline R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guildford Press.
- Meydan, C.H. ve Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modelleri AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Meyer, C. ve Davis, S. (2003). *It's alive: The coming convergence of information, biology and business*. New York: Crown Business.
- Morgan, G. (1997). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. (Çev. G. Bulut). İstanbul: MESS Yayınları, Yayın No: 280 (1997).
- Neilson, G. L., Pasternak, A.B. and Nuys, K.E.V. (2005). *The passive aggressive organization*. USA: Harvard Business Review.
- Pallant, J. (2006). *SPSS kullanım klavuzu* (Çev. S. Balcı ve B. Ahi). Ankara: Anı.

- Sagnak, M. (2016). Participative leadership and change-oriented organizational citizenship: The mediating effect of intrinsic motivation. *Eurasian Journal of Educational Research*, 62, 181-194.
- Schermelleh Engel, K. and Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2004). *A Beginner's guide to structural equation modeling* (2nd ed.). Mahwah, New Jersey, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Verschoor, C. C. (2005). Organizational DNA Should contain ethics component. *Strategic Finance*, 86(8), 19-20.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. Edition). Boston: Pearson Education.
- Toytok, E. H. ve Kapusuzoglu, S. (2015). Influence of school managers' ethical leadership behaviors on organizational culture: Teachers' perceptions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 373-388.

Kaynakça Bilgisi/Citation Information

Nacar, D. ve Demirtaş, Z. (2021). Okulların Örgütsel DNA Özellikleri Ölçeğinin geliştirilmesi çalışması. *OPUS- Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), 7594-7615.
DOI:10.26466//opus.885896.

Değer Temelli Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları: Deneysel Bir alışma

DOI: 10.26466/opus.911892

*

Ayça Sarac*

* Araş. Gör. Dr., Çukurova Üniöersitesi, Eğitim Faköltesi, PDR ABD, Adana/Türkiye
E-Posta: asarac@cu.edu.tr

ORCID: [0000-0003-3472-9716](https://orcid.org/0000-0003-3472-9716)

Öz

Değerler, bizim kontrolümüzde olan, özgürce seçebildiğimiz ve öncelik sırasına göre ele alınabilen seçilmiş yaşam tercihleridir. Üniöersite yılları, bireylerin yaşamın anlamlı üzerine düşündükleri, değer ve inançlarını sorguladıkları, toplumsal yaşamla uyumlu davranışlar geliştirdikleri yıllardır. Bu alışmada Kabul ve Kararlılık Terapisinin (KKT) bilişenlerinden biri olan değerler kavramı ile çalışılmıştır. Araştırmanın alışma grubu 2018-2019 Bahar Döneminde Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları dersini alan, 34 psikolojik danışman adayından oluşmuştur. Psikolojik danışman adaylarının sahip oldukları değerleri ve bu değerlerle uyumlu bir yaşam sürüp sürmediklerini belirlemek amacıyla Değer Verme Ölçeği kullanılmıştır. Kontrol grubu etkileşime dayalı bir grupla psikolojik danışma yaşantısı geçirirken, deney grubunda grup içi etkileşimin yanı sıra Kabul ve Kararlılık Terapisi temelli değer odaklı uygulamalara da yer verilmiştir. Araştırma sonucunda psikolojik danışman adaylarının Kabul ve Kararlılık Terapisi temelli grupla psikolojik danışma oturumları sonunda, değerlerini fark etme ve kendi değerleri doğrultusunda yaşama konusunda ilerleme gösterdikleri görölmüştür. Psikolojik danışman adaylarının Değer Verme Ölçeği son test puanlarındaki anlamlı artış, değer temelli grup alışmalarının üniöersite öğrencileri üzerinde alışılabilir olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Kabul ve Kararlılık Terapisi, Değerler, Grupla Psikolojik Danışma.

Values-Based Group Counseling Practices: An Experimental Study

*

Abstract

Values are chosen life choices that are under our control, that we can choose freely, and that can be prioritized. University years are the years when individuals think about the meaning of life, question their values and beliefs, and develop behaviors that are compatible with social life. In this study, one of the components of Acceptance and Commitment Therapy, the concept of values was studied. The study group of the study consisted of 34 psychological counselor candidates who took the Group Counseling Practices course in 2018-2019 Spring Term. Valuing Questionnaire was used to determine the values of the psychological counselor candidates and whether they lead a life compatible with these values. While the control group had a psychological counseling experience with a group based on interaction, the experimental group included value-oriented practices based on ACT as well as in-group interaction. As a result of the research, it was observed that the psychological counselor candidates made progress in realizing their values and living in line with their own values at the end of the group counseling sessions based on ACT. The significant increase in the Valuing Questionnaire post-test scores of the psychological counselor candidates showed that value-based group work could be studied on university students.

Keywords: *Acceptance and Commitment Therapy, Values, Group Counseling.*

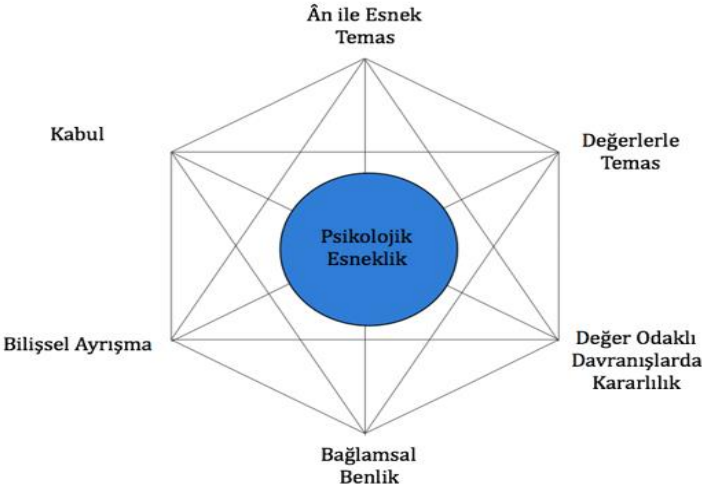
Giriş

Değerler, ne için yaşadığımız, nasıl biri olmak istediğimiz ve nasıl davranmak istediğimiz ile ilgili yol göstericilerdir ve hayatımızı anlamlı kılmak üzere bizi motive eden pusulalarımızdır (Hayes, Luoma, Bond, Masuda, ve Lillis, 2006). İnsanlar için nelerin değerli olduğu kişiden kişiye değişebilirken, yaşam süreci içinde değer verdiğimiz şeyler de değişim gösterebilir. Kimileri için sağlığını korumak önemli bir yaşam değeri olabilirken bir başkası için paylaşmak, sağlık değerinin önüne geçebilir. Ya da yaşamında bu değerlerin bir karşılığı olmayan bir başka kişiden de bahsedilebilir. Kişi için yaşamın bir döneminde sevgi dolu ve şefkatli olmak önemli bir değerken zaman ilerledikçe öğrenmek ve üretmek sevmekten daha önemli bir değer haline gelebilir. Sonuç olarak değerler, bizim kontrolümüzde olan, özgürce seçebildiğimiz ve öncelik sırasına göre ele alınabilen seçilmiş yaşam tercihleridir (Harris, 2018; Hayes, Strosahl, Bunting, Twohig, ve Wilson, 2004).

Bugüne kadar değerler, eğitim (Thornberg, 2008), insancıl psikoloji (Duff, Rubenstein, ve Prilleltensky, 2016), pozitif psikoloji (Fredrickson, 2003), sosyoloji (Ray, 2018), antropoloji (West, 2005), din (Korkmaz, 2014) gibi çeşitli alanlarda araştırma konusu olmuştur. Bu çalışmada değerler, post modern bilişsel davranışçı yaklaşımlardan biri olarak kabul edilen Kabul ve Kararlılık Terapisi açısından ele alınmıştır. Kabul ve Kararlılık Terapisi üçüncü kuşak veya üçüncü dalga adı verilen terapi yaklaşımlarından biri olarak kabul edilir. Birinci kuşak daha çok davranışçı yaklaşımların baskın olduğu uygulamaları temsil eder. İkinci kuşak, Beck ve Ellis'in öncülüğünü yaptığı bilişsel ve davranışçı uygulamaları içine alır. Üçüncü kuşakta ise kendinelik, anda olma, kabul gibi uygulamaları içeren ve bireylerin psikolojik esnekliğini arttırmaya çalışan Kabul ve Kararlılık Terapisi yer alır (Hayes, Luoma, Bond, Masuda, ve Lillis, 2006; Hayes, 2004).

Kabul ve Kararlılık Terapisi en genel anlamıyla bireylerin psikolojik esnekliklerini arttırarak, zengin ve anlamlı bir yaşam oluşturmalarını hedefler. Psikolojik esneklik, anda olmak ve değerler doğrultusunda bir hayat yaşamak anlamına gelir. Psikolojik esneklik modelinde altı temel boyuttan bahsedilir ve bu boyutlar bir altıgenle temsil edilir. Bunlar psikolojik esnekliği arttıran pozitif süreçler olarak açıklanır. Psikolojik es-

nekleğin karşısında ise psikolojik katılık yer alır (Harris, 2018; Hayes, Strosahl, ve Wilson, 2011). Psikolojik esnekliği oluşturan süreçlerden birini de değerler oluşturur. Değerlerin psikolojik esneklikteki yerini daha iyi açıklayabilmek adına bu altı boyutun neler olduğu aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 1. Kabul ve Kararlılık Terapisi Altıgeni (Kaynak: Hayes, Luoma, Bond, Masuda, ve Lillis, 2006)

Şekilde gösterilen bu altı temel pozitif süreç birlikte çalışarak psikolojik esnekliği oluştururlar. Kabul ve Kararlılık Terapisine göre psikolojik esnekliği yüksek olan bireyler şu özellikleri gösterirler (Forman, Herbert, Moitra, Yeomans, ve Geller, 2007; Chase, Houmanfar, Hayes, Ward, Vildardaga, ve Follette, 2013; Jonsjöa, Wicksella, Holmströma, Andreassone, ve Olssona, 2019):

1. Psikolojik esnekliği yüksek olan bireyler, şimdiki zamanda gelişmekte olan herhangi bir durumla temasa geçebilir, dikkatini o an'a yöneltebilir, şimdi ve burada deneyimine odaklanabilir (an ile temas).
2. Düşüncelerine kapılmak, onlar tarafından hırpalanmak yerine, düşüncelerin akıp gitmesine izin verebilir (bilişsel ayrışma)

3. Kendisine acı veren duygularla çekişmek yerine, onları oldukları gibi kabul edebilir (kabul)
4. Kendindeki değişimleri izleyebilir, “gözlemci ben” olarak kendini fark edebilir (bağlamsal benlik)
5. Kalbinin derinliklerinde nelerin olmasını, nasıl bir hayat yaşamak istediğini anlamlı bir şekilde cevaplayabilir, değerlerini fark edebilir (değerlerle temas)
6. Değerleri doğrultusunda yaşayabilir (değer odaklı davranışlarda kararlılık).

Psikolojik esnekliğe sahip olmayan, yani psikolojik katılığa sahip bireyler ise, şu andan uzaklaşarak geçmiş ya da gelecek içinde kaybolmuştur. Düşünceleri ile gerçeklik arasındaki ayrımı belirleyemez ve bu düşüncelerin gerçekliklerini sorgulamadan uzaktır. Kendisi ile ilgili yarattığı yaşam öyküsünü değiştirme konusunda oldukça isteksizdir ve değişime oldukça kapalıdır. Olumsuz duyguları deneyimlemek yerine onlardan kaçınmayı tercih eder ve hatta çoğu zaman varlıklarını kabul etmez. Nasıl bir yaşam sürmek istediğini çok fazla düşünmez ve yaşamına anlam katan zorlayıcı deneyimlerden çoğunlukla kaçınır (Hayes, Strosahl, ve Wilson, 2011).

Bu çalışmada Kabul ve Kararlılık Terapisinin önemli bir bileşeni olan “değerler” kavramı ile çalışılmıştır. Kabul ve Kararlılık Terapisinde en genel anlamda bireylerin değer odaklı, zengin, dolu ve anlamlı bir hayat yaşamaları hedeflenir (Harris, 2018). Üniversite öğrencileriyle yapılan değer odaklı uygulamaların onların daha anlamlı bir yaşam sürmelerini desteklemesi beklenmiştir. Alan yazın incelendiğinde konu ile ilgili çalışmaların oldukça sınırlı olduğu dikkat çekicidir (Pistorello, 2013; Muto, Hayes ve Jeffcoat, 2011; Ward ve Houmanfar, 2013). Türkiye’de ise Kabul ve Kararlılık Terapisi alanın oldukça yeni olması nedeniyle bu konuda yapılan ampirik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada Psikolojik Danışma ve Rehberlik son sınıf öğrencisi olan ve grupla psikolojik danışma uygulaması dersi kapsamında bir araya gelen 34 psikolojik danışman adayı ile çalışılmıştır. Öğrencilerin değer odaklı bir yaşam sürüp sürmediklerini belirlemek amacı ile Y. Aydın ve Aydın (2017) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Değer Verme Ölçeği kullanılmıştır. Grup üyeleri sahip oldukları değerleri fark etmeleri ve bunlara ilişkin yaşantılarını grup içinde paylaşmaları yönünde desteklenmişlerdir. Aynı zamanda

üyelerin değerleri ile ilgili farkındalıkları doğrultusunda uygulama yapmalarına fırsat verilmiştir. Grup lideri bunu yaparken Kararlılık ve Kabul Terapisi bağlamında planlanan egzersizlere yer vermiştir. Bunu yaparken üyelerin grup ortamına getirilmesine ve duygu, düşünce ve bedenlerini fark etmelerine yönelik uygulamalara da yer verilmiştir. Tüm bunların grup üyelerinde yarattığı değişim standart bir ölçme aracı ile ortaya koyulmuştur. Bu araştırmanın amacı, Kabul ve Kararlılık Terapisi temelli grupla psikolojik danışma uygulamalarının psikolojik danışman adaylarının sahip oldukları değerler üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Psikolojik danışman adaylarının Değer Verme Ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
2. Psikolojik danışman adaylarının Değer Verme Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

Yöntem

Araştırma, ön test- son test kontrol gruplu deneysel modelde tasarlanmıştır. Psikolojik danışman adaylarının grupla psikolojik danışma uygulamaları ön test ve son test puanları arasındaki farklılaşma t testi ile incelenmiştir.

Örnekleme

Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 Bahar Döneminde Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları dersini alan, 34 psikolojik danışman adayından oluşmuştur. Deney grubu ve kontrol grubunda eşit sayıda öğrenci bulunmaktadır (17 deney, 17 kontrol).

Veri Toplama Aracı

Araştırma sürecinde psikolojik danışman adaylarının sahip oldukları değerleri ve bu değerlerle uyumlu bir yaşam sürüp sürmediklerini belirlemek amacıyla Smout, Davies, Burns ve Christie (2014) tarafından geliştirilen Y. Aydın ve Aydın (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Değer Verme Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeğin "İlerleme" ve "Tıkanma" olmak

üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. İlerleme alt boyutu, değerler doğrultusunda yaşamaya ilişkin maddeleri; tıkanma alt boyutu ise değerlerden uzak yaşamaya ilgili maddeleri içermektedir. Y. Aydın ve Aydın (2017) tarafından, yapılan analizler sonucunda, ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .78 bulunmuştur ve ölçeğin iki faktörlü bir yapı gösterdiği doğrulanmıştır ($\chi^2/df=1.32$; RMSEA=.041; GFI=.96; CFI=.98; NNFI=.98).

İşlem

Bu araştırmada biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere iki çalışma grubu belirlenmiştir. Katılımcıların tümü 2018-2019 Bahar Döneminde Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları dersini alan son sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur. Deney ve kontrol gruplarının Değer Verme Ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmamasına dikkat edilmiştir. Deney ve kontrol grubuna dahil edilen katılımcıların ön test ve son test puanlarına ilişkin ölçümler grupla psikolojik danışma uygulamaları dersi öncesi ve sonrasında alınmıştır. Kontrol grubu etkileşime dayalı bir grupla psikolojik danışma yaşantısı geçirirken, deney grubunda grup içi etkileşimin yanı sıra değer odaklı uygulamalara da yer verilmiştir. Grup üyelerinin değer odaklı yaşamalarını desteklemek amacıyla sürdürülen grup oturumları bu alanda eğitim almış bir araştırmacının grup liderliği ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubu üyeleri Kabul ve Kararlılık Terapisindeki altı temel bileşen hakkında bilgilendirilmiş ve oturumlar sırasında değer odaklı uygulamaları içeren yaşantılar geçirmişlerdir. Her bir uygulama sırasında grup üyeleri, yaşamın anlamı üzerine düşünmüş ve değer odaklı bir yaşam sürmeleri için neler yapacakları hakkında paylaşımlarda bulunmuşlardır. Uygulamalar sonrasında üyelerden geribildirim alınmasına ve kişisel yaşantılarına paylaşımlarına imkan verilmiştir. Değer odaklı uygulamaların yanında KKT'nin diğer bileşenlerinden de faydalanılmış; anda olmayı, duygu ve düşüncelere odaklanmayı, beden farkındalığını arttırıcı çalışmalara ve nefes egzersizlerine yer verilmiştir. Bunun yanında, danışanların kendileri için önemli olabilecek değerleri üzerine düşünmelerini ve değer odaklı eylemlerde bulunmalarını kolaylaştırmak adına şu uygulamalara yer verilmiştir:

Değer Kartları: Bu uygulama sırasında grup üyelerinden daha önce hazırlanan kartlara yaşamlarındaki önemli kişileri, nesnelere, sahip oldukları özellikleri yazmaları ve bunlar üzerinde düşünmeleri istenir. Uygulama sırasında üyeler belli ölçütlere göre bazı kartları ellerinden çıkarırlar. Bu esnada ikili eşler olarak çıkardıkları kartlar ve ellerinde kalan kartlar üzerine küçük gruplarda paylaşımda bulunurlar. Son olarak ellerinde kalan beş kart ile ne yapacakları, nasıl bir yaşam planladıkları ile ilgili büyük grupta paylaşımda bulunurlar. Bu uygulamanın amacı, grup üyelerinin sahip oldukları değerleri hatırlamaları ve daha fazla hissetmeleri, kaçırdıkları ve yüzleştikleri yaşantıları ile çalışmalarını, daha bilinçli ve değerleri doğrultusunda yaşamının ne şekilde olabileceği üzerine düşünmeleridir.

80. Doğum Günü: Bu uygulama sırasında danışanlar, 80. doğum günleri hayal ederek, yakınlarında kimlerin olmasını ve kendileri hakkında ne duymak istediklerini düşünürler. Aynı zamanda, yaşamlarındaki önemli kişiler (arkadaş, çocuk, eş, ebeveyn vs.) için ne ifade ettikleri, onların hayatında oynadıkları roller, hayatta nelerin önemli olduğu gibi konular üzerine odaklanırlar. Bu uygulamanın amacı, danışanların nasıl bir hayat sürmek istedikleri ve onlar için nelerin anlamlı olduğu ile ilgili farkındalık kazanmalarına yardımcı olmaktır.

Boğa Gözü: Bu uygulama dört aşamadan oluşmaktadır. Uygulamanın birinci aşamasında grup üyeleri yaşamın dört alanında (iş/egitim, ilişkiler, kişisel gelişim/sağlık, boş vakit) kendileri için önemli olan değerleri belirlerler. İkinci aşamada boğa gözü olarak adlandırılan bir derecelendirme dairesi üzerine bu dört alana ilişkin değerlerini yerleştirirler. Yapılan yerleştirme merkezden uzaklaştıkça ilgili yaşam alanında değerlerden uzak bir hayat sürdürdüğümüzü temsil eder. Uygulamanın üçüncü aşamasında yaşamak istediğimiz hayatı engelleyen unsurların neler olduğu belirlenir. Son aşamada ise dört yaşam alanının her biri için en az bir tane değer temelli eylem belirlenir.

Veri Analizi

Araştırma kapsamında deney ve kontrol grubuna ait ön test ve son testler arasındaki farklılaşmalar bağımlı gruplar t testi ile hesaplanmıştır. Veri setinin normallik varsayımlarını karşıladığı görülmüştür. Elde edilen sonuçların anlamlılığı .05 düzeyinde sınanmıştır.

Bulgular

Deney ve kontrol grubuna ilişkin Değer Verme Ölçeği ile alt boyutlarından alınan ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve kontrol grubuna ilişkin değer verme ölçeği ön test ortalama puanları t-testi sonuçları

Alt boyutlar	N	\bar{x}	s	sd	t	p
Deney ilerleme	17	21.71	2.54	16	-.11	.910
Kontrol ilerleme	17	21.82	3.57			
Deney tıkanma	17	16.65	5.74	16	-.81	.429
Kontrol tıkanma	17	18.24	4.97			
Deney toplam	17	38.35	5.96	16	-.78	.447
Kontrol toplam	17	40.06	6.91			

Tablo 1 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun Değer Verme Ölçeği İlerleme alt boyutu ($t(16) = -.11, p > .05$) ile Tıkanma alt boyutu ($t(16) = -.81, p > .05$) ön test sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Aynı zamanda deney ve kontrol grubuna ilişkin Değer Verme Ölçeği ön test toplam puanları arasında da anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir ($t(16) = -.78, p > .05$)

Deney grubuna ilişkin Değer Verme Ölçeği ile alt boyutlarından alınan ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve kontrol grubuna ilişkin değer verme ölçeği ön test ortalama puanları t-testi sonuçları

Alt boyutlar	N	\bar{x}	s	sd	t	p
İlerleme	17	21.71	2.54	16	-4.28	.001*

	17	23.89	2.42			
Tıkanma	17	16.65	5.74	16	-2.51	.023*
	17	19.59	6.03			
Toplam	17	38.35	5.96	16	-4.63	.000*
	17	45.06	5.45			

* $p < .05$

Tablo 2 incelendiğinde deney grubunun Değer Verme Ölçeği İlerleme alt boyutu ($t(16) = -4.28, p < .05$) ile Tıkanma alt boyutu ($t(16) = -2.51, p < .05$) ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Aynı zamanda deney grubuna ilişkin Değer Verme Ölçeği ön test ve son test toplam puanları arasında da anlamlı bir farklılaşma görülmüştür ($t(16) = -4.63, p < .05$).

Kontrol grubuna ilişkin Değer Verme Ölçeği ile alt boyutlarından alınan ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve kontrol grubuna ilişkin değer verme ölçeği ön test ortalama puanları t-testi sonuçları

Alt boyutlar	N	\bar{x}	s	sd	t	p
İlerleme	17	21.82	3.57	16	1.38	.187
	17	19.88	4.83			
Tıkanma	17	18.24	4.97	16	-1.13	.275
	17	19.65	3.87			
Toplam	17	40.06	6.91	16	.28	.783
	17	39.53	6.27			

Tablo 3 incelendiğinde kontrol grubunun Değer Verme Ölçeği İlerleme alt boyutu ($t(16) = 1.38, p > .05$) ile Tıkanma alt boyutu ($t(16) = -1.13, p > .05$) ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Aynı zamanda kontrol grubuna ilişkin Değer Verme Ölçeği ön test ve son test toplam puanları arasında da anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir ($t(16) = .28, p > .05$).

Tartışma

Araştırma sonucunda Kabul ve Kararlılık Terapisi temelli grupla psikolojik danışma uygulamalarının psikolojik danışman adaylarının değer odaklı yaşama eğilimlerini arttırdığı görülmüştür. Araştırma bulguları

ile paralel şekilde Ward ve Homanfar (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, değer odaklı uygulamaların üniversite öğrencilerinin psikolojik esnekliğini arttırdığı ve okula uyum problemlerini azalttığı görülmüştür. Chase, Homanfar, Hayes, Ward, Vilardaga ve Follette (2013) tarafından yapılan Kabul ve Kararlılık Terapisi temelli bir psiko-eğitim programının da öğrencilerin değerlerini netleştirebilme ve yaşam hedeflerini oluşturma becerisine katkı sağladığı görülmüştür. Bir diğer çalışma Muto, Hayes ve Jeffcoat (2011)'a aittir. Araştırmacılar Kabul ve Kararlılık Terapisi bağlamında bibliyo-terapi yöntemini kullandıkları çalışma sonucunda üniversite öğrencilerinin psikolojik esnekliğinin arttığını, problemleri ile daha kolay baş edebilir hale geldiklerini, genel iyilik hallerinin arttığını ve kaygı düzeylerinin azaldığını belirtmişlerdir.

Üniversite yılları, bireylerin yaşamın anlamlı üzerine düşündükleri, değer ve inançlarını sorguladıkları, toplumsal yaşamla uyumlu davranışlar geliştirdikleri yıllardır (Erikson, 1968). Bireyler, bu sorgulamanın sonunda kendileri için önemli yaşam hedefleri oluştururlar, kendi değerler sistemlerine uygun kararlar almaya başlarlar. İlgili literatür incelendiğinde Kararlılık ve Kabul Terapisi alanındaki çalışmaların daha çok psikiyatri alanında yoğunlaştığı görülmektedir. Bunlar arasında depresyon, anksiyete, tükenmişlik, bağımlılık gibi bir çok problemin tedavisinde etkili olduğuna yönelik çalışmalar dikkat çekmektedir (Forman, Herbert, Moitra, Yeomans ve Geller, 2007; Jonsjö, Wicksell, Holmström, Andreasson ve Olsson, 2019; Williams ve Kraft, 2012). Bu çalışmalar uzun süreçte Kararlılık ve Kabul Terapisine ait uygulamaların çeşitli problemlerin sağaltımında etkili olduğunu gösterse de üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu dikkati çekmektedir (Muto, Hayes, ve Jeffcoat, 2011; Ward ve Homanfar, 2013; Chase, Homanfar, Hayes, Ward, Vilardaga, ve Follette, 2013).

Son yıllarda ülkemizde üniversite öğrencileri ile yapılan psiko-eğitim çalışmaları KKT uygulamalarının yaygınlaşmasına yardımcı olmuştur (Uğur, 2018; Ercengiz ve Şar, 2018; Kaya-Akdemir, 2018). Uğur (2018), 26 üniversite öğrencisi ile yürüttüğü, 8 oturumdan oluşan Kabul ve Kararlılık Terapisi temelli psiko-eğitim çalışması sonunda oturumların öğrencilerin olumsuz değerlendirme korkularını azaltmada etkili sonuçlar verdiğini bildirmiştir. Öğrencilerin olumsuz değerlendirme korkularını belirlemede, Çetin, Doğan ve Sapmaz (2010) tarafından Türkçeye uyarla-

nan Olumsuz Değerlendirme Korkusu Ölçeği Kısa Formu kullanılmıştır. Bir diğer çalışmada, üniversite öğrencilerinin karar verme becerilerini destekleyen, KKT temelli 9 oturumluk bir psiko-eğitim programı yürütülmüştür. Öğrencilerin karar verme biçimlerini belirlemek amacıyla Taşdelen (2002) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılan Karar Verme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Toplamda 24 üniversite öğrencisinin katılımının sağlandığı çalışma sonunda, uygulanan psiko-eğitim programının öğrencilerin bağımlı karar verme puanlarını düşürdüğü; yani kendi başına karar verme becerilerini desteklediği görülmüştür (Ercengiz ve Şar, 2018). Üniversite öğrencileri ile yapılan bir diğer psiko-eğitim temelli çalışma Kaya-Akdemir'e (2018) aittir. 20 üniversite öğrencisi ile KKT temelinde yürütülen çalışmada öğrencilerin başa çıkma yeterlilikleri ile çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Akın vd. (2014) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Başa Çıkma Yeterliği Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonunda, Kabul ve Kararlılık Terapisi yönelimi psiko-eğitim programının başa çıkma yeterliği düzeyini arttırmada anlamlı düzeyde etkili olduğu ve bu etkinin izleme ölçümlerinde de değişmediği görülmüştür.

Yurt içinde yapılan deneysel çalışmaların yanında, psikiyatri alanında ve süregelen hastalıklarla baş etme sürecinde Kararlılık ve Kabul Terapisi temelli çalışmalar dikkat çekmektedir (Bal, Çakmak, Yılmaz, Taamaam, ve Karaytuğ, 2015; Usta, 2017; Baş ve Dirik, 2019; Yalnız, 2019; Yıldız 2019). Örneğin, Baş ve Dirik'in (2019) kanser tanısı alan kişilerle yaptığı derleme çalışmasında on beş çalışma detaylı olarak incelenmiştir. Buna göre gerçekleştirilen Kararlılık ve Kabul Terapisi uygulamaların hastaların psikolojik esneklik, travma sonrası gelişim, maneviyat ve yaşam kalitesi düzeylerini arttırdığı; hastalığın tekrar edeceği korkusu, depresyon, kaygı, stres, duygusal kontrol ve düşünceleri bastırma davranışlarını azalttığı görülmüştür. Bunun yanında hastaların uygulamalar öncesine göre farkındalık düzeylerinde anlamlı artışlar gözlenmiş, ağrı ve ilişkili belirtiler, tükenmişlik, uyku sorunları ve hareketsiz yaşam tarzında anlamlı azalmalar görülmüştür. KKT Terapisi temelli bu uygulamalar ruh sağlığı alanındaki çalışmalar açısından oldukça umut vericidir.

Tüm bu çalışmaların alana sağladığı katkılar şüphesiz çok değerlidir. Literatür incelendiğinde bu çalışmada ele alınan değerler ve değer odaklı

yaşamı spesifik olarak çalışan deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ülkemizde değerlerle ilgili iki ölçek uyarlaması dışında başka çalışmaya rastlanmadığı için bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir (Y. Aydın ve Aydın, 2017; Çekici, Sünbül, Malkoç, Aslan-Gördesli, ve Arslan, 2018). Alan yazında, grup içi yaşantıların Kabul ve Kararlılık Terapisi uygulamaları için elverişli ortamlar olduğu, yaşantıların içselleştirilmesinde rol oynadığına dair çalışmalar mevcuttur (Boone ve Canicci, 2013; Morse, 2013). Bu nedenle üniversite öğrencileri ile yapılacak, onların psikolojik esnekliğini arttırmaya yönelik, değer odaklı yeni çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Kararlılık ve Kabul Terapisi otuz yıllık geçmişine rağmen özgün bakış açısı ve uygulamaları ile klinik alanda ve eğitim alanında yeni sayılacak bir ekoldür. KKT, zihnimizin çok yönlü olma özelliği sayesinde acıdan kaçışı bir çözüm yolu olarak önermez, buna göre acı çekerken de yüksek bir yaşam kalitesine sahip olabiliriz, yapmakta olduğumuz şey acı verici, zor veya sıkıcı da olsa ondan kaçmak yerine ona karşı açık ve merakla yaklaşabiliriz (Harris, 2018). Böylelikle KKT Temelli Uygulamalar kronikleşmiş ve tedavinin işe yaramadığı psikiyatrik rahatsızlıkların tedavisinde ya da uzun uğraşlara rağmen değiştirilmesi mümkün olmayan yaşam olayları ile baş etmede alternatif bir yol olarak düşünülebilir.

Bireylerin problemlerini ortadan kaldırmak yerine, bu problemlere zihinlerinde yer açmak, onlara hareket alanı sağlamak KKT'nin önermelerinden biridir (Harris, 2019). Bu görüş diğer kuramsal açıklamalara kıyasla oldukça radikaldir. Aslında acı veren yaşantılar için zihnimizde bir yer açarak problemlerimizin yaşamamızdaki etkisini de azaltmış oluruz. KKT temelli uygulamalar problemlerimizle beraber yaşarken nasıl düşünmemiz ve nasıl davranmamız gerektiği konusunda bize rehberlik eder. Bu çalışmada öne çıkarılan "değerler" boyutu bizim hayatımızı daha yaşanılabilir ve anlamlı kılmak adına KKT'nin önemli bir bileşendir. Alandaki çalışmaların yetersizliği, hatta Türkiye'de değer odaklı deneysel çalışmalara rastlanmamış olması; çalışmanın farklı örneklem grupları üzerinde denenebileceği anlamına gelebilir. Özellikle kapalı gruplarda yapılacak benzer çalışmaların araştırma bulgularını desteklenmesi önemli olabilir. Bunun yanında Kararlılık ve Kabul Terapisinin diğer bileşenlerini (kabul, bağlamsal benlik, an ile temas, bilişsel ayrışma) ele alan yeni ampirik çalışmalar tasarlanabilir. Bu çalışmada Kararlı-

lık ve Kabul Terapisi bağlamında üniversite öğrencilerinin değer temelli yaşantılarına odaklanılmıştır. Çalışma farklı bir kuramsal perspektif açısından yeniden planlanabilir. Yapılacak deneysel ve karşılaştırmalı çalışmaların alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

Sonuç

Araştırma sonucunda psikolojik danışman adaylarının Kabul ve Kararlılık Terapisi temelli grupla psikolojik danışma oturumları sonunda, değerlerini fark etme ve kendi değerleri doğrultusunda yaşama konusunda gelişim gösterdikleri görülmüştür. Psikolojik danışman adaylarının Değer Verme Ölçeği son test puanlarındaki anlamlı artış, değer temelli grup çalışmalarının üniversite öğrencileri üzerinde çalışılabilir olduğu anlamına gelmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

**Values-Based Group Counseling Practices:
An Experimental Study**

*

Ayça Saraç
Çukurova University

Introduction

Values are guides about what we live for, what we want to be and how we want to behave, and they are our compasses that motivate us to make our lives meaningful (Hayes, Luoma, Bond, Masuda, and Lillis, 2006). To date, values have been associated with education (Thornberg, 2008), humanistic psychology (Duff, Rubenstein, and Prilleltensky, 2016), positive psychology (Fredrickson, 2003), sociology (Ray, 2018), anthropology (West, 2005), religion (Korkmaz, 2014) has been the subject of research in various fields such as In this study, values are discussed in terms of Acceptance and Commitment Therapy, which is accepted as one of the post-modern cognitive behavioral approaches.

When the literature is examined, it is striking that the studies on the subject are quite limited (Pistorello, 2013; Muto, Hayes, and Jeffcoat, 2011; Ward and Houmanfar, 2013). In Turkey, since the field of Acceptance and Commitment Therapy is quite new, no empirical study has been found on this subject. The aim of this study is to examine the effect of group counseling practices based on Acceptance and Commitment Therapy on the values of counselor candidates. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. Is there a significant difference between the Valuation Scale pre-test scores of the counselor candidates?
2. Is there a significant difference between the pre-test and post-test scores of the Valuation Scale of the counselor candidates?

Method

The research was designed in an experimental model with pretest-posttest control group. The differences between the pretest and posttest scores of the counselor candidates' group counseling practices were examined with the t-test.

Study Group

The study group of the research consisted of 34 counselor candidates who took the Psychological Counseling Practices course with Groups in the 2018-2019 Spring Term. There are equal number of students in the experimental group and the control group (17 experiment, 17 control).

Data Collection Tools

In the research process, the Valuation Scale developed by Smout, Davies, Burns, and Christie (2014) and adapted into Turkish by Y. Aydın and Aydın (2017) was used to determine the values that counselor candidates have and whether they lead a life compatible with these values. This scale has two sub-dimensions as "Progress" and "Occupation".

Process

In this study, two study groups were determined, one of which is the experimental group and the other is the control group. Measurements of the pre-test and post-test scores of the participants included in the experimental and control groups were taken before and after the group counseling practices course. While the control group had a psychological counseling experience with an interaction-based group, value-oriented practices were also included in the experimental group as well as in-group interaction.

Data analysis

Within the scope of the research, the differences between the pre-test and post-tests of the experimental and control groups were calculated with the dependent groups t-test. It was seen that the data set met the normality assumptions. The significance of the results obtained was tested at the .05 level.

Results

At the end of the study, there was a significant difference between the Valuation Scale Progress sub-dimension ($t(16)=-4.28, p<.05$) and the Occclusion sub-dimension ($t(16) = -2.51, p<.05$) pretest and posttest results of the experimental group. a differentiation was observed. At the same time, a significant difference was observed between the Valuation Scale pre-test and post-test total scores of the experimental group ($t(16) = -4.63, p<.05$). In addition, there was no significant difference between the Valuation Scale pretest and posttest total scores of the control group ($t(16) = .28, p>.05$).

Discussion

As a result of the research, it was seen that group counseling practices based on Acceptance and Commitment Therapy increased the tendency of counselor candidates to live value-oriented. In a study conducted by Ward and Houmanfar (2013), in parallel with the research findings, it was seen that value-oriented practices increase the psychological flexibility of university students and reduce their school adjustment problems. A psychoeducational program based on Acceptance and Commitment Therapy by Chase, Houmanfar, Hayes, Ward, Vilardaga, and Follette (2013) has also been found to contribute to students' ability to clarify their values and create life goals. Another study is by Muto, Hayes and Jeffcoat (2011). Researchers stated that as a result of the study, in which they used the bibliotherapy method in the context of Acceptance and Commitment Therapy, the psychological flexibility of university stu-

dents increased, they could cope with their problems more easily, their general well-being increased and their anxiety levels decreased.

University years are the years when individuals reflect on the meaningful life, question their values and beliefs, and develop behaviors compatible with social life (Erikson, 1968). At the end of this questioning, individuals form important life goals for themselves and start to make decisions in accordance with their own value systems. When the relevant literature is examined, it is seen that the studies in the field of Stability and Acceptance Therapy are mostly concentrated in the field of psychiatry. Among them, studies showing that it is effective in the treatment of many problems such as depression, anxiety, burnout, and addiction draw attention (Forman, Herbert, Moitra, Yeomans, and Geller, 2007; Jonsjö, Wicksell, Holmström, Andreasson, and Olsson, 2019; Williams and Kraft, 2012).). Although these studies show that the applications of Determination and Acceptance Therapy are effective in the treatment of various problems in the long term, it is noteworthy that the studies with university students are quite limited (Muto, Hayes, and Jeffcoat, 2011; Ward and Houmanfar, 2013; Chase, Houmanfar, Hayes, Ward). , Vilar-daga, and Follette, 2013).

The inadequacy of studies in the field, even the lack of value-oriented experimental studies in Turkey; may mean that the study can be tried on different sample groups. It may be important to support the research findings of similar studies, especially in closed groups. In addition, new empirical studies can be designed that address other components of Stability and Acceptance Therapy (acceptance, contextual self, contact with the moment, cognitive dissociation). This study focuses on the value-based lives of university students in the context of Stability and Acceptance Therapy. The study can be replanned from a different theoretical perspective. It is thought that experimental and comparative studies will contribute to the field.

Kaynakça / References

- Akın, A., Adam Karduz, F.F., Kaya, M., Padır, M.A., Akın, Ü., Yılmaz, E., Özbay, A., ve Akkaya, O. (2014). Başa çıkma yeterliği ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği. 3rd World Conference on Educational and Instructional Sciences –WCEIS-06-08 Kasım, Antalya.
- Aydın, Y. ve Aydın, G. (2017). Değer Verme Ölçeği (DVÖ)'ni Türk kültürüne uyarlama çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 64-77.
- Bal, U., Çakmak, S., YILMAZ, E., Tamam, L. ve Karaytuğ, M. O. (2015). Kabul ve kararlılık terapisiyle sigara bırakma: olgu sunumu. *Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 40(4), 841-846.
- Baş, S., ve Dirik, G. (2019). Kanser tanısı olan kişilerde kabul ve kararlılık terapisi uygulamaları: Sistematik bir derleme. *Psikoloji Çalışmaları*, 39(2), 459-485.
- Boone, M. S. ve Canicci, J. (2013). Acceptance and commitment therapy in groups. In Pistorello, J. (Ed.), *Mindfulness and acceptance for counseling college students: Theory and practical applications for intervention, prevention, and outreach* (p.73-94). Oakland, CA: New Harbinger.
- Chase, J. A., Houmanfar, R., Hayes, S. C., Ward, T. A., Vilaradaga, J. P. ve Follette, V. (2013). Values are not just goals: Online ACT-based values training adds to goal setting in improving undergraduate college student performance. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 2(3-4), 79-84. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2013.08.002>.
- Çekici, F., Aydın-Sünbül, Z., Malkoç, A., Aslan Gördesli, M. ve Arslan, R. (2018). Değer Odaklı Yaşam Ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 13(19), 459-471. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14094>.
- Çetin, B., Doğan, T. ve Sapmaz, F. (2010). Olumsuz değerlendirilme korkusu ölçeği kısa formu'nun Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 205-216.
- Duff, J., Rubenstein, C. ve Prilleltensky, I. (2016). Wellness and fairness: Two core values for humanistic psychology. *The Humanistic Psychologist*, 44(2), 127-141. <https://doi.org/10.1037/hum0000020>.
- Ercengiz, M., ve Şar, A. H. (2018). Kabul ve kararlılık terapisi yönelimli karar verme becerisi psikoeğitim programının karar verme stilleri üzerindeki etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 109-130. <https://doi.org/10.19126/suje.417797>.

- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions: The emerging science of positive psychology is coming to understand why it's good to feel good. *American scientist*, 91(4), 330-335.
- Forman, E. M., Herbert, J. D., Moitra, E., Yeomans, P. D., ve Geller, P. A. (2007). A randomized controlled effectiveness trial of acceptance and commitment therapy and cognitive therapy for anxiety and depression. *Behavior modification*, 31(6), 772-799. <https://doi.org/10.1177/01454455073022202>.
- Gauntlett-Gilbert, J., Connell, H., Clinch, J., ve McCracken, L. M. (2013). Acceptance and values-based treatment of adolescents with chronic pain: Outcomes and their relationship to acceptance. *Journal of pediatric psychology*, 38(1), 72-81. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jss098>.
- Harris, R. (2018). *ACT'i kolay öğrenmek*. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Harris, R. (2019). *Gerçeğin tokadı*. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Hayes, S. C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior therapy*, 35(4), 639-665. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(04\)80013-3](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(04)80013-3).
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., ve Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour research and therapy*, 44(1), 1-25. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006>.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., ve Wilson, K. G. (2011). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change*. New York: Guilford Press.
- Jonsjö, M. A., Wicksell, R. K., Holmström, L., Andreasson, A. ve Olsson, G. L. (2019). Acceptance and commitment therapy for ME/CFS (Chronic Fatigue Syndrome)—a feasibility study. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 12, 89-97. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2019.02.008>.
- Kaya-Akdemir, M. (2018). *Kabul ve kararlılık terapisi yönelimli psiko-eğitim programının başa çıkma yeterliği üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, Sakarya.
- Korkmaz, S. (2014). Din psikolojisinde değerler ve Erol Güngör'ün değerler hakkındaki görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24, 177-199.

- McCracken, L. M. ve Vowles, K. E. (2008). A prospective analysis of acceptance of pain and values-based action in patients with chronic pain. *Health psychology, 27(2)*, 215. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.27.2.215>.
- Morse, C. (2013). *Teaching mindfulness and acceptance within college communities to enhance peer support. Mindfulness and acceptance for counseling college students*, p.203-223. Oakland: New Harbinger Publications.
- Muto, T., Hayes, S. C. ve Jeffcoat, T. (2011). The effectiveness of acceptance and commitment therapy bibliotherapy for enhancing the psychological health of Japanese college students living abroad. *Behavior therapy, 42(2)*, 323-335. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2010.08.009>.
- Pistorello, J. (2013). *Mindfulness and acceptance for counseling college students. Theory and practical applications for intervention prevention and outreach*. Oakland,CA: New Harbinger.
- Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education, 24(7)*, 1791-1798. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.004>.
- Ray, D. (2018). The sociological ethic and the spirit of power: Reflections on the possibility of a value-neutrality and its consequences for sociology. *Canadian Review of Sociology, 55(2)*, 316.
- Smout, M., Davies, M., Burns, N. ve Christie, A. (2014). Development of the valuing questionnaire (VQ). *Journal of Contextual Behavioral Science, 3(3)*, 164-172. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2014.06.001>.
- Steiner, J. L., Bogusch, L. ve Bigatti, S. M. (2013). Values-based action in fibromyalgia: Results from a randomized pilot of acceptance and commitment therapy. *Health psychology research, 1(3)*, 176-181. <https://doi.org/10.4081/hpr.2013.e34>.
- Taşdelen, A. (2002). *Öğretmen adaylarının farklı psiko-sosyal değişkenlere göre karar verme stilleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, İzmir.
- Uğur, E. (2018). *Kabul ve kararlılık terapisi yönelimli psikoeğitim programının olumsuz değerlendirilme korkusu üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, Sakarya.
- Usta, F. (2017). *Kabul ve kararlılık terapisi yönelimli psiko-eğitim programının ergenlerin sosyal görünüş kaygısı ve kabul ve eyleme geçme düzeylerine*

- etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, Sakarya.
- Ward, T. A. ve Houtmanfar, R. (2013). Web-based value straining and goal setting. In Pistorello, J. (Ed.), *Mindfulness and acceptance for counseling collegestudents: Theory and practical applications for intervention, prevention, and outreach* (p.183-202) . New Harbinger Publications.
- West, P. (2005). Translation, value, and space: theorizing an ethnographic and engaged environmental anthropology. *American Anthropologist*, 107(4), 632-642. <https://doi.org/10.1525/aa.2005.107.4.632>.
- Williams, R. E. ve Kraft, J. S. (2012). *The mindfulness workbook for addiction: A guide to coping with the grief, stress and anger that trigger addictive behaviors*. Oakland: New Harbinger Publications.
- Yalnız, A. (2019). *Kabul ve kararlılık terapisi yönelimli psikoeğitim programının akran zorbalığı üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, Sakarya.
- Yıldız, E. (2019). Psikoz Sağaltımında Kabul ve Kararlılık Terapisinin Etkileri: Sistemik Bir Derleme. 1. *Uluslararası Battalgazi Multi Disipliner Çalışmalar Kongresi*, 7-9 Aralık 2018, Malatya, 1766-1773.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Saraç, A. (2021). Değer temelli grupla psikolojik danışma uygulamaları: Deneysel bir çalışma. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), 7616-7637. DOI: 10.26466/opus.911892.

Kişilik Özelliklerinin İşsizlik Kaygısı Üzerine Etkisi: Üniversite Mezunları Üzerine Bir Araştırma

DOI: 10.26466/opus.926760

*

Hasan Dağlar*

* Dr. Öğr. Üyesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, İ.İ.B.F., Çankırı/Türkiye

E-Posta: hdaglar@karatekin.edu.tr

ORCID: [0000-0002-6903-8141](https://orcid.org/0000-0002-6903-8141)

Öz

Bu araştırmanın amacı; işsiz olup iş arayan üniversite mezunlarının işsizlik kaygı düzeylerinin çeşitli sosyo-demografik değişkenler aısından istatistiki olarak anlamlı farklılıkları olup olmadığının tespit edilmesi, ayrıca farklı kişilik özelliklerinin işsizlik kaygısı üzerine etkilerinin incelenmesidir. Bu araştırma, Çankırı Karatekin Üniversitesinden mezun olmuş 36.604 kişi ile yapılmış olup, iş aradığını ve işsiz olduğunu belirten 1261 kişi araştırmaya katılmıştır. İş arayan üniversite mezunlarının 36 sorudan oluşan anket formunu cevaplandırmalarıyla araştırma verileri toplanmış, kurulan hipotezler test edilmiş ve sonuçları analiz edilmiştir. Üniversite mezunlarının iş aradıkları süreye göre, 1-3 yıl arası iş arayanların işsizlik kaygılarının diğer gruplardan daha yüksek olduğu görölmüştür. Kişilik özelliklerinden deneyime aıklık ve dışa dönüklük bağımsız değişkenlerinin, işsizlik kaygısı bağımlı değişkeni üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Dışa dönük ve deneyime aık kişilik özellikleri gösterenlerin diğerlerine göre daha az işsizlik kaygısı duyduğu görölmüştür. Uyumluluk, sorumluluk ve duygusal denge bağımsız değişkenlerinin ise, işsizlik kaygısı üzerinde istatistiki aıdan anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Uyumluluk, sorumluluk ve duygusal denge kişilik özelliklerine sahip olanların işsizlik kaygılarının daha fazla olduğu görölmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Kişilik, İşsizlik, Kaygı, Üniversite Mezunları.*

The Effect of Personality Traits on Unemployment Anxiety: A Research on University Graduates

*

Abstract

The purpose of this study is to determine whether there are statistically significant differences in unemployment anxiety levels of unemployed university graduates who are looking for a job in terms of various socio-demographic variables and to examine the effects of different personality traits on unemployment anxiety. This research was conducted with 36.604 graduates of Çankırı Karatekin University, and 1261 people who stated that they were unemployed and looking for a job participated in the study. The research data were collected after job seeking university graduates answered the 36 survey questions, and the established hypotheses were tested and the results were analyzed. According to the duration of job seeking university graduates, it has been observed that the unemployment anxiety of the job seekers between 1-3 years is higher than the other groups. It was found that the independent variables of extraversion and openness to experience, which are among the personality traits, did not have a statistically significant effect on the unemployment anxiety dependent variable. It is observed that individuals with openness to experience and extroversion personality traits have less unemployment anxiety than others. It was determined that independent variables of compatibleness, responsibility and emotional balance has a statistically significant effect on unemployment anxiety. It was found that those who have personality traits of compatibleness, responsibility and emotional balance have more unemployment anxiety.

Key Words: Personality, Unemployment, Anxiety, University Graduates.

Giriş

Çalışmak istediği halde iş bulamama yani işsizlik günümüzde önemli bir sorun haline gelmiştir. İş bulamama gençlerde ve özellikle üniversite mezunu işsizlerde daha çok psikolojik, ekonomik ve sosyal sorunlara yol açabilmektedir.

İşsizlik, az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde büyük bir sorun olarak görülmektedir. Türkiye’de yükseköğretim mezunlarının işsizlik sorunu genel işsizlik sürecini takip etmekte hatta çoğu zaman genel işsizlik oranlarını aşmaktadır. Bu durum iş gücüne dahil olmak isteyen üniversite mezunlarında iş bulma ve işsizlik kaygısına neden olabilmektedir.

Üniversite eğitiminin amaçlarından birisi kişilere gereken eğitimi vererek, çeşitli sektörlerde çalışabilecek şekilde iş hayatına hazırlamaktır. Türkiye’de üniversite mezunlarının genellikle ilk hedefi kamu ya da özel sektörde iş bulup istihdam edilebilmektir. Türkiye’de üniversite mezunu sayısının hızla artmasına rağmen, bunların istihdam edileceği iş imkanlarının aynı oranda artmaması yükseköğretim mezunlarının işsizlik kaygısı yaşamalarına neden olmaktadır.

Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde kaygı; üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa ve genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu olarak açıklanmaktadır. Kaygı, güçlü bir istek ya da dürtünün amacına ulaşamayacak gibi gözüktüğü durumlarda beliren tedirgin edici bir duygudur (TDK, 2021).

İşsizlik kaygısı, kişilerin iyi bir eğitim alıp iyi bir iş bulmayı ümit ettikleri üniversitelerin bölümlerine giriş aşamasından itibaren başlayabilmektedir. Kişilerin işsizlik kaygıları, üniversite öğrenciliği zamanında ve üniversiteden mezun olup iş bulamadıklarında da devam edebilmektedir.

Türkiye’de genel işsizlik oranları Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre, Ekim 2020 tarihi itibarıyla %12.7 ve yükseköğretim mezunlarının işsizlik oranlarının %14 civarında yüksek seyretmesi, önemli bir sosyal ve ekonomik sorun olarak görülmekte ve bu durum üniversite mezunlarının işsizlik kaygısı yaşamalarına neden olmaktadır. Özellikle uzun bir eğitim sürecini tamamlayarak üniversiteden mezun olan ve iş bulma ümidiyle hayata atılan yükseköğretim mezunu gençlerin, işsizlik sorunu ile

karşılaşmaları ve işsizlik kaygısı duymaları araştırılması gereken önemli bir sorun olarak görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı; işsiz olup iş arayan üniversite mezunlarının işsizlik kaygı düzeylerinin çeşitli sosyo-demografik değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesidir. Ayrıca farklı kişilik özelliklerinin işsizlik kaygısı üzerine etkilerinin incelenmesidir.

Üniversite Mezunlarının İşsizliği ve İş Bulma Kaygısı

Birey açısından işsizlik, çalışma isteğinde, yeteneğinde ve çalışmaya hazır bir durumda olmasına rağmen, kişinin gelir elde edebileceği bir işe sahip olamama durumudur. İşsizliğin toplum açısından tanımı ise, en değerli üretici kaynak olan iş gücünün bir kısmının kullanılmaması boşa harcanmasıdır (Talas, 1997, s.128).

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)'e göre işsiz; referans dönemi içinde istihdam halinde olmayan kişilerden iş aramak için son dört hafta içinde iş arama kanallarından en az birini kullanmış ve iki hafta içinde işbaşı yapabilecek durumda olan kişidir. TÜİK, kurumsal olmayan çalışma çağındaki tüm kişileri işsiz olarak ele almakta ve bu kişileri işsiz nüfusa dahil etmektedir (TÜİK, 2021, s.9).

Tablo 1. Türkiye’de 15-64 yaş grubu genel işsizlik ve yükseköğretim mezunlarının işsizlik oranları (%)

İşsizlik Grupları		2019	2020
15-64 Yaş Grubu Genel İşsizlik Oranları	Toplam	13.4	12.7
	Erkek	11,7	11,5
	Kadın	17,0	15,5
Yükseköğretim Mezunlarının İşsizlik Oranları	Toplam	13,8	14,0
	Erkek	10,0	11,2
	Kadın	19,2	18,0

Kaynak: TÜİK, İşgücü İstatistikleri, 11.01.2021.

Tablo 1’de görüldüğü gibi Türkiye genelinde 15-64 yaş grubundakilerde işsizlik oranı 2020 yılı Ekim döneminde %12.7 seviyesinde gerçekleşmiştir. Yükseköğretim mezunlarının işsizlik oranı ise %14 ile genel işsizlik oranının üzerinde seyretmektedir. Türkiye’de Yükseköğretim mezunlarının işsizlik oranı 2019 yılında %13.8 iken, 2020 yılında %14’e yükselmiştir. 2020 yılında yükseköğretim mezunu erkek

işsizlerin oranı %11.2 iken, kadın işsizlerin oranı %18 olmuştur. Yükseköğretim mezunu kadınların erkeklere oranla daha fazla işsiz oldukları görülmektedir.

İşsizlik, kişilerin kendine güven ve kendine saygının kaybı, endişe ve depresyon gibi psikolojik rahatsızlıklara yol açabilmektedir. İşsizliğin, yükseköğretim mezunu eğitilmiş işsizlerin ruh sağlığı üzerinde daha fazla olumsuz etkisinin olduğu görülmüştür. Yükseköğretim mezunlarının uzun süre eğitimini aldıkları mesleği yapamamanın sıkıntısı ve geleceğe dönük beklentilerinin gerçekleşmemesi bu kişileri bunalıma sürükleyebilmektedir. Ancak eğitilmiş kişiler işsizliği, çaresizlikten çok geçici bir durum olarak kabul etmektedirler (Kurt, 2006, s.372).

Kaygı, kişinin günlük hayatının merkezi olur ve kişi kaygı üzerinde odaklanırsa o zaman kişi duyduğu kaygıdan dolayı davranış bozuklukları gösterebilir. Kaygıdan kaynaklanan davranış bozuklukları; sürekli gerginlik, terleme, kalp çarpıntısı, üzüme, dikkati toplamada zorluk, çabucak sinirlenme, tedirgin bekleyiş hali ve panik halleridir. Kaygı, çeşitli seviyelerde hemen hemen herkeste bulunabilirken, şiddeti ve sürekliliği arttığı zaman bir problem olarak ortaya çıkabilmektedir (Cüceloğlu, 2017, s.441).

İşsizlik kaygısı, kişinin çalışma isteğinde olup piyasadaki ücretlere razı olduğu halde, iş bulamaması sonucunda ortaya çıkan üzüntü, endişe ve gerginlik durumu olarak açıklanabilir. Üniversite mezunu işsiz kişi, iş arayıp iş bularak işsizlik kaygısından kurtulmaya çalışır.

Üniversite öğrencilerinin iş bulmayla ilgili kaygı seviyeleri her geçen gün artmakta ve küresel rekabetle birlikte işsiz üniversite mezunu kavramı yaygınlaşmaktadır. Üniversite öğrencileri için işsizlik ve gelecek endişesi en büyük kaygı kaynağı olarak görülmektedir. Üniversite mezunlarında ve gençler arasında işsizliğin fazla olması, üniversite mezunu sayılarının hızla artması işsizlik kaygı düzeyini daha da artırmaktadır (Eş ve Durak, 2018, s.117).

Türkiye’de 2021 yılı itibarıyla 129 devlet, 74 vakıf olmak üzere toplam 203 üniversite bulunmaktadır. Önlisans, lisans ve lisansüstü seviyelerinde üniversitelerde eğitim öğretim gören toplam öğrenci sayısı 7.940.133’e ulaşmıştır. 2019 yılında üniversitelerden toplam 891.458 öğrenci mezun olmuştur (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, 2021).

Günümüzde yükseköğretim kurumlarından mezun olan öğrenciler işsizlik oranlarının yüksek olmasından veya daha iyi iş bulabilmek amacıyla yüksek lisans yapma, iş sınavlarına hazırlanma, yabancı dil öğrenme gibi çeşitli kurslara ve eğitim programlarına katılarak niteliklerini artırmaya çalışmaktadırlar. Kişiler üniversiteden mezun olduktan sonra da bilgi, beceri ve donanımlarını artırarak iş bulma rekabetinde ön plana çıkmaya gayret etmektedirler. Üniversite mezunlarının iş aramada ve iş bulmada kullandığı kanallar; işverene veya işletmeye bireysel başvurular, medyadaki ilanlar, İŞKUR' un iş ve meslek danışmanlığı hizmeti, özel istihdam büroları, akraba ve tanıdık, gazete, ilan, dergi, sosyal medya ve internet kanalları olmaktadır.

İşsizlik süresindeki artışla birlikte işsizliğin yıkıcı etkilerinin arttığı, işsizlik süresindeki artışın kişilerin hissettiği bıkkınlığı artırdığı ve iş arama yoğunluğunu azalttığı, işsiz kişilerin uzun süre işsiz kalmalarının iş arama çabalarını azaltabildiği belirlenmiştir (Şentürk, 2019, s.627).

İş bulamama ve işsizlik durumu kişilerde stres oluşturabilmekte, ekonomik, sosyal ve psikolojik olumsuzluklar meydana getirebilmektedir. İşsizlik, yükseköğretim mezunu gençlerde kaygı, düşük özsaygı, depresyon, suçluluk, hayal kırıklığı, gelecekte umutsuzluk, öfke ve çaresizlik duygularına ve sosyal ilişkilerde bozulmalara yol açabilmektedir (Kırcı, 2017, s.1390).

Kişilik

Kişilik; insanın, konuşma, düşünme, hissetme, olaylara ve insanlara bakış şekilleriyle, doğuştan getirdiği ve sonradan kazandığı, onu diğer insanlardan ayıran özelliklerin tamamını ifade eder. Kişilik, bireyi kendisi yapan, onu diğerlerinden ayıran, kendine özgü kılan kalıcı özelliklerin bütünüdür. Kişi tutarlı olarak zaman boyutu içinde aynı durumlarda aynı davranışı göstermekte yani davranışı fazla değişmemektedir (Güney, 2017, s.299).

Kişiliğin Belirlenmesinde Kullanılan Beş Faktör Kişilik Ölçeği

Beş faktör kişilik ölçeği, çok sayıdaki kişilik özelliklerini daha aza indirerek ölçülebilmek amacıyla geliştirilen ve kişiliği ölçmede yaygın olarak

kullanılan ölçeklerden biridir. Beş faktör kişilik ölçeği, kişiliğin beş temel boyuttan oluştuğunu ileri sürmekte ve kişilik özelliklerini dışa dönüklük, sorumluluk, uyumluluk, duygusal denge ve deneyime açıklık olarak beş alt boyutta toplayıp ölçmektedir. Beş faktör kişilik ölçeği, kişiliğin ölçümünde çok sayıda araştırmayla desteklenmiş, geçerlilik ve güvenilirliği yüksek bir ölçektir. Ölçek, insanların kişilik yapılarını belirlemek için kullanılan sıfatların, faktör analizi sonucu geliştirilmiş ve kişiliği beş alt faktörle sınırlandırmıştır (Tutar, 2016, s.63).

Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Alt Boyutları

Dışa dönüklük: Girişimci, etkin, hevesli, girişken, dışa dönük, sosyal, olumlu duygulara sahip ve heyecan arayan kişilerin dışa dönüklük özelliği yüksek olup, bu alt boyutta yüksek puan alan kişilerdir. Bu özelliklerin aksine içine kapanık, sessiz ve yalnız kalmayı seven kişiler dışa dönüklük özelliği düşük olan kişilerdir (Rammstedt ve Oliver, 2007, s.208).

Sorumluluk: Öz disiplini yüksek, güvenilir, yetkin, başarıya duygusu yüksek, müzakere edebilen azimli, hırslı, titiz, düzenli ve disiplinli kişiler sorumluluk alt boyutunda yüksek puan almaktadırlar. Dağınık, dikkatsiz, tembel özellikleri olan kişilerin sorumluluk kişilik özelliği düşüktür (Costa vd. 1991, s.888).

Uyumluluk: Çabuk uyum sağlayan, tevazu sahibi, yumuşak başlı, alçakgönüllü, hassasiyet gösteren, güven duyulan, şefkatli, fedakârlık gösteren, sempatik, sıcak kişilik özellikleri gösterenler uyumlu kişiler olarak adlandırılmaktadır. Eleştirici, bencil, kavgacı ve geçimsiz özellikler gösteren kişiler ise uyumluluk alt boyutunda düşük puan almaktadır (Costa vd. 1991, s.888).

Duygusal denge: Endişeli, kolayca üzülen, kaygılı, kızgın, çabuk sinirlenen, gergin, depresyonda olan ve insanlara karşı düşmanlık hisleri olan özellikler kişiliğin duygusal denge alt boyutunda toplanmakta ve bu özellikleri gösteren kişilerin duygusal dengesi düşük çıkmaktadır. Bu özelliklerin aksine sakin, rahat, duygusal olarak kararlı özellikler gösteren ve

kendine güvenen kişilerin duygusal denge düzeyi yüksek olmaktadır (Rammstedt ve Oliver, 2007, s.208).

Deneyime açıklık: Yeniliklere, yenilikçi fikirlere ve deneyimlere açık, değişikliği seven, estetik özellikleri yüksek, hayal kuran, yeni fikirlere ve değerlere çok ilgi gösteren, meraklı, maceracı kişilik özellikleri, deneyime açıklık alt boyutunda toplanmaktadır. Geleneksel, değişime direnen, yaratıcı olmayan, mevcudu muhafaza etme gayretinde olan, yeniliklere kapalı kişilerin deneyime açıklığı düşük olmaktadır (Gosling vd. 2003, s.525).

Kişilik özelliklerinin belirlenmesinde yararlanılan ölçeklerin çok uzun olması, kişiler tarafından doldurulmalarının çok zaman alması ve veri toplamanın zorluğundan dolayı, daha kısa ölçeklerin geliştirilmesi yoluna gidilmiştir. Beş faktör kişilik özelliklerini dolaylı olarak çok sayıda soru sormak yerine, doğrudan daha az sayıda soru sorarak belirlemeye yönelik ölçekler geliştirilmiştir.

Alan Yazın Tarama

Yapılan alan yazın taramasında işsizlik kaygısı üzerine yapılan araştırmaların, üniversitede eğitim öğretime devam eden öğrencilerle yapıldığı görülmektedir. Ancak üniversite mezunu olup henüz iş bulamamış işsizlerin, kişilik özelliklerinin işsizlik kaygısı ile ilişkilerini doğrudan inceleyen araştırmalara rastlanamamıştır. İşsizlik kaygısı ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunun veri toplama zorluğundan dolayı üniversite mezunlarıyla değil, üniversitede okuyan ve mezun olunca iş bulup bulamayacağı henüz belli olmayan öğrenciler üzerinde yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmanın, üniversiteden mezun olmuş, işsizlik sorunuyla karşılaşmış iş arayan üniversite mezunu işsizler üzerinde yapılmış olması dolayısıyla alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Üniversite öğrencileri arasında işsizlik kaygısı üzerine yapılan bir araştırmada, üniversite son sınıf öğrencilerinin en önemli kaygılarının iş bulamama endişesi olduğu, işsizliğin fazla olmasının bu kaygıyı daha çok artırdığı belirtilmiştir. Mezun olduktan sonra iş bulma konusunda ümidi olmayan öğrencilerin sürekli ve durumluk kaygı düzeylerinin, iş bulma

konusunda ümidi olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Dursun ve Aytaç, 2009, s.81).

İşsizliğin meydana getirdiği psikolojik rahatsızlıklar üzerine yapılan bir araştırmada, işsiz kişilerde aşırı kaygı, endişe, korku, kendini yetersiz görme, depresyon, özgüvenin yitirilmesi ve gerginlik görüldüğü belirtilmiştir. İşsizlerin kendilerine olan güvenlerini kaybedebildikleri, öz yeterlik düzeylerinde ve hayat tatminlerinde azalma, depresif duygularda artış, stres düzeylerinde yükselme görüldüğü tespit edilmiştir (Güler Kümbül, 2006, s.377).

Üniversitede okuyan öğrencilerin işsizlik kaygıları ve psikolojik dayanıklılık seviyeleri arasındaki ilişkileri inceleyen bir araştırmada, üniversiteli kadın öğrencilerin işsizlik kaygı düzeylerinin erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun temel nedeninin, iş piyasasında üniversite mezunu erkeklerin kadınlara göre daha kolay iş bulabilmeleri olduğu ifade edilmiştir (Taşkın vd. 2017, s.563).

Kişilik özellikleriyle işsizlik arasındaki ilişkileri inceleyen bir araştırmada, dışa dönük ve uyumlu kişilerin işsizlik sürelerinin daha az olduğu, iş bulup işsizlikten kurtulmayla beraber nevrotik kişilik özelliklerinde bir azalma olduğu tespit edilmiştir (Viinikainen, ve Kokko, 2012, s.1220).

İşsizlik kaygısının öğrencilerin girişimcilik niyetiyle ilişkisi üzerine yapılan bir araştırmada, üniversite son sınıf öğrencilerinin işsizlik kaygısı yaşadıkları, bunun sebebinin ekonomideki istihdam zorluklarından kaynaklandığı ve üniversite mezunu sayılarının sürekli artmasının iş bulma ümidini azalttığı ifade edilmiştir. İşsizlik kaygısı ve girişimcilik niyeti arasındaki ilişkinin istatistiki açıdan anlamlı, pozitif yönde ve zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Karcıoğlu ve Balkaya, 2018, s.118).

Meslek Yüksekokulu mezunları üzerine yapılan bir araştırmada; cinsiyet ve mezun olunan bölümle ilgili çalışma durumu değişkenleri açısından, mezunların kaygı durumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Mezunların çalıştıkları işle ilgili memnuniyetlerinin kaygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kaygının nedeni olarak mezun iş bulanların iş buldukları için memnun olmalarına rağmen, iş piyasasının değişken bir yapıya sahip olmasından dolayı işini kaybetme kaygısı duymalarından kaynaklandığı ileri sürülmüştür (Tektaş, 2014, s.252).

İşsizliğin psikolojik sonuçları üzerine yapılan bir araştırmada, erkek işsizlerin kadınlara göre işsizlik sürecinden psikolojik olarak daha olumsuz etkilendikleri ayrıca işsizlik durumunun evli bireyleri daha kötü etkilediği belirtilmiştir. Yükseköğrenim mezunu işsizlerin olumsuz bir ruh halinde olduğu, daha çok kaygıya ve strese kapıldıkları tespit edilmiştir (Polat ve Bacak, 2018, s.37).

Üniversite öğrencilerinde işsizlik kaygısı üzerine yapılan bir araştırmada, üniversite son sınıf öğrencilerinin işsizlik kaygısı yaşadıkları belirlenmiştir. İşsizlik kaygısının alt boyutları olarak, çevresel ve sosyal baskı, ekonomideki istihdam daralması, niteliksel olarak bilgi ve beceri eksikliği, kişisel karamsarlık ve özgüven eksikliği olmak üzere dört alt boyut tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğu aldıkları eğitimi ve sahip oldukları nitelikleri, işgücü piyasasına girmelerinde ve mesleklerinde iyi bir yere gelmelerinde yetersiz olarak görmektedirler. İşsizlik kaygısı yaşayan öğrencilerin stres, sürekli kaygı, depresyon gibi psikolojik rahatsızlıkları da beraber yaşadıkları tespit edilmiştir (Tekin Tayfun ve Korkmaz, 2016, s.552-556).

İşsizlik olgusunun psikolojik boyutu üzerine yapılan bir araştırmada, erkek işsizlerin depresyon düzeyleri, kadın işsizlere göre daha yüksek bulunmuştur. İş bulma umudu olanlar ile gelecekte umutlu olanların depresyon düzeyi daha düşük bulunmuş, işsizliğin kişinin ruh sağlığı üzerinde olumsuz yönde etkisi olduğu belirlenmiştir (Yüksel, 2005, s. 272).

Üniversite öğrencileri üzerinde iş bulamama kaygısı ile ilgili yapılan bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin en önemli kaygı nedeni olarak, iş bulamama ve işe girememeyi gösterdikleri tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin iş bulamama ve işe girememe kaygısı, kız öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur (Kaya ve Varol, 2004, s.56).

İşsizliğin psikolojik sonuçları konusunda yapılan araştırmada, işsizlik sürecinde erkeklerin kadınlara göre daha fazla maddi sıkıntı ve daha yüksek düzeyde psikolojik sıkıntı yaşadıkları ve daha depresyonlu oldukları tespit edilmiştir. Bunun nedeninin işsizlik dolayısıyla erkeğin toplumda üstlenmiş olduğu rol ve bu rolün gerektirdiği sorumlulukları yerine getirememesi durumu olabileceği belirtilmiştir (Çizel vd. 2011, s.35).

İşsizliğin psikolojik etkilerine yönelik bir araştırmada, uzun süren işsizliğin kişilerin kaygı şikayetlerinde artışa yol açtığı, işsizlik süresi arttıkça kaygı düzeyinin de arttığı, işsizliğe verilen kaygı tepkilerinin hızlı bir şekilde ortaya çıktığı tespit edilmiştir (Hammarstrom, ve Janlert, 1997, s.297).

Yöntem

Araştırmanın Amacı ve Kapsamı

Araştırmanın temel amacı, üniversite mezunlarının kişilik özellikleriyle işsizlik kaygısı arasında bir ilişki olup olmadığını incelemek ve ayrıca üniversite mezunlarının çeşitli sosyo-demografik değişkenleriyle işsizlik kaygıları arasında, istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki olup olmadığını da belirleyebilmektir. Araştırmanın kapsamını üniversiteden mezun olmuş ve iş arama sürecindeki üniversite mezunu işsizler oluşturmaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırmadaki bağımlı değişken işsizlik kaygısı, bağımsız değişken ise beş faktör kişilik özelliklerinden oluşmaktadır. Araştırma nicel bir araştırma olup, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerine etkilerini incelemektedir.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırma evrenini Çankırı Karatekin Üniversitesinden mezun olan ve iş arayan işsizler oluşturmaktadır. Örneklem yöntemlerinden kolayda örneklem yöntemi tercih edilmiş ve üniversiteden mezun olan 36.604 kişinin iletişim adreslerine anket formu gönderilmiştir. İş bulamayıp işsiz olduğunu ve iş aradığını beyan eden 1261 üniversite mezunu ankete cevap vererek araştırmaya katılmıştır.

Nicel yönelimli sosyal bilim araştırmaları için %99 güvenilirlik düzeyinde, kabul edilebilir asgari örneklem büyüklüğü için hazırlanmış tablolara göre, 40.000 kişilik evren için 655 örneklemin yeterli olduğu hesaplanmıştır (Gürbüz ve Şahin, 2017, s.130). Üniversite mezunu 36.604

kişiden bu araştırmaya 1261 kişi katıldığından, örneklem büyüklüğünün araştırma evrenini yeterince temsil ettiği görülmektedir.

Kişilerden veri toplanan araştırmalar etik kurul iznini gerektirdiğinden, Çankırı Karatekin Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 12.05.2020 tarihinde, araştırmanın uygulanabilirliği konusunda bilimsel araştırmalar etiği açısından bir sakınca olmadığına ilişkin etik kurul izni alınmıştır.

Veri Toplama Yöntemi ve Araçları

İşsiz üniversite mezunlarının kişilik özellikleriyle işsizlik kaygıları arasındaki ilişkileri ölçmek amacıyla gerekli olan veriler, anket yöntemiyle iş arayan üniversite mezunlarından toplanmıştır. Çalışmada kullanılacak verileri elde etmek için hazırlanan anket formu toplam 36 sorudan oluşmaktadır.

Demografik Bilgi Formu: Üniversite mezunu iş arayanların, cinsiyeti, yaş aralığı, medeni durumu, öğrenim durumu, iş arama süresi, kendi işini kurma yani girişimciliği düşünme durumunu içeren altı soru bulunmaktadır.

İşsizlik Kaygısı Ölçeği: Eş ve Durak tarafından 2018 yılında geliştirilen iş bulma kaygısı ölçeğindeki ifadelerden yararlanılarak, yirmi ifadeden oluşan işsizlik kaygısı ölçeği geliştirilmiştir.

Beş Faktör Kişilik Ölçeği: Kişilik özelliklerini beş faktöre göre ölçmek için Gosling vd. tarafından geliştirilen ölçek, kişilik özelliği olarak uyumluluk, dışa dönüklük, sorumluluk, deneyime açıklık ve duygusal denge olmak üzere beş alt faktörden oluşmaktadır (Gosling vd. 2003, s. 525).

Ölçeklerde yer alan ifadeler, en olumsuz kesinlikle katılmıyorum ifadesi bir, en olumlu kesinlikle katılıyorum ifadesi beş olmak üzere, beş aralıklı Beşli Likert tipi ölçekle ölçülmüştür.

Ölçeğin Güvenilirliği

İşsizlik kaygısı ölçeğinin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0.732 olarak hesaplanmış ve ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Beş faktör kişilik ölçeğinin alt boyutlarının Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları; dışa dönüklük için 0.722, uyumluluk için 0.702,

sorumluluk için 0.707, duygusal dengelilik için 0.706, deneyime açıklık için 0.734 olarak hesaplanmış ve ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu ölçeğin Türk kültüründe kişilik özelliklerini belirlemede kullanılabilir ve geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu yapılan bilimsel çalışmalarla da tespit edilmiştir (Atak, 2013, s.317).

Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmaya katılan üniversite mezunu iş arayanların işsizlik kaygılarıyla, cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, iş arama süresi, girişimciliği düşünme değişkenlerine göre ve ayrıca kişilik özellikleriyle işsizlik kaygıları arasındaki ilişkilere göre hipotezler kurulmuştur.

H1: Üniversite mezunlarının işsizlik kaygıları cinsiyete göre istatistiki açıdan anlamlı farklılık gösterir.

H2: Üniversite mezunlarının işsizlik kaygıları yaşa göre istatistiki açıdan anlamlı farklılık gösterir.

H3: Üniversite mezunlarının işsizlik kaygıları medeni duruma göre istatistiki açıdan anlamlı farklılık gösterir.

H4: Üniversite mezunlarının işsizlik kaygıları eğitim durumuna göre istatistiki açıdan anlamlı farklılık gösterir.

H5: Üniversite mezunlarının işsizlik kaygıları iş arama süresine göre istatistiki açıdan anlamlı farklılık gösterir.

H6: Üniversite mezunlarının işsizlik kaygıları girişimci olmayı düşünmelerine göre istatistiki açıdan anlamlı farklılık gösterir.

H7: Üniversite mezunlarının kişilik özellikleri ile işsizlik kaygıları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H71: Dışa dönüklük kişilik özelliğinin işsizlik kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

H72: Uyumluluk kişilik özelliğinin işsizlik kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

H73: Sorumluluk kişilik özelliğinin işsizlik kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

H74: Duygusal denge kişilik özelliğinin işsizlik kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

H75: Deneyime açıklık kişilik özelliğinin işsizlik kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

Verilerin Analizi

İşsiz olduğunu beyan eden üniversite mezunlarından anketlerle toplanan veriler SPSS paket programının 22. versiyonuyla analiz edilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri sıklık ve yüzde olarak hesaplanmıştır. Demografik değişkenlerle işsizlik kaygısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar t testi ve ANOVA ile test edilmiştir. Bağımsız değişkenler olan beş faktör kişilik özelliklerinin alt boyutlarıyla, bağımlı değişken olan işsizlik kaygısı arasındaki ilişkiler ve etkileri korelasyon ve regresyon analizleriyle test edilmiştir.

Araştırmanın Kısıtları

Araştırma bulguları, Çankırı Karatekin Üniversitesinden mezun olan, işsiz olduğunu ve iş aradığını beyan eden üniversite mezunu işsizlerle sınırlıdır. Araştırma belirli bir zaman aralığında yapıldığından dolayı kesitsel bir araştırmadır. Araştırmada elde edilen kişilik özellikleri ve işsizlik kaygısına yönelik bulgular ölçeklerin ölçme kapasiteleriyle kısıtlıdır.

Araştırmanın Bulguları

Bu çalışmada 2020 yılı ekim ayına kadar Çankırı Karatekin Üniversitesinden mezun olan ancak henüz bir iş bulamadığını beyan eden mezunların, işsizlik kaygılarına ilişkin tutumları ve bunların kişilik özellikleriyle ilişkileri araştırılmıştır. Araştırma evrenini Çankırı Karatekin Üniversitesi mezunları oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen 1261 üniversite mezunundan oluşmaktadır.

Demografik Bulgular

Araştırmaya katılan kişilerin cinsiyeti, medeni durumu, öğrenim durumu, yaş aralığı, kaç yıldır iş aradığı ve kendi işini kurmayı yani girişimci olmayı düşünme durumlarına ilişkin cevaplarının frekansları ve yüzdeleri hesaplanmıştır.

Tablo 2. Araştırmaya katılan üniversite mezunlarının özelliklerinin sıklık dağılımı

Değişkenler	Gruplar	Sıklık	Yüzde (%)
Cinsiyeti	Kadın	798	63.3
	Erkek	463	36.7
Medeni Durumu	Bekâr	1001	79.4
	Evli	260	20.6
Eğitim Durumu	Ön lisans (MYO)	265	21.0
	Lisans	848	67.2
	Lisansüstü	148	11.8
Yaş Aralığı	24 yaş ve altı	499	39.6
	25-34 yaş arası	734	58.2
	35 yaş ve üstü	28	2.2
Girişimci olmayı düşünüyor mu?	Evet	664	52.7
	Hayır	597	47.3
İş arama süresi	1 yıldan az	557	44.2
	1-3 yıl arası	533	42.3
	3-6 yıl arası	118	9.4
	6 yıldan fazla	53	4.1

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 1261 kişinin 798’i (%63,3) kadın, 463’ü (%36,7) erkektir. Bunlardan 1001’i bekâr, 260’ı evli olduğunu beyan etmiştir. Öğrenim durumu itibariyle, 848’i (%67,2) lisans mezunu olarak ilk sırada yer almakta, bunu 265 (%21) ile önlisans iki yıllık meslek yüksekokulu mezunları takip etmekte ve 148’i de (%11,8) yüksek lisans mezunlarından oluşmaktadır. Yaş aralığı itibariyle 25-34 yaş aralığındakiler 734 (%58,2) ile ilk sırada yer almakta, bunu 499 (%39,6) ile 24 yaş ve altındakiler takip etmekte ve 28 (%2,2) gibi çok az sayıda 35 yaş ve üstündekiler bulunmaktadır. Kendi işini kurmayı yani girişimci olmayı 664’ü (%52,7) düşündüğünü ifade etmiştir. İş arama süreleriyle ilgili 557’si (%44,2) bir yıldan az süredir iş aradığını, 533’ü (%42,3) bir üç yıl arası iş aradığını belirtmişlerdir.

Hipotez Testleri

Üniversite mezunu işsizlerin sosyo demografik özellikleri ve kişilik özellikleriyle işsizlik kaygıları arasındaki ilişkileri ölçmek amacıyla oluşturulan hipotezler, çeşitli istatistikî tekniklerle test edilmiştir.

H1: “Üniversite mezunlarının işsizlik kaygıları cinsiyete göre istatistikî açıdan anlamlı farklılık gösterir” hipotezi bağımsız örneklem t testi ile test edilmiştir.

Tablo 3. Üniversite mezunlarının cinsiyetleriyle işsizlik kaygısı ilişkilerine yönelik t testi sonuçları

Cinsiyeti	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	s.d.	T	P
Kadın	798	3,9068	,37573	784	1,156	,248
Erkek	463	3,8766	,48534			

Tablo 3'teki bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre $P=0,248$ ve $P>0,05$ olduğundan üniversite mezunlarının işsizlik kaygılarının cinsiyete göre istatistiki açıdan anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Üniversite mezunu kadınların işsizlik kaygıları ortalamasıyla, üniversite mezunu erkeklerin işsizlik kaygıları ortalamaları çok yakın olduğundan, cinsiyete göre işsizlik kaygıları açısından anlamlı bir fark bulunamamış ve H_1 hipotezi reddedilmiştir.

H_2 : "Üniversite mezunlarının işsizlik kaygıları yaşlarına göre istatistiki açıdan anlamlı farklılık gösterir" hipotezi, araştırmada üç farklı yaş grubu olduğundan ANOVA ile test edilmiştir.

Tablo 4. Üniversite mezunlarının yaşlarıyla işsizlik kaygıları ilişkilerine yönelik ANOVA sonuçları

Yaş Aralığı	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	F	P
24 yaş ve altı	499	3,9280	,40117	2,824	,060
25-34 yaş aralığı	734	3,8772	,42928		
35 yaş ve üzeri	28	3,8071	,44715		

Üniversite mezunlarının yaş aralıklarına göre işsizlik kaygılarının ANOVA analizi sonuçlarına göre, $P=0,060$ bulunmuştur. $P>0,05$ olduğundan, yaş grupları arasında işsizlik kaygıları bakımından istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Mezunların işsizlik kaygıları yaşlarına göre istatistiki açıdan anlamlı farklılık gösterir şeklindeki H_2 hipotezi reddedilmiştir.

H_3 : "Üniversite mezunlarının işsizlik kaygıları medeni duruma göre istatistiki açıdan anlamlı farklılık gösterir" hipotezi bağımsız örneklem t testi ile test edilmiştir.

Tablo 5. Üniversite mezunlarının medeni durumlarıyla işsizlik kaygısı ilişkilerininin t testi sonuçları

Medeni Durum	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	s.d.	t	P
Bekar	1001	3,9173	,40483			
Evli	260	3,8125	,46273	1259	3,608	,000

Tablo 5'te mezunların medeni durumlarına göre işsizlik kaygılarının t testi sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre $P=0.000<0.05$ olduğundan, bekar ve evli gruplar arasında işsizlik kaygıları bakımından istatistiki açıdan anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Bekarların ortalaması evlilerden daha yüksek çıktığından, bekarların daha çok işsizlik kaygısı duyduğu görülmektedir. Üniversite mezunlarının işsizlik kaygıları medeni duruma göre istatistiki açıdan anlamlı farklılık gösterir şeklinde kurulan H3 hipotezi kabul edilmiştir.

H4: "Üniversite mezunlarının işsizlik kaygıları eğitim durumlarına göre istatistiki açıdan anlamlı farklılık gösterir" hipotezi, üç farklı grup olduğundan ANOVA ile test edilmiştir.

Tablo 6. Üniversite mezunlarının eğitim durumlarıyla işsizlik kaygısı ilişkilerinin ANOVA sonuçları

Eğitim Durumu	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	F	P
Önlisans (MYO)	265	3,8685	,47464	1,142	,320
Lisans	848	3,9081	,39720		
Lisansüstü	148	3,8733	,43727		

Tablo 6'da mezunların eğitim durumlarına göre, işsizlik kaygılarının farklılaşp farklılaşmadığına yönelik kurulan H4 hipotezinin ANOVA sonuçları görülmektedir. Buna göre $P=0.320>0.05$ olduğundan eğitim durumlarına göre işsizlik kaygıları bakımından istatistiki açıdan anlamlı bir fark görülmediğinden H4 hipotezi reddedilmiştir. Üniversite mezunlarının işsizlik kaygılarının, iki yıllık meslek yüksekokulu yani önlisans, lisans veya yüksek lisans mezunu olmalarına göre istatistiki açıdan anlamlı bir fark oluşturmadığı söylenebilir.

H5: "Üniversite mezunlarının işsizlik kaygıları iş arama süresine göre istatistiki açıdan anlamlı farklılıklar gösterir" hipotezi, dört farklı grup olduğundan ANOVA ile test edilmiştir.

Tablo 7. Üniversite mezunlarının iş arama sürelerine göre işsizlik kaygılarının ANOVA sonuçları

İş Arama Süresi	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	F	P
1 yıldan az	557	3,8452	,46620	7,227	,000
1-3 yıl arası	533	3,9537	,35241		
3-6 yıl arası	118	3,9161	,35972		
6 yıldan fazla	53	3,7991	,55127		

Tablo 7’de iş arama sürelerine göre işsizlik kaygılarının ANOVA sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre anlamlılık oranı, $P=0.000<0.05$ olduğundan iş arama süreleriyle işsizlik kaygıları arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık bulunmuş ve H5 hipotezi kabul edilmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğuna yönelik çoklu karşılaştırma Tukey HSD testi yapılmıştır.

Tablo 8. Üniversite mezunlarının iş arama süreleriyle işsizlik kaygılarına yönelik Tukey HSD analizi

İş Arama Süresi (I)	İş Arama Süresi (J)	Ort. Farkı (I-J)	Std. Hata	Anlamlılık
1 yıldan az	1-3 yıl arası	-,10851*	,02523	,000
	3-6 yıl arası	-,07095	,04219	,334
	6 yıldan fazla	,04610	,05984	,868
1-3 yıl arası	1 yıldan az	,10851*	,02523	,000
	3-6 yıl arası	,03756	,04235	,812
	6 yıldan fazla	,15460*	,05996	,049
3-6 yıl arası	1 yıldan az	,07095	,04219	,334
	1-3 yıl arası	-,03756	,04235	,812
	6 yıldan fazla	,11705	,06884	,324
6 yıldan fazla	1 yıldan az	-,04610	,05984	,868
	1-3 yıl arası	-,15460*	,05996	,049
	3-6 yıl arası	-,11705	,06884	,324

Tablo 8’de gruplar arasındaki farklılığın hangi gruptan kaynaklandığına yönelik yapılan Tukey HSD testinin sonuçları görülmektedir. Gruplar arası farklılığın 1-3 yıl arası iş arayan gruptan kaynaklandığı, 1-3 yıl arası grupla 1 yıldan az iş arayan grup ve 6 yıldan fazla iş arayan grup arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ve diğer gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir. 1-3 yıl arası iş arayanların işsizlik kaygılarının diğer gruplardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

H6: “Üniversite mezunlarının işsizlik kaygıları, girişimci olmayı düşünmelerine göre istatistiki açıdan anlamlı farklılık gösterir” hipotezi bağımsız örneklem t testi ile test edilmiştir.

Tablo 9. Üniversite mezunlarının girişimci olmayı düşünmeleriyle işsizlik kaygılarına yönelik t testi sonuçları

Girişimci Olmayı Düşünme Durumu	Sayı	Ortalama	Standart Sapma	s.d.	t	P
Evet	664	3,9029	,44094	1259	,645	,519
Hayır	597	3,8877	,39424			

Tablo 9’da üniversite mezunu iş arayanların girişimci olmayı düşünmeleriyle, işsizlik kaygılarına yönelik bağımsız örneklem t testi sonuçları görülmektedir. Araştırmaya katılan 1261 iş arayan üniversite mezunundan, 664 (%52,7)’si kendi işini kurmayı düşündüğünü belirtmiştir. Üniversiteden mezun olup henüz bir iş bulamayanların kendi işlerini kurmayı yani girişimci olmayı düşünmeleriyle, işsizlik kaygıları arasındaki ilişki merak edilmiş ve H6 hipotezi kurulmuştur. Yapılan t testi sonuçlarına göre $P=0.519 > 0.05$ olduğundan girişimci olmayı düşünenlerle düşünmeyenler arasında işsizlik kaygıları bakımından istatistiki açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmüş ve H6 hipotezi reddedilmiştir.

H7: “Üniversite mezunlarının kişilik özellikleri ile işsizlik kaygıları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki vardır” hipotezi korelasyon ve regresyon ile test edilmiştir.

Tablo 10. Tanımlayıcı İstatistikler

	Ortalama	Standart Sapma	Sayı
İşsizlik kaygısı	3,8957	,41938	1261
Dışa dönüklük	3,9255	,99103	1261
Uyumluluk	1,6324	,69630	1261
Sorumluluk	4,3351	,76048	1261
Duygusal denge	2,3204	1,04466	1261
Deneyime açıklık	4,4207	,81580	1261

Tablo 10’da işsizlik kaygısı ve kişilik özelliklerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler görülmektedir. Deneyime açıklık kişilik özelliği ilk sırada yer almış, onu sorumluluk ve dışa dönüklük kişilik özelliği takip etmiş ve ortalaması en düşük çıkan kişilik özelliği uyumluluk olmuştur.

Tablo 11. Değişkenler arasındaki ilişkiler

	İşsizlik Kaygısı	Dışa Dönüklük	Uyumlu.	Sorumlu.	Duygusal Denge	Deneyime Açıklık
Pearson Korelasyon						
İşsizlik Kaygısı	,000	,041	-,084	-,111	,049	,066
Dışa Dönüklük	-,041	1,000	-,196	,295	-,331	,317
Uyumluluk	-,084	-,196	1,000	-,297	,459	-,146
Sorumluluk	-,111	,295	-,297	1,000	-,289	,346
Duygusal Denge	,049	-,331	,459	-,289	1,000	-,178
Deneyime Açıklık	-,066	,317	-,146	,346	-,178	1,000
Sig. (1-tailed)						
İşsizlik Kaygısı	.	,072	,001	,000	,041	,009
Dışa Dönüklük	,072	..	000	000	000	000
Uyumluluk	,001	000	.	000	000	000
Sorumluluk	,000	000	000	.	000	000
Duygusal Denge	,041	000	000	000	.	000
Deneyime Açıklık	,009	000	000	000	000	.

Tablo 11’de bağımlı değişken olan işsizlik kaygısıyla, bağımsız değişkenler olan kişilik özellikleri arasındaki ikili korelasyonlar görülmektedir. Bağımlı değişken olan işsizlik kaygısıyla, bağımsız değişkenler olan dışa dönüklük, uyumluluk, sorumluluk, deneyime açıklık arasında negatif yönlü ve düşük derecede bir ilişki tespit edilmiştir. Sadece duygusal denge kişilik özelliği ile işsizlik kaygısı arasında pozitif yönlü ve düşük seviyede bir ilişki bulunmuştur. Bunlardan uyumluluk, sorumluluk, duygusal denge ve deneyime açıklık ile işsizlik kaygısı arasındaki ilişki (sig.<0,05) olduğundan anlamlı gözükmektedir.

Bağımsız değişkenler olan kişilik özelliklerinin, bağımlı değişken olan işsizlik kaygısı üzerindeki etkisini belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 12. Regresyon modeli özeti

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Std. Tahmin Hatası
1	,183 ^a	,034	,030	,41309

a. Tahminler (Sabit): Deneyime açıklık, Uyumluluk, Dışa dönüklük, Sorumluluk, Duygusal denge

Tablo 12’de deneyime açıklık, uyumluluk, dışa dönüklük, sorumluluk ve duygusal denge bağımsız değişkenlerinin, işsizlik kaygısı bağımlı değişkeni üzerindeki etkisini gösteren regresyon oranı 0,183 olarak görülmektedir. Bu beş bağımsız değişken, bağımlı değişkendeki değişmelerin %3,4’ünü açıklamaktadır.

Tablo 13. Çoklu regresyon modelinin anlamlılık sonuçları – (ANOVA^a)

Model		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
1	Regresyon	7,456	5	1,491	8,739	,000 ^b
	Atık (Residual)	214,156	1255	,171		
	Toplam	221,612	1260			

a. Bağımlı Değişken: İşsizlik Kaygısı

b. Tahminler (Sabit): Deneyime açıklık, uyumluluk, dışadönüklük, sorumluluk, duygusal denge

Tablo 13’e göre F testinin anlamlılık değeri 0,05 den küçük (Sig.=0.000) olduğundan regresyon modeli önemli olup tahminde kullanılabilir. Deneyime açıklık, uyumluluk, sorumluluk, duygusal denge ve dışa açıklık değişkenlerinin işsizlik kaygısı üzerindeki etkisi istatistiki açıdan anlamlıdır.

Dolayısıyla üniversite mezunlarının kişilik özellikleri ile işsizlik kaygıları arasında anlamlı bir ilişki vardır şeklindeki H7 hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 14. Çoklu regresyon modeline ilişkin katsayılar^a

Model	Standartlaştırılmamış Katsayılar	Standart Katsayılar		t	Sig.
		B	Std. Hata		
1	(Sabit)	4,350	,106		
	Dışa Dönüklük	,001	,013	,001	,042
	Uyumluluk	-,098	,019	-,163	-5,115
	Sorumluluk	-,069	,017	-,125	-3,995
	Duygusal Denge	,033	,013	,082	2,507
	Deneyime Açıklık	-,017	,016	-,032	-1,065

a. Bağımlı Değişken: İşsizlik kaygısı

Tablo 14’te regresyon analizi sonucunda bağımsız değişken olan kişilik özelliklerinin bağımlı değişken olan işsizlik kaygısı üzerindeki etkileri görülmektedir. Standart Beta katsayısına göre, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki önem sırası uyumluluk (Beta=-,163), sorumluluk (Beta=-,125), duygusal denge (Beta=,082), deneyime açıklık (Beta=-,032) ve dışa dönüklük (Beta=,001) şeklinde sıralanmaktadır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarına göre; dışa dönüklük değişkeninin işsizlik kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisi yoktur (Sig.=,967>0,05). Buna göre “Dışa dönüklük kişilik özelliğinin işsizlik kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisi vardır” şeklindeki H7₁ hipotezi reddedilmiştir.

Uyumluluk değişkeninin işsizlik kaygısı üzerindeki etkisine yönelik t testinin sonuçlarına göre, anlamlılık değeri (Sig.=,000<0,05) bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, “Uyumluluk kişilik özelliğinin işsizlik kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisi vardır” şeklindeki H7₂ hipotezi kabul edilmiştir.

Sorumluluk kişilik özelliğinin işsizlik kaygısına etkisine yönelik t testi sonuçlarına göre anlamlılık değeri (Sig.=,000<0,05) bulunmuştur. “Sorumluluk kişilik özelliğinin işsizlik kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisi vardır” şeklinde kurulan H7₃ hipotezi kabul edilmiştir.

“Duygusal denge kişilik özelliğinin işsizlik kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisi vardır” şeklinde ifade edilen H7₄ hipotezi test edilmiştir. Yapılan regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarına göre, anlamlılık değeri (Sig.=,000<0,05) olduğundan, H7₄ hipotezi kabul edilmiştir.

“Deneyime açıklık kişilik özelliğinin işsizlik kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisi vardır” şeklinde kurulan H7₅ hipotezi regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi ile test edilmiştir. Bu test sonuçlarına göre deneyime açıklık bağımsız değişkeninin anlamlılık değeri (Sig.=,287>0,05) olduğundan Beta 5 parametresi önemli değildir ve H7₅ hipotezi reddedilmiştir. Deneyime açıklık kişilik özelliğinin işsizlik kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisi görülmemiştir.

Yapılan regresyon analizi sonucunda kişilik özelliklerinden dışa dönüklük ve deneyime açıklık bağımsız değişkenlerinin, işsizlik kaygısı bağımlı değişkeni üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Kişilik özelliklerinden uyumluluk, sorumluluk ve duygusal denge bağımsız değişkenlerinin ise, işsizlik kaygısı üzerinde istatistiki açıdan anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

İnsanların çalışmak istediği halde piyasada geçerli olan ücretten iş bulamaması yani işsizlik konusu ülkeler için önemli sorunların başında gelmektedir. Bu sorun, uzunca bir süre eğitim alarak üniversiteden mezun olan ve iş aradığı halde iş bulamayan gençleri daha çok etkileyebilmekte ve işsizlik kaygısı duymalarına neden olabilmektedir. İnsanların çeşitli kişilik özellikleri de işsizlik kaygılarını etkileyebilmektedir.

Bu araştırma, Çankırı Karatekin Üniversitesi mezunu 36.604 kişi ile yapılmış olup, iş aradığını ve işsiz olduğunu belirten 1261 kişi araştırmaya katılmıştır. İş arayan üniversite mezunlarının 36 sorudan oluşan anket formunu cevaplandırmalarıyla araştırma verileri toplanmış, kurulan hipotezler test edilerek analiz edilmiştir. İşsizlik kaygısı ölçeğinin alt boyutları; istihdam azlığı, deneyimsizlik, çaresizlik ve kişisel yetersizlik olarak belirlenmiştir. Beş faktör kişilik özellikleri ölçeği ise, dışa dönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal denge ve deneyime açıklık alt faktörlerinden oluşmuştur.

Üniversite mezunu iş arayan katılımcıların işsizlik kaygılarının, cinsiyetlerine göre değişmediği tespit edilmiştir. İşsiz olup iş arayan üniversite mezunlarının kadın veya erkek olması işsizlik kaygılarını farklılaştırmamaktadır. Kadın ve erkeklerin duydukları işsizlik kaygısı düzeyleri birbirlerine çok yakın bulunmuştur.

Meslek Yüksekokulu mezunlarıyla yapılan benzer bir araştırmada da işsizlik kaygısı açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Tektaş, 2014, s.252). Bu sonuç, bu araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ancak üniversite öğrencileri üzerinde yapılan başka bir araştırmada erkek öğrencilerin işsizlik kaygı düzeylerinin kadınlara göre yüksek çıkması, bu araştırma sonuçlarından farklılık göstermektedir (Kaya ve Varol, 2004, s.56).

Üniversite mezunu iş arayanların işsizlik kaygılarının yaşlarına göre değişmediği tespit edilmiştir. Değişik yaşlara göre belirlenen yaş grupları arasında işsizlik kaygıları açısından anlamlı bir farklılık bulunamamış, işsizlik kaygısının yaşa göre değişmediği görülmüştür. İş arayan üniversite mezunlarının işsizlik kaygılarının medeni duruma göre farklılaştığı belirlenmiştir. İş arayan bekarların işsizlik kaygılarının evli olanlardan daha yüksek çıkması, bekarların daha çok işsizlik kaygısı duyduklarını göstermiştir.

Üniversite mezunlarının eğitim düzeylerine göre, iki yıllık meslek yüksekokulu yani önlisans, lisans veya yüksek lisans mezunu olmalarına göre, işsizlik kaygılarının anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur. Üniversite mezunlarının iş aradıkları süreye göre de işsizlik kaygıları karşılaştırılmış, 1-3 yıl arası iş arayanların işsizlik kaygılarının diğer gruplardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan 1261 iş arayan üniversite mezunundan, 664'ü (%52.7) kendi işini kurmayı yani girişimci olmayı düşündüğünü beyan etmiştir. Yapılan istatistiki analiz sonucunda girişimci olmayı düşünenlerle, düşünmeyenler arasında işsizlik kaygıları açısından anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Üniversite mezunu olup iş arayıp iş bulamayanların yarısından çoğunun kendi işini kurmayı yani girişimci olmayı düşünmeleri ve bunu gerçekleştirmek için çaba sarfetmelerinin işsizliğin azaltılmasında etkisinin olabileceği düşünülmektedir.

Bağımlı değişken olan işsizlik kaygısıyla, bağımsız değişkenler olan dışa dönüklük, uyumluluk, sorumluluk ve deneyime açıklık kişilik özellikleri arasında ikili korelasyonların hesaplanması sonucunda negatif yönlü ve düşük derecede bir ilişki olduğu bulunmuştur. Sadece duygusal denge kişilik özelliği ile işsizlik kaygısı arasında pozitif yönlü ve düşük seviyede bir ilişki bulunmuştur.

Bağımsız değişken olan kişilik özelliklerinden dışa dönüklük ve deneyime açıklık değişkenlerinin, işsizlik kaygısı bağımlı değişkeni üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Dışa dönük ve deneyime açık kişilik özellikleri gösterenlerin diğerlerine göre daha az işsizlik kaygısı duyduğu görülmektedir. Kişilik özelliklerinden uyumluluk, sorumluluk ve duygusal denge bağımsız değişkenlerinin ise, işsizlik kaygısı üzerinde istatistiki açıdan anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Uyumluluk, sorumluluk ve duygusal denge kişilik özelliklerine sahip olanların işsizlik kaygılarının daha fazla olduğu söylenebilir.

Bu araştırmaya katılan iş arayan üniversite mezunlarının kendi işini kurma yani girişimcilik eğilimlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Üniversite mezunlarının girişimcilik yeteneklerini geliştirerek kendi işlerini kurmalarının teşvik edilmesi, bunun için devlet tarafından danışmanlık, eğitim, kredi gibi çeşitli teşvik araçlarıyla desteklerin sağlanması işsizlik sorununun çözümünde ve mezunların işsizlik kaygılarının azaltılmasında önemli katkı sağlayabilir.

İşsizlik ve iş bulma kaygısı ile ilgili araştırmaların, veri toplama güçlüğü nedeniyle üniversite mezunları yerine genellikle üniversitede eğitim öğretime devam eden, henüz mezun olmamış ve iş aramayan, mezun olduğunda iş bulup bulamayacağı henüz belli olmayan öğrencilerle yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmanın üniversiteden mezun olmuş iş arayan ve henüz bir iş bulamamış üniversite mezunlarıyla yapılmış olması itibariyle, bu alana daha çok katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

The Effect of Personality Traits on Unemployment Anxiety: A Research on University Graduates

*

Hasan Dağlar
Çankırı Karatekin University

The main purpose of the study is to examine whether there is a relationship between the personality traits of university graduates and unemployment anxiety, and also to determine whether there is a statistically significant relationship between various socio-demographic variables and unemployment concerns of university graduates. The scope of the research consists of university graduates and especially unemployed university graduates in the job search process.

Unemployment anxiety can be explained as the state of sadness, anxiety and tension that arises as a result of not being able to find a job although the person is willing to work and is willing to take the market wages. High unemployment among university graduates and young people and the rapid increase in the number of university graduates increase the level of unemployment anxiety even more.

In a study examining the relationships between personality traits and unemployment, it was determined that extroverted and adaptable people had less unemployment duration, and there was a decrease in neurotic personality traits after finding a job and getting rid of unemployment. It is seen that most of the studies on unemployment anxiety are not conducted with university graduates due to the difficulty of collecting data, but on students who are studying at the university and who are not yet sure whether they will find a job after graduation. It is thought that this research will contribute to the field, as it is conducted on unemployed university graduates who have graduated from university and are looking for a job who have faced unemployment.

The model of the research consists of unemployment anxiety as the dependent variable and the five factor personality traits as the independent variable. The research is a quantitative study and examines the effects of independent variables on the dependent variable. The population of the

research consists of unemployed job seekers graduated from Çankırı Karatekin University. Among the sampling methods, convenience sampling method was preferred and a questionnaire was sent to the contact addresses of 36,604 university graduates. 1261 university graduates, who declared that they were unemployed and looking for a job and participated in the research by responding to the questionnaire.

The data required to measure the relationship between the personality traits of unemployed university graduates and their unemployment concerns were collected from university graduates who were looking for a job using a survey method. The questionnaire form prepared to obtain the data to be used in the study consists of a total of 36 questions. Whether there is a statistically significant difference between demographic variables and unemployment anxiety was tested with independent groups t-test and ANOVA. The relationships and effects between the five-factor personality traits, which are independent variables, and unemployment anxiety, which is the dependent variable, were tested with correlation and regression analyzes.

Limitations of the study, research findings are limited to unemployed university graduates who graduated from Çankırı Karatekin University and declared that they are unemployed and looking for a job. The research is a cross-sectional study because it was conducted in a certain time period. The findings on personality traits and unemployment anxiety obtained in the study are limited by the measuring capacities of the scales. Hypotheses were established according to the unemployment concerns of university graduate job seekers participating in the research, according to the variables of gender, age, marital status, education status, duration of job search, thinking about entrepreneurship and also according to the relationships between personality traits and unemployment concerns.

Unemployment is one of the most important problems for countries, although people want to work but cannot find a job at the wages prevailing in the market. This problem may affect young people who have graduated from university after a long period of education and cannot find a job even though they are looking for a job, and may cause them to worry about unemployment. Various personality traits of people can also affect unemployment concerns. Sub-dimensions of unemployment anxiety

scale; underemployment, inexperience, helplessness and personal inadequacy. The five-factor personality traits scale consists of the sub-factors of extraversion, agreeableness, conscientiousness, emotional stability, and openness to experience.

It was determined that the unemployment concerns of the university graduate job seekers did not change according to their gender. The fact that unemployed university graduates looking for a job are male or female does not differentiate unemployment concerns. Unemployment anxiety levels of women and men were found to be very close to each other.

It has been determined that unemployment concerns of university graduate job seekers do not change according to their age. There was no significant difference between age groups determined according to different ages in terms of unemployment concerns, it was observed that unemployment anxiety did not change according to age. It has been determined that unemployment concerns of university graduates looking for a job differ according to marital status. The fact that the unemployment concerns of single job seekers were higher than the married ones showed that single people were more worried about unemployment.

It was found that unemployment concerns did not make a significant difference according to the education level of university graduates and whether they were graduated from two-year vocational school, that is, associate, bachelor's or master's degree. Unemployment concerns of university graduates were also compared according to the length of time they were looking for a job, and it was seen that unemployment concerns of those who were looking for a job between 1-3 years were higher than the other groups.

Of the 1261 job-seeking university graduates who participated in the research, 664 (52.7%) declared that they were considering starting their own business, that is, becoming an entrepreneur. As a result of the statistical analysis, it has been determined that there is no significant difference in terms of unemployment concerns between those who think about being an entrepreneur and those who do not. It is thought that the fact that more than half of those who are university graduates and cannot find a job think of starting their own business, that is, becoming an entrepreneur, and making efforts to achieve this, may have an impact on reducing unemployment.

As a result of the calculation of bilateral correlations between the dependent variable unemployment anxiety and the independent variables extraversion, agreeableness, responsibility and openness to experience, it was found that there was a negative and low degree relationship. A positive and low level correlation was found only between emotional stability personality trait and unemployment anxiety.

As a result, it was found that the variables of extraversion and openness to experience, which are personality traits, which are independent variables, did not have a statistically significant effect on the dependent variable of unemployment anxiety. It is seen that those who show extrovert and open to experience personality traits have less unemployment anxiety than others. It has been determined that the independent variables of compatibility, responsibility and emotional balance from personality traits have a statistically significant effect on unemployment anxiety. It can be said that those with personality traits of adaptability, responsibility and emotional balance have higher unemployment anxiety.

Kaynakça / References

- Atak, H. (2013). On-Maddeli kişilik ölçeğinin Türk Kültürü'ne uyarlanması. *Nöropsikiyatri Arşivi Dergisi*, 50, 312-319.
- Costa, P. T., McCrae, R. R. ve Dye, D. A. (1991). Facet scales for agreeableness and conscientiousness: A revision of the neo personality inventory, *Personality and Individual Differences*, 12(9), 887-898.
- Cüceloğlu, D. (2017). *İnsan ve davranışı*. 35. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çizel, R. B., Güzeller, C. O. ve Mütevellioğlu, N. (2011). İşsizliğin psikolojik sonuçları: Antalya örneği, *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 2(1), 26-41.
- Dursun, S. ve Aytaç, S. (2009). Üniversite öğrencileri arasında işsizlik kaygısı. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28(1), 71-84.
- Eş, A. ve Durak, H. S. (2018). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin iş bulma kaygılarına yönelik ölçek geliştirme: Abant İzzet Baysal Üniversitesi örneği. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(1), 115-127.
- Gosling, S. D., Rentfrow, P. J. ve Swann W. B. (2003). A very brief measure of the big-five personality domains, *Journal of Research in Personality*, 37, 504-528.

- Güler Kümbül, B. (2006). İşsizlik ve yarattığı psiko-sosyal sorunların öğrenilmiş çaresizlik bağlamında incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası (Prof.Dr. Toker Dereli'ye Armağan Özel Sayısı)*, 55(1), 373-394.
- Güney, S. (2017). *Sosyal psikoloji. 4. Basım*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. 4. Baskı*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hammarstrom, A. ve Janlert, U. (1997). Nervous and depressive symptoms in a longitudinal study of youth unemployment- selection or exposure?. *Journal of Adolescence*, 20(3), 293-305. doi: 10.1006/jado.1997.0086.
- Karcioğlu, F. ve Balkaya, E. (2018). Üniversite son sınıf öğrencilerinde işsizlik kaygısı ve girişimcilik niyeti ilişkisi: TRA1 bölgesi örneği. *İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 20(3), 95-120. doi: 10.4026/isguc.473601.
- Kaya, M. ve Varol, K. (2004). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri: Samsun örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(17), 31-63.
- Kırcı, B. (2017). Eğitimli genç işsizliği üzerinden işsizlik kaygısına bir bakış. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 3(54), 1369- 1396.
- Kurt, Ş. (2006). İşsizliğin psiko-sosyal sonuçları ve Türkiye üzerine muhtemel etkileri, *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 54, 357-379.
- Polat E. K. ve Bacak, B. (2018). İşsizliğin psikolojik sonuçları ve işsizlik süresi ilişkisi: Çanakkale'de yükseköğrenim mezunu işsizler üzerinde bir araştırma, *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 9(2), 24-47.
- Rammstedt, B. ve Oliver P. J. (2007). Measuring personality in one minute or less: A 10-item short version of the big five inventory in english and german. *Journal of Research in Personality*, 41, 203-212.
- Şentürk, İ. (2019). Türkiye'de işsizlerin iş arama yoğunluğu. *Eskişehir Osman-gazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 14(3), 615-630.
- Talas, C. (1997). *Toplumsal Ekonomi*, Ankara: İmge Kitabevi.
- Taşğın, Ö., Bozgeyikli, H. ve Boğazlıyan, E. E. (2017). Üniversiteli gençlerin işsizlik kaygıları ile psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişki. *Emek ve Toplum Dergisi*, 6(16), 551-567.
- Tekin Tayfun, A. N. ve Korkmaz, A. (2016). Üniversite öğrencilerinde işsizlik kaygısı: Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(17), 534-558.

- Tektaş, N. (2014). Üniversite mezunlarının kaygı düzeylerinin incelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Dr. Mehmet Yıldız Özel Sayısı, 243-253.
- Tutar, H. (2016). *Sosyal psikoloji*. 3. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu. (2021). *Türkçe Sözlük*. (Erişim tarihi: 22.01.2021, <http://www.tdk.gov.tr/>).
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2021). İşgücü istatistikleri. *TÜİK Haber Bülteni*, Sayı: 37485. (Erişim tarihi: 11.01.2021. <http://www.tuik.gov.tr>)
- Viinikainen, J. ve Kokko, K. (2012). Personality traits and unemployment: Evidence from longitudinal data. *Journal of Economic Psychology*, 33(6), 1204-1222.
- Yüksel, İ. (2005). İşsizlik olgusunun psikolojik boyutu: Görgül bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 60(3), 255-274.
- Yükseköğretim Kurulu. (2021). Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, (Erişim Tarihi: 05.02.2021. <https://istatistik.yok.gov.tr/>).

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Dağlar, H. (2021). Kişilik özelliklerinin işsizlik kaygısı üzerine etkisi: üniversite mezunları üzerine bir araştırma. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), 7638-7667. DOI: 10.26466/opus.926760.

TOPSIS ve VIKOR Yöntemleri Kullanılarak OECD Ülkelerinin Sağlık Kaynağı Göstergeleri Açısından Karşılaştırılması

DOI: 10.26466/opus.961183

*

Yeter Demir Uslu*

* Prof. Dr., İstanbul Medipol Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, İstanbul/Türkiye

E-Posta: yuslu@medipol.edu.tr

ORCID: [0000-0002-8529-6466](https://orcid.org/0000-0002-8529-6466)

Öz

Bu çalışmada sekiz farklı sağlık kaynağı göstergesinin çok kriterli karar verme yöntemleri kullanılarak OECD ülkelerinin karşılaştırılmasının yapılması amaçlanmıştır. 2019 yılı verileri kullanılan çalışmada eksik verileri bulunan ülkeler ve/veya göstergeler çalışmaya dahil edilmemiştir. Çok kriterli karar verme yöntemlerinden TOPSIS ve VIKOR yöntemleri kullanılarak, belirlenen sağlık kaynağı göstergeleri açısından ülkelerin sıralamaları yapılmış ve nihayetinde iki yöntem ile elde edilen sonuçların karşılaştırılması yapılmıştır. Çalışma kapsamında ele alınan kriterlerin eş derecede öneme sahip oldukları varsayılmış ve TOPSIS ile VIKOR analizleri bu varsayım altında yapılmıştır. Yöntemlerin uygulanmasında Microsoft Excel programı kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan kriterlerden beş tanesi, OECD'nin yapmış olduğu sağlık kaynakları sınıflandırmasında yer alan "medikal teknoloji" göstergelerine aittir. OECD ülkelerinin sıralanması amacıyla, literatürdeki diğer çalışmalardan farklı olarak medikal teknoloji göstergelerinin de değerlendirilmesi çalışmanın özgün yanını oluşturmaktadır. TOPSIS ve VIKOR yöntemleri ile yapılan analizler sonucunda benzer sıralamalar elde edilmiştir. Türkiye'nin, çalışmada ele alınan 26 OECD ülkesi arasında her iki yöntemde de 25. sırada yer aldığı görülmüştür. Gelişmiş ve zengin ülke sağlık kaynağı seviyelerine erişebilmek için Türkiye'nin ilave kaynaklara ihtiyacı olduğu ve mevcut kaynakların daha fazla medikal teknoloji alanına yönlendirilmesi gerekliliği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: TOPSIS, VIKOR, Sağlık Kaynakları, Sağlık Kaynağı Göstergeleri, OECD Ülkeleri.

Comparison of OECD Countries in Terms of Health Resource Indicators Using TOPSIS and VIKOR Methods

*

Abstract

This study, it is aimed to compare the OECD countries by using multi-criteria decision-making methods of eight different health resource indicators. Countries and/or indicators with missing data were not included in the study, in which 2019 data were used. TOPSIS and VIKOR methods, which are among the multi-criteria decision-making methods, were used and the countries were ranked in terms of the determined health resource indicators and finally, the results obtained by the two methods were compared. It was assumed that the criteria covered in the study were of equal importance and TOPSIS and VIKOR analyzes were performed under this assumption. Microsoft Excel program was used in the implementation of the methods. Five of the criteria used in the study belong to the "medical technology" indicators in the OECD's health resources classification. To rank OECD countries, the evaluation of medical technology indicators, unlike other studies in the literature, is the original aspect of the study. Similar rankings were obtained as a result of analyzes with TOPSIS and VIKOR methods. It has been observed that Turkey ranks 25th in both methods among the 26 OECD countries covered in the study. It has been concluded that to reach the health resource levels of developed and rich countries, Turkey needs additional resources and that existing resources should be directed to more medical technology areas.

Keywords: TOPSIS, VIKOR, Health Resources, Health Resource Indicators, OECD Countries.

Giriş

“Lustig’e göre sağlık, sadece hastalığın olmaması değil aynı zamanda bireylerin tüm yaşamı boyunca kendi potansiyelini geliştirme kapasitesini ifade etmektedir (Lustig, 2007, s.1; Hayaloğlu ve Bal, 2015). Sağlıklı olmak bir refah kaynağı ve dünya çapında insanlığın en değerli amaçlarından biridir. Aynı zamanda Barro (1996)’na göre sağlık, ekonominin motoru ve sermaye üreten bir varlıktır (Ecevit ve Çetin, 2010).

Sağlık hizmetleri bir ülkede sosyo-ekonomik faktörler doğrultusunda refah düzeyinin başlıca ölçütlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Hasta beklentisi ile doğru orantılı olarak en düşük maliyetle ve yüksek kalite düzeyinde hizmet sunmak, bu hizmeti gerektiği her an da hasta ile buluşturabilmek; sağlık hizmetlerinin temel amaçları arasındadır. Yaşanan teknolojik gelişmeler ile birlikte, artan maliyetler, hastaların artan şikâyetleri ve kaliteli sağlık hizmetine olan isteğin artması sağlık hizmetlerinin daha komplike bir yapıya evrilmesine sebebiyet vermiştir. Nitekim sistem içerisinde faaliyet gösteren yapılar azalan bütçelerle yenilikçi ve gelişmiş teknolojilere sahip ürünlerle hizmet sunma konusunda baskı altındadırlar. Teknoloji de yaşanan gelişmeler mutlaka bir maliyet doğurur. Nitelikli sağlık insan gücüne ihtiyacın önemi aşikâr olmakla birlikte, hizmet sunumunda kullanılacak sarf malzeme tedarik ve stok durumlarının da sürdürülebilir nitelikte olması; ülkenin refah düzeyi, ekonomik gücü, ödeme kapasitesi ve sağlık hizmetlerine ayrılan pay ile doğrudan orantılıdır.

Sağlık hizmetlerinin kalite düzeyini yükseltmek için doğru kişiye doğru zamanda ve doğru sonuçlar yaratacak şekilde ulaştırılması ve sağlık sisteminin daha etkin işletilebilmesi için her geçen gün sistemin değişen koşullar nezdinde duyarlılığı sorgulanmalıdır. Değişen şartlar doğrultusunda dünya genelinde tüm ülkelerin kendi vatandaşlarının sağlık düzeylerini artırmak, sağlığı korumak ve geliştirmek, tedavi süreçlerinin etkililiğini artırmak ve bunlarla birlikte sağlık harcamalarından doğan maliyetleri minimize ederek kontrol altına almak gibi çeşitli hedefleri vardır ve bu hedefler nihayetinde farklı sağlık sistemleri geliştirmiştir. Sağlık sistemlerinin geneli sağlık hizmet sunumu için kaynakları belirler ve sürecin yönetimini, organizasyonunu ve kaynak tahsisini sağlamakla yükümlüdürler (Culyer ve Newhouse, 2000, s.13).

Kaynak yönetimi, yönetim olgusunun bütçe ve planlama dahil olmak üzere tüm işlevlerinin analitik ya da stratejik esası olarak görülebilir (Acar, 2015, s.518-23; Arıkboğa, 2015, s.146-7; Avaner ve Avaner, 2018). Nitekim kurumsal amaçlara ulaşmada gerekli olan tüm kaynakların etkin bir şekilde kullanılmasını sağlar. Kaynak yönetimi kurumsal hedefler ve kurumsal kapasiteye ilişkin kapsamlı bir anlayış ve şeffaflık gerektirir. Bu bağlamda etkin bir kaynak yönetimi, öngörülemeyen aksaklıkların önlenmesi noktasında önem taşır. Öyle ki, söz konusu proaktif bakış açısı hız ekonomisinin de gereğidir. Yine olası bir başarısızlık durumunda yönetsel süreç içerisinde gerçekleştirilen planlama faaliyetleriyle yapılan işlerin safahatı hakkında da kolaylıkla bilgi alınabilir. Son olarak da verimliliğin ölçülmesinde kullanılabilir.

Sağlık kurumları açısından bir kaynak yönetimi planına sahip olmak, insan kaynağını, malzemeleri ve bütçe verimliliğini optimize etmek için etkili bir araçtır. Kurumsal süreçlerde yetersiz ya da verimsiz kullanılan kaynakların keşfinin yapılması ve amacına uygun olarak iş süreçlerine dahil edilmesi sağlıkta kalite anlayışına da hizmet etmektedir. Etkisiz ve yetersiz kaynak yönetimi anlayışı düşük üretkenlik, düşük kalite, artan maliyetler, kaçırılan fırsatlar, düşük motivasyon vb. olumsuzlukları da beraberinde getirmektedir.

Kaynak Kullanımı ile Sağlık Hizmet Çıktıları Arasındaki İlişki

Kamu sağlık hizmetlerinin yönetilebilirliğini sağlamak için tüketim, tedarik ve teknoloji yönetimi süreçlerini de gerçekleştirmek ve aralarındaki organizasyonu yönetmek gerekmektedir. Bu organizasyon yönetimi; aralarındaki ilişkinin sürdürülebilirliğini sağlamak için karar verme süreçlerini de içermektedir.

"Kaynakların daha etkin kullanılması için sağlık hizmet sunucularına ilişkin yapılması gereken temel sistematik değişimler nelerdir?" sorusu kaynak kullanımının hizmetin çıktısına olan etkisini belirlemede kritik rol oynar.

DSÖ'ye göre; sağlık sistemlerinin herkes için sağlık hizmetlerinin ulaşılabilir kılınması ve en üst düzeyde kalite anlayışı ile kurgulanması gerekmektedir (Türkiye Sağlık Turizmi Derneği, 2021). Sunulan sağlık hizmetinin ise toplum genelinde kabul görmüş olması, etkili ve verimli bir

sistematik içerisinde çalışması gerekir. Dünya genelindeki ülkeler ise bahsi geçen bu kriterler doğrultusunda kendine özgü sağlık sistemlerinin kurar ve geliştirirler.

Sağlıkta kaynak yönetimi, sağlık sisteminde yer alan kaynakların etkili ve verimli kullanılmasını sağlamak ve sağlık hizmet kalitesini arttırmak için sağlık tesislerinde stratejik planlama, finans yönetimi, bütçeleme, yönetim muhasebesi, müşteri ilişkileri yönetimi, insan kaynakları yönetimi ile denetim çalışmalarını da etkinleştirmek ve geliştirmek amacıyla kurulan bir süreçtir.

Türkiye’de sağlık hizmet sunumunda gerçekleştirilen harcamalara bakıldığında kamu hastaneleri üzerindeki maliyetlerin ne denli büyük olduğu ve kaynakların yönetiminin ne denli önemli olduğu gözler önüne serilmektedir. Ülkemizde sağlıkta kaynak denildiğinde ilk akla gelenler, insan kaynağı ve mali kaynaklar olmaktadır. Sağlık kuruluşlarında kuşkusuz insan kaynağı yönetimi ile birlikte mali kaynakların yönetimi temel unsurlar arasında yer alır. Ancak insan kaynağı ve mali kaynaklara ek olarak, hizmet sunumunda kullanılan malzemeler ve bununla ilişkili olarak etkin bir malzeme yönetimi ile birlikte bilgi ve iletişim teknolojileri alt yapısı temelinde (ICT) sağlık kaynaklarının da bu noktada temel bileşenler olduğu unutulmamalıdır. Nitekim bu bakış açısı hizmetin sürdürülebilirliğini sağlamak ve hizmet kalitesini hedeflenen düzeye ulaştırabilmek için hayati değer taşır. Donabedian’a göre sağlık hizmetlerinde kalite; “teknik kişiler ve çevresel etkenlerin bir ürünü” olarak tanımlanmaktadır (Gulhan ve Coskun, 2017). Özetle, ulusal ve uluslararası literatür genel olarak değerlendirildiğinde sağlığın kaynakları sınıflandırılması;

1. Çalışanlar (Tıp, hemşirelik, klinik ve yönetsel destek)
2. Malzemeler (Tıbbi ve diğer)
3. Bina Ekipmanları (Bilgi ve İletişim Teknolojileri)
4. Parasal Kaynaklar, şeklinde yapılabılır.

Sağlık süreçlerinin yeniden tasarımı elzem bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Sağlık hizmet sunumundaki kalite eksiklikleri, güven problemleri, sağlık harcamalarının artışı, süreç içerisindeki gereksiz işlemler ve faaliyetler, önlenemez hataların artması gibi durumlar yeni bir süreç tasarımı gereklidir (Yüksel, 2012).

Sağlık hizmetinin en temel özelliklerinden birisi emek yoğun olmasıdır. Aynı zamanda hizmetin üretilmesi için karşılıklı bağımlılık ve iş bölümü diğer sektörlere nazaran daha fazladır. Sağlık hizmet sunucuları verdikleri hizmetin çeşitliliği, büyüklüğü gibi faktörleri göz önüne alarak yeterli insan gücü istihdam etmek durumundadır.

Sağlık hizmet sunumunda kaliteden ödün vermeden hakkaniyetli, etkili ve verimli bir sürecin yürütülebilmesi nitelikli sağlık insan gücü ile doğrudan orantılıdır. Güncel ve kanıta dayalı bilgiler ışığında eğitim almış, takım çalışmasına yatkın, analitik düşünme becerisine sahip ve iyi iletişim kurmayı kendine tutum edinmiş bireylerden nitelikli sağlık ordusu oluşturulmalıdır. Sağlık insan gücü planlaması tüm ülke genelinde dengeli olarak yapılmalıdır.

Sağlık hizmetlerinde kullanılan malzemelerin yönetimi; malzemenin planlanması, koordinasyonu ve kontrolünden sorumlu bir akış sürecidir. Malzeme yönetimini daha iyi anlayabilmek için planlama, tedarik, lojistik, taşıma, stok kontrolü ve atık kontrolü süreçlerini iyi irdelemek gerekir.

Tedarik faaliyetleri sonrası sarf malzemenin uygun koşullarda depolanması, dağıtım kanallarının belirlenerek hızlı ve zamanında teslimatın gerçekleşmesi ve kullanımının sağlanması gerekmektedir. Bu doğrultuda işletme içerisinde depo birimlerinin oluşturulması ve yönetilmesi de tedarik faaliyetleri arasında değerlendirilmelidir (Bekmezci, 2018). İyi düşünülerek planlanmış bir tedarik zinciri sistemi hem stok değerlendirme süreçlerindeki hatayı azaltır hem de sarf malzemenin dağıtım kanallarına düzenli ve sistematik olarak dağıtımını sağlayarak hizmet sunum sürecinin kalitesini artırır (Tutuncu ve Kucukusta, 2008, s.31). Kamu ve özel sağlık işletmeleri, hastalar, üreticiler, tedarikçiler, eczane, tıbbi cihaz firmaları, sosyal güvenlik kurumu, özel sigorta şirketleri, aile hekimliği merkezleri gibi sağlık hizmeti ile direkt veya dolaylı olarak ilişkili olan birimler sağlık sektörünün tedarik zinciri aktörlerini oluşturmaktadır. Sağlık hizmet sektörü için üreticiler kavramının içeriği; ilaç, tıbbi cihaz, cerrahi araç, sarf malzeme, protez, medikal cihaz ve ekipman, hastane bilgi yönetim sistemleri üreticileri şeklinde tanımlanabilir (Burns vd., 2002, s.12; Özcan, 2013, s.285-286; Tengilimoğlu ve Yiğit, 2013, s.28-39).

Sağlık hizmeti sunumunda kullanılan binalarının inşaatından itibaren tüm tasarım ve süreçlerde modern teknolojilerin kullanımının yaygınlaşmasına, klinik ve klinik dışı tüm iş akışların düzenlenmesine, süreç odaklı

ve ergonomik olmasına özen gösterilmektedir. Kuruluş için doğru kaynak yönetimi araçlarını kullanmak hizmetin çıktısını önemli ölçüde etkiler. Sağlık hizmeti sunucularının nitelikli hizmet vermesini sağlamak, iş yükünü azaltmak, güvenli kayıt tutmalarını sağlamak, kişisel ve mesleki gelişimlerini artırmak amacı ile bilgi ve iletişim teknolojisinin kullanımı dolayısıyla sağlık bilişimi büyük önem taşımaktadır. Bilgi iletişim süreçleri, etkili ve verimli kaynak yönetimi süreçlerinin başarısında kilit rol oynar. Bilgi yönetim sistemleri, bu veri, bilgi ve belgelerin oluşturulması, işlenmesi, biçimlendirilmesi, analiz edilmesi ve anlamlandırılması, kullanılması, paylaşılmasını içeren uygulamalardır. Dünya çapında ve Türkiye’de yaşanan dijital dönüşümün etkileri sonucunda sağlık bilgi sistemlerinin oluşturulması elzem bir konu olarak ortaya çıkmıştır. Örneğin, Sağlıkta Dönüşüm Programı (SDP) çerçevesinde oluşturulan Ulusal Sağlık Bilgi Sistemleri kapsamında ve Sağlık.Net çatısı altında Aile Hekimliği Bilgi Sistemi (AHBS), Çekirdek Kaynak Yönetim Sistemi (ÇKYS), Hastane Bilgi Yönetim Sistemleri (HBYS), Temel Sağlık İstatistikleri Modülü (TSİM) gibi alt uygulamalar bulunmaktadır.

Sağlık sektöründe yaşanan teknolojik gelişmeler ve dijital dönüşüm sayesinde hastaneler de daha teknolojik donanıma sahip olarak birer kağıtsız hastaneye evrilmişlerdir. Bu durum sağlık hizmet süreçlerini daha hızlı ve etkili olarak yönetebilme, öncelikli ve özellikli bakım gerektiren hastalara hizmeti daha hızlı ulaştırabilme potansiyelini artırmaktadır. Dijital hastane, her türlü tıbbi cihazın bilgi yönetim sistemine ağlar ve sensörler aracılığıyla veri/bilgi gönderebildiği; çalışanların ve hastaların yetki ve onamları dâhilinde bu sistemdeki veri/bilgiye hastaneden veya uzaktan erişebildiği entegre sağlık hizmeti sunan bir hastane modelidir.

2003 yılından itibaren Türkiye’de başlatılan Sağlıkta Dönüşüm programıyla birlikte sağlık sistemi dönüşüme giderek yeniden tasarlanmış ve sağlık reformları gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte Genel Sağlık Sigortası kurularak ülke vatandaşlarının tamamını kapsamayı hedefleyen çatı bir kuruluş oluşturulmuştur. Bu doğrultu da ülke vatandaşlarının sağlık hizmeti kurum ve kuruluşlarına ulaşılabilirliği kolay kılınmış ve katastrofik sağlık harcamaları karşısında mali korumaları artırılmıştır. Gelişmekte olan ülkelere ve Türkiye’ye bakıldığında; sağlık indikatörleri ve sağlık harcama bütçeleri incelendiğinde gözler görülür bir oranda ortalamanın

üzerinde başarı gösterdiği bilinmektedir. Nitekim bu durum OECD ülkeleri ile kıyaslandığında henüz sağlık indikatörlerinin yeterli seviyeye ulaşmadığı tespit edilmiştir.

Türkiye nüfusuna bakıldığında son yıllarda yaşlı nüfusun artması ile birlikte gelecekte kronik hastalık yükünün artacağı ve buna bağlı olarak sağlık harcamalarına ayrılan payın da yükseleceği öngörülmektedir. Gelişmiş ülkelere bakıldığında da yaşlanan nüfus her geçen gün giderek artmaktadır. DSÖ'ye göre dünya doğuşta beklenen yaşam süresi ortalaması 1990 yılında 64 yıl iken, bu oran 2007'de 68 yıla çıkmıştır. 2050 yılında ise 76 yılı geçeceği öngörülmektedir. OECD ülkelerinde ise bu oran daha da yüksek seviyede olup 2005 yılında 78,6'ya 2010 da ise 79,8 yıl seviyelerine çıkmıştır. AB ülkelerinde ise 60 yaş ve üzeri nüfusun toplam nüfusa oranı 1950 yılında yüzde 12 iken, bu oran 2000 yılında yüzde 20'ye çıkmıştır (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2014). Özellikle bulaşıcı hastalıklarla ilgili yapılan tedavi ve koruma önlemleri, yaşlı sağlığını artırıcı hizmet süreçlerinin tasarlanması ile birlikte hastalık yükü içerisinde bulaşıcı olmayan hastalıkların oranı her geçen gün giderek artmaya devam etmektedir.

Hastalık yüklerinin değişmesi, yaşlı nüfusun artması, kalış sürelerinin uzaması, sağlık teknolojilerinde yaşanan değişiklikler gibi faktörler göz önüne alındığında sağlık sisteminin organizasyonu, yönetimi ve finansman yöntemlerinde yeniden yapılacak süreç tasarımlarına olan ihtiyacı gözler önüne sermektedir. Türkiye'de yapılan öngörü çalışmalarına göre 2025 yılı itibarıyla her on vatandaştan birisi 65 yaş ve üzeri nüfus içerisinde yer alacaktır (Türkiye İstatistik Kurumu, 2012). Buna bağlı olarak toplam nüfus artışları da göz önüne alındığında sağlık ve sosyal güvenlik sisteminin mali harcamalarını artıracacağı ve finansman kaynakları üzerinde büyük bir yük getireceği aşikardır.

Sağlık Kaynakları

OECD istatistiklerine göre, sağlık kaynakları (1)Toplam sağlık ve sosyal istihdam, (2)Doktorlar, (3)Ebeler, (4)Hemşireler, (5)Bakım personeli, (6)Diş hekimi, (7)Eczacılar, (8)Fizyoterapistler, (9)Hastane istihdamı, (10)Mezunlar, (11)Sağlık çalışanlarının maaşları, (12)Hastaneler, (13)Has-

tane yatakları ve (14)Medikal teknoloji başlıkları altında değerlendirilmektedir. Başlıkların tek tek değerlendirilmesi ile toplam 124 adet sağlık kaynağı göstergesi OECD tarafından belirlenmiştir (OECD, 2021).

Çalışma kapsamında ele alınan kriterlerden beş tanesi ("bir milyon kişi başına düşen bilgisayarlı tomografi tarayıcı sayısı", "bir milyon kişi başına düşen manyetik rezonans görüntüleme birimi sayısı", "bir milyon kişi başına düşen pozitron emisyon tomografisi (PET) tarayıcı sayısı", "bir milyon kişi başına düşen mamograf sayısı" ve "bir milyon kişi başına düşen radyasyon tedavi ekipmanı sayısı") medikal teknoloji sınıfında değerlendirilen sağlık kaynaklarını kapsamaktadır.

Çalışmada kullanılan diğer değişkenler ise, ("1000 kişi başına düşen pratisyen hekim sayısı", "1000 kişi başına düşen uzman hekim sayısı" ve "1000 kişi başına düşen toplam hastane sayısı") OECD sınıflandırmasında doktorlar ve hastane yatakları sınıflarında değerlendirilmektedirler.

Eksik verileri bulunan OECD ülkeleri ve sağlık kaynağı göstergeleri çalışmaya dahil edilmemiştir. Bu sebeple bu çalışmada 26 adet OECD ülkesinin belirlenmiş olan 8 adet sağlık kaynağı göstergesine göre sıralamaları yapılmıştır. Geçmişte yapılmış olan ülke karşılaştırmalarına dayanan çalışmalardan farklı olarak, sağlık kaynakları arasında önemli bir yeri bulunan medikal teknoloji göstergelerine bu çalışmada yer verilmiştir.

Yöntem

Çalışmanın yöntemi literatürde daha önceden çok kriterli karar verme yöntemlerinden TOPSIS ve VIKOR kullanılan bazı çalışmalar referans alınarak tasarlanmıştır (Yılmaz ve Yakut, 2021). Bu çerçevede çalışmada çok kriterli karar verme yöntemlerinden TOPSIS ve VIKOR yöntemleri kullanılarak, belirlenen sağlık kaynağı göstergeleri açısından ülkelerin sıralamaları yapılmış ve nihayetinde iki yöntem ile elde edilen sonuçların karşılaştırılması yapılmıştır. Çalışma kapsamında ele alınan kriterlerin eş devede öneme sahip oldukları varsayılmış ve TOPSIS ile VIKOR analizleri bu varsayım altında yapılmıştır.

Çok kriterli karar verme yöntemlerinden biri olan TOPSIS yöntemi ile belirlenen kriterler göz önünde bulundurularak, karar alternatifleri arasından en iyi seçimin yapılmasına ve bu alternatiflerin sıralamasına imkan tanımaktadır (Özüdoğru ve Görener, 2018). TOPSIS (Technique for Order

Preference by Similarity to Ideal Solution) 1981 yılında Hwang ve Yoon tarafından geliştirilmiştir.

TOPSIS yöntemi ile sıralama yapılırken, ilk sıralarda yer alabilecek olan alternatiflerin ideal çözüme yakın olması beklenirken, ideal olmayan (negatif ideal) çözüme uzak olması beklenmektedir. Farklı bir ifade ile, TOPSIS yönteminde alternatifler arasından ideal çözüme en yakın ve aynı zamanda negatif ideal çözüme en uzak olanın seçilmesi hedeflenmektedir. Yöntemin uygulanma aşamaları 6 adımdan oluşmaktadır (Özdemir, 2015):

- 1.Adım: Karar matrisinin oluşturulması
- 2.Adım: Normalize matrisin elde edilmesi
- 3.Adım: Ağırlıklandırılmış normalize matrisin elde edilmesi
- 4.Adım: İdeal ve negatif ideal çözüm değerlerinin elde edilmesi
- 5.Adım: İdeal ve negatif ideal noktalara olan uzaklık değerlerinin elde edilmesi
- 6.Adım: İdeal çözüme göreli yakınlığın hesaplanması

Çok kriterli karar verme yöntemlerinden biri olan VIKOR yöntemi, belirlenen kriterlere göre seçenekler arasından seçim ve sıralama yapılmasına olanak tanır. VIKOR yöntemi (Vise Kriterijumska Optimizacija I Kompromisno Resenje) 1998 yılında Opricovic tarafından geliştirilmiştir. Yöntemin temeli "ideal çözüme yakınlık" ölçümüne dayanmaktadır (Gün ve Kurtuluş, 2018).

Ele alınan probleme ait kriterler ve karar alternatiflerinin belirlenmesinin ardından, bir karar matrisi oluşturulur. Karar matrisinin satırları karar alternatiflerini, sütunları ise kriterleri göstermektedir. Yöntemin uygulanma aşamaları 6 adımdan oluşmaktadır (Kuzu, 2015):

- 1.Adım: En iyi ve en kötü kriter değerlerinin belirlenmesi
- 2.Adım: Normalizasyon işlemi ve normalizasyon matrisinin oluşturulması
- 3.Adım: Normalize karar matrisinin ağırlıklandırılması
- 4.Adım: Si ve Ri değerlerinin hesaplanması
- 5.Adım: Qi değerlerinin hesaplanması
- 6.Adım: Alternatiflerin sıralanması ve koşulların denetlenmesi

Literatür Taraması

Sağlık alanında ülke karşılaştırmaları ve sıralamalarını konu alan çalışmalar, kullanılan kriterlere göre sınıflandırılarak Tablo 1'de özetlenmiştir. Literatürde yer alan çalışmaların büyük bir kısmının hastanelere ait göstergeleri kullandığı gözlemlenmektedir. Bunun dışında doktorlar, hemşireler, hastane yatakları ve mezunlar gibi sağlık kaynağı göstergelerine de yapılan sıralama çalışmalarında yer verildiği gözlemlenmiştir. Ebeler, bakım personeli, eczacılar, fizyoterapistler, hastane istihdamı, sağlık çalışanı maaşları, medikal teknolojiler gibi diğer göstergelerin ise çalışmalarda kullanılmadığı görülmüştür. İlgili göstergelere ait tam verilerin yayınlanmamış olmasının, bu eksikliğe sebep olan faktörlerden biri olduğu düşünülmektedir.

Tablo 1. Literatürde yer alan çalışmaların özeti

Sınıflandırılmış Göstergeler	Çalışmalar
Atık anıtma göstergeleri	(Lu, You, Liu, ve Li, 2016)
Hekimler	(Taş, C., Bedir, N., Eren, T., Alağaç, H.M., Çetin, 2018), (Değirmenci ve Yakıcı Ayan, 2020)
Hasta bilgileri	(Değirmenci ve Yakıcı Ayan, 2020), (Alpaykut, 2017), (Pekkaya ve Dökmen, 2019), (Shojaei, Karimlou, Mohammadi, ve Malekafzali, 2016)
Hastaneler	(Taş, C., Bedir, N., Eren, T., Alağaç, H.M., Çetin, 2018), (Güdük ve Güdük, 2017), (Avcı, 2018), (Böker ve Çetin, 2020), (Koçhisarlı ve Özsarı, 2019), (Senvar, Otay, ve Bolturk, 2016), (Zhang et al., 2020), (Shojaei et al., 2016), (Jafari, Seyedjavadi, ve Zaboli, 2020), (Mobinizadeh, Raeissi, Nasiripour, Olyaeemanesh, ve Tabibi, 2016), (Torkzad ve Beheshtinia, 2019)
Hastane yatakları	(Değirmenci ve Yakıcı Ayan, 2020), (Güdük ve Güdük, 2017), (Pekkaya ve Dökmen, 2019)
Hemşireler	(Değirmenci ve Yakıcı Ayan, 2020), (Esen, Yiğit, ve Güldan, 2019)
İyi yaşam endeksi göstergeleri	(Koçhisarlı ve Özsarı, 2019)
Mezunlar	Ayyıldız, E., ve Demirci, E., (2018)
Çeşitli sağlık göstergeleri	(Tezcan, 2020)

Analiz Sonuçları

Çalışma kapsamında oluşturulan karar matrisinde karar alternatiflerini OECD ülkeleri oluştururken, kriterleri ise sağlık kaynakları göstergelerinden "1000 kişi başına düşen pratisyen hekim sayısı", "1000 kişi başına düşen uzman hekim sayısı", "1000 kişi başına düşen toplam hastane sayısı,

bir milyon kişi başına düşen bilgisayarlı tomografi tarayıcı sayısı", "bir milyon kişi başına düşen manyetik rezonans görüntüleme birimi sayısı", "bir milyon kişi başına düşen pozitron emisyon tomografisi (PET) tarayıcı sayısı", "bir milyon kişi başına düşen mamograf sayısı" ve "bir milyon kişi başına düşen radyasyon tedavi ekipmanı sayısı" değişkenleri oluşturmaktadır. Her bir ülkenin, sağlık kaynağı göstergelerine ait 2019 yılı değerleri kullanılarak karar matrisi elde edilmiştir. TOPSIS ve VIKOR yöntemlerinin uygulanmasında aynı karar matrisi kullanılmıştır. Her iki yöntemin uygulanmasında da belirlenen sekiz adet kriterin ağırlıkları eşit olarak kabul edilmiştir.

TOPSIS yönteminin uygulanması sonucunda ideal ve ideal olmayan noktalara olan uzaklık değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler, $C_i^* = \frac{S_i^-}{S_i^- + S_i^+}$ formülünde yerine konularak, ideal çözüme göreli yakınlık değerleri hesaplanmıştır ve tüm bu değerler Tablo 2'de gösterilmiştir. Elde edilen C_i^* değerlerine göre yapılan sıralama sonucunda, en yüksek ideal çözüme göreli yakınlık değerine sahip olan ülke, belirlenen kriterler açısından en iyi durumda olan ülke olarak belirlenmiştir. TOPSIS analizi sonucunda, OECD ülkelerinin sıralamaları Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 2. TOPSIS yöntemi ile ideal çözüme göreli yakınlıklar tablosu

Ülkeler	Si* İdeal Uzaklıklar	Si-	
		Negatif İdeal Uzaklıklar	Ci* İdeal Çözüme Göreli Yakınlık
Avustralya	0,0865	0,0771	0,4714
Avusturya	0,0872	0,0633	0,4208
Kanada	0,1202	0,0300	0,1999
Şili	0,1240	0,0313	0,2014
Çekya	0,1116	0,0439	0,2822
Danimarka	0,0939	0,0860	0,4779
Estonya	0,1107	0,0380	0,2557
Finlandiya	0,0973	0,0578	0,3724
Yunanistan	0,0947	0,0818	0,4636
Macaristan	0,1201	0,0368	0,2346
İzlanda	0,1016	0,0553	0,3527
İrlanda	0,1075	0,0512	0,3229
İtalya	0,0885	0,0638	0,4189
Güney Kore	0,0756	0,0940	0,5540
Letonya	0,1057	0,0461	0,3037
Litvanya	0,1077	0,0488	0,3120
Lüksemburg	0,1143	0,0365	0,2420
Meksika	0,1406	0,0127	0,0828
Yeni Zelanda	0,1137	0,0438	0,2782
Polonya	0,1218	0,0339	0,2177

TOPSIS ve VIKOR Yöntemleri Kullanılarak OECD Ülkelerinin Sağlık Kaynağı Göstergeleri
Açısından Karşılaştırılması

Portekiz	0,1056	0,0644	0,3788
Slovenya	0,1155	0,0327	0,2204
İspanya	0,1133	0,0348	0,2350
Türkiye	0,1258	0,0221	0,1495
Birleşik Krallık	0,1292	0,0253	0,1638
ABD	0,0829	0,0932	0,5293

Tablo 3. TOPSIS yöntemi sonucunda elde edilen OECD ülkeleri sıralamaları

Ülkeler	Ci*
Güney Kore	0,5540
ABD	0,5293
Danimarka	0,4779
Avustralya	0,4714
Yunanistan	0,4636
Avusturya	0,4208
İtalya	0,4189
Portekiz	0,3788
Finlandiya	0,3724
İzlanda	0,3527
İrlanda	0,3229
Litvanya	0,3120
Letonya	0,3037
Çekya	0,2822
Yeni Zelanda	0,2782
Estonya	0,2557
Lüksemburg	0,2420
İspanya	0,2350
Macaristan	0,2346
Slovenya	0,2204
Polonya	0,2177
Şili	0,2014
Kanada	0,1999
Birleşik Krallık	0,1638
Türkiye	0,1495
Meksika	0,0828

VIKOR analizinde ağırlıklandırılmış normalize karar matrisinin oluşturulmasının ardından, her bir alternatif için ortalama ve en kötü grup skorlarını gösteren S_i ve R_i değerleri hesaplanır. Elde edilen bu değerler ve $Q_i = \frac{q*(S_i - S^*)}{S^- - S^*} + \frac{(1-q)*(R_i - R^*)}{R^- - R^*}$ formülü kullanılarak ülkelerin sıralamalarını yapabilmek için ihtiyaç duyulan Q_i değerleri elde edilir. Bu değerlerin hesaplanmasında kullanılan q parametresi maksimum grup faydasını (kriterlerin çoğunluğunun ağırlığını) ifade etmektedir. VIKOR yönteminde, $q = \{0,00 ; 0,25 ; 0,50 ; 0,75 ; 1,00\}$ değerleri kullanılarak Q_i değerleri beş farklı şekilde hesaplanabilmektedir. Ardından sıralamaların doğru-

luğu kontrol edilmelidir. Bu amaçla, kabul edilebilir avantaj ve kabul edilebilir istikrar koşulları sınanmaktadır. Tüm bu işlemler sonucunda VIKOR analizi ile elde edilen, OECD ülkelerinin sıralamaları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. VIKOR yöntemi ile elde edilen OECD ülkeleri sıralaması

Ülkeler	Si	Ri	Qi	Sıralama
Avustralya	0,5206	0,1064	0,1700	4
Avusturya	0,5920	0,0989	0,3050	7
Kanada	0,8316	0,1183	0,7573	23
Şili	0,8467	0,1250	0,7858	24
Çekya	0,7138	0,1218	0,5349	15
Danimarka	0,5629	0,1102	0,2498	5
Estonya	0,7505	0,1231	0,6043	17
Finlandiya	0,6091	0,1034	0,3371	8
Yunanistan	0,4689	0,1192	0,0723	3
Macaristan	0,7973	0,1179	0,6925	20
İzlanda	0,6470	0,1088	0,4087	10
İrlanda	0,6754	0,1192	0,4623	12
İtalya	0,5681	0,1014	0,2597	6
Güney Kore	0,4574	0,1093	0,0507	2
Letonya	0,6885	0,1119	0,4871	13
Litvanya	0,6600	0,1172	0,4333	11
Lüksemburg	0,7487	0,1210	0,6008	16
Meksika	0,9601	0,1250	1,0000	26
Yeni Zelanda	0,6997	0,1120	0,5082	14
Polonya	0,8151	0,1244	0,7261	21
Portekiz	0,6297	0,1195	0,3761	9
Slovenya	0,7679	0,1113	0,6370	19
İspanya	0,7594	0,1105	0,6210	18
Türkiye	0,8821	0,1240	0,8526	25
Birleşik Krallık	0,8312	0,1243	0,7565	22
ABD	0,4306	0,1250	0,0000	1

TOPSIS ve VIKOR yöntemlerinin uygulanması sonucunda elde edilen ülke sıralamaları Tablo 5'te karşılaştırmalı olarak yer almaktadır. Sonuçlar karşılaştırıldığında her iki yöntemde de benzer sıralamaların elde edildiği göze çarpmaktadır.

Tablo 5. TOPSIS ve VIKOR yöntemleri ile elde edilen sıralamaların karşılaştırmalı tablosu

Sıralama	TOPSIS	VIKOR
1	Güney Kore	ABD
2	ABD	Güney Kore
3	Danimarka	Yunanistan
4	Avustralya	Avustralya
5	Yunanistan	Danimarka

6	Avusturya	İtalya
7	İtalya	Avusturya
8	Portekiz	Finlandiya
9	Finlandiya	Portekiz
10	İzlanda	İzlanda
11	İrlanda	Litvanya
12	Litvanya	İrlanda
13	Letonya	Letonya
14	Çekya	Yeni Zelanda
15	Yeni Zelanda	Çekya
16	Estonya	Lüksemburg
17	Lüksemburg	Estonya
18	İspanya	İspanya
19	Macaristan	Slovenya
20	Slovenya	Macaristan
21	Polonya	Polonya
22	Şili	Birleşik Krallık
23	Kanada	Kanada
24	Birleşik Krallık	Şili
25	Türkiye	Türkiye
26	Meksika	Meksika

Tartışma ve Sonuç

TOPSIS ve VIKOR yöntemlerinin uygulanması sonucunda yapılan sıralamada üst sırada yer alan ülkelerin ABD ve Güney Kore olduğu göze çarpmaktadır. İki yöntem ile elde edilen sıralamalar tamamen aynı olmamakla birlikte, oldukça benzer sonuçlar sergilemektedirler. Sahip olunan sağlık kaynakları açısından son sırada yer alan ülke her iki analiz için de Meksika olmuştur. Türkiye ise 26 OECD ülkesi arasında 25. sırada yer almaktadır.

Bin kişi başına düşen pratisyen hekim ve uzman hekim sayıları kriterleri açısından Türkiye'nin diğer OECD ülkelerine yakın bir değere sahip olduğu görülmektedir. Ancak medikal teknoloji kapsamında değerlendirilen diğer beş kriter açısından incelendiğinde Türkiye'nin az sayıda tarıyıcı ve ekipmana sahip olduğu gözlemlenmektedir. Bu doğrultuda da TOPSIS ve VIKOR analizleri sonucunda Türkiye'nin 25. sırada yer aldığı görülmektedir.

Gelişmiş ve zengin ülke sağlık kaynağı seviyelerine erişebilmede Türkiye'nin ilave kaynaklara ihtiyacı olduğu yapılan sıralamalar sonucunda göze çarpmaktadır. Çalışmada ele alınan kaynaklar açısından değerlendirildi-

rildiğinde, bu kaynakların medikal teknolojiler kapsamında değerlendirilecek olan tomografi tarayıcılar, manyetik rezonans görüntüleme birimleri, PET tarayıcıları, mamograflar ve radyasyon tedavi ekipmanları olduğu sonucuna varılmaktadır.

Elbette bir ülkenin sağlık kaynakları açısından iyi bir noktada olması, bu ülkenin sağlık sisteminin ve bu sistemin etkinliğinin yüksek olduğu anlamına gelmemektedir. Bu noktada ülkelerin sahip oldukları sağlık kaynaklarını ne denli etkin kullandıkları da önem taşımaktadır ve bu konuda ayrıca analizler yapılması gerekmektedir. Ülkelerin sağlık kaynaklarını artırmalarının yanı sıra bu kaynakları daha etkin ve daha verimli kullanarak, sağlık statülerinin iyileştirmeleri önem taşımaktadır.

Bu çalışma kapsamında değerlendirilemeyen diğer sağlık kaynağı göstergelerine ait verilerin elde edilmesi ile daha geniş kapsamlı bir sıralama ve karşılaştırma yapabilmenin mümkün olduğu düşünülmektedir. İncelenen kriterlerin uzman görüşleri alınarak ve farklı karar verme teknikleri kullanılarak ağırlıklandırılması sonrasında, TOPSIS ve VIKOR tekniklerinin uygulanarak ülkelerin sıralamalarının gözlemlenmesi gelecek araştırmacılara önerilmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

Comparison of OECD Countries in Terms of Health Resource Indicators Using TOPSIS and VIKOR Methods

*

Yeter Demir Uslu

Istanbul Medipol University

Introduction

To increase the quality of health services, it is important to deliver the services to those who need them at the right time. Therefore, the system needs to be updated every day in line with the conditions of that day. In general, health systems identify resources for health care delivery and provide the management, organization, and allocation of resources.

Resource management can be seen as the analytical or strategic starting point of all functions of the management phenomenon, including budget and planning. It ensures the effective use of all resources necessary to achieve corporate goals. For healthcare institutions, having a resource management plan is an effective tool for optimizing human resources, materials, and budget efficiency. In institutional processes, the discovery of inadequate or inefficient resources and their inclusion in business processes by their purpose serve the understanding of quality in health.

The Relationship Between Resource Utilization and Health Service Outcomes

To ensure the manageability of public health services, it is necessary to carry out consumption, supply, and technology management processes and to manage the relationship between them. Decision-making processes are very important to ensure the sustainability of the relationship established in the management process.

Resource management in health can be defined as a process designed to activate strategic planning, financial management, budgeting, manage-

ment accounting, customer relations management, human resources management, and auditing studies in health facilities to ensure the effective and efficient use of resources in the health system.

Regarding health resources in Turkey, the first things that come to the mind are human resources and financial resources. Undoubtedly, human resource management and financial resources management are among the basic elements in health institutions. However, in addition to human resources and financial resources, it should not be forgotten that the materials used in service delivery and related effective material management, as well as health resources, which are based on information and communication technologies infrastructure, are also important components.

Classification of sources of health in the national and international literature include:

1. Staff (Medical, nursing, clinical and administrative support)
2. Materials (Medical and other)
3. Building Equipment (Information and Communication Technologies)
4. Monetary Resources, (Yüksel, 2012).

Interdependence and division of labor should be high in the provision of health services, and a fair, effective and efficient process should be carried out without sacrificing quality. In addition, it is necessary to manage the materials used in health services, to store the consumable's inappropriate conditions after the procurement activities, to determine the distribution channels, and to ensure the realization and use of fast and timely delivery. Since the construction of the buildings used in the provision of health services, care is taken to make the use of modern technologies widely in all designs and processes, to organize all clinical and non-clinical workflows, and to be process-oriented and ergonomic. Thanks to the technological developments and digital transformation in the health sector, hospitals have also evolved into digital hospitals with more technological equipment. This situation increases the potential to manage health care processes more quickly and effectively and to deliver services to patients who require priority and specific care more quickly.

With the Health Transformation Program initiated in Turkey in 2003, the health system has been transformed and redesigned and health reforms have been carried out. In this process, by establishing General

Health Insurance, a roof organization was established that aims to cover all citizens of the country. Looking at developing countries and Turkey; success is observed in health indicators and health expenditure budgets at a noticeably higher rate than the average. Looking at the population of Turkey, it is predicted that with the increase in the elderly population in recent years, the burden of chronic diseases will increase in the future and the share allocated to health expenditures will increase accordingly. Considering factors such as the change in the burden of disease, the increase in the elderly population, the prolongation of the length of stay, and the changes in health technologies, the need for process designs is revealed to be reworked in the organization, management, and financing methods of the health system.

Health Resources

Total health and social employment; doctors, midwives, nurses, care personnel, dentists, pharmacists, physiotherapists, hospital employment, graduates, salaries of health workers, hospitals, hospital beds, and medical technology are evaluated within the framework of this criteria. By evaluating the titles one by one, a total of 124 health resource indicators were determined by the OECD (OECD, 2021).

The criteria covered in the study;

The number of computerized tomography scanners per million people, the number of Magnetic Resonance Imaging (MRI) units, the number of Positron Emission Tomography (PET) scanners, the number of Mammographies, the number of Radiation Therapy devices includes health resources evaluated in the medical technology class. We can list other variables per 1000 people (number of general practitioners, number of specialist physicians, total number of hospitals). These variables are evaluated in the OECD classification of doctors and hospital beds. OECD countries with missing data and health resource indicators were not included in the study. Therefore, in this study, 26 OECD countries are ranked according to 8 health resource indicators. Unlike studies based on country comparisons made in the past, medical technology indicators which have an important place among health resources, are included in this study.

Method

The method of the study was designed concerning some studies that used TOPSIS and VIKOR, which are multi-criteria decision-making methods, in the literature (Yılmaz ve Yakut, 2021). In this framework, the ranking of the countries in terms of health resource indicators determined by using the TOPSIS and VIKOR methods, which are multi-criteria decision-making methods, was carried out in the study, and finally, the results obtained by the two methods were compared. It was assumed that the criteria covered in the study were of equal importance and TOPSIS and VIKOR analyzes were applied under this assumption.

TOPSIS method, which is one of the multi-criteria decision-making methods, allows making the best choice among the decision alternatives and ranking these alternatives, taking the determined criteria into account (Özüdoğru ve Görener, 2018). TOPSIS (Technique for Order Preference by Similarity to Ideal Solution) was developed by Hwang and Yoon in 1981. The VIKOR method (Vise Kriterijumska Optimizacija I Kompromisno Rešenje), which is one of the multi-criteria decision-making methods, allows selection and ranking among the options according to the determined criteria and was developed by Opricovic in 1998. The basis of the method is based on the measurement of "closeness to the ideal solution" (Gün ve Kurtuluş, 2018).

Literature Review

Studies on country comparisons and rankings in the field of health are classified according to the criteria used. It is observed that most of the studies in the literature use indicators belonging to hospitals. Apart from this, it has been observed that ranking studies with health resource indicators such as doctors, nurses, hospital beds, and graduates are also included. It was observed that other indicators such as midwives, care personnel, pharmacists, physiotherapists, hospital employment, health worker salaries, medical technologies were not used in the studies. It is thought that the fact that the full data of the relevant indicators has not been published is one of the factors causing this deficiency.

Analysis Results

In the decision matrix created within the scope of the study, the decision alternatives are formed by OECD countries. The criteria in the decision matrix created within the scope of the study are the variables that are one of the health resources indicators. These variables are; "Number of general practitioners per 1000 people", "Number of specialist physicians per 1000 people", "Total number of hospitals per 1000 people", "Number of computerized tomography scanners per one million people", "Magnetic resonance imaging per million people" "number of imaging units", "number of positron emission tomography (PET) scanners per million inhabitants", "mammograms per million inhabitants", and "radiation therapy equipment per million inhabitants". The decision matrix was obtained by using the 2019 values of the health resource indicators of each country. The same decision matrix was used in the application of TOPSIS and VIKOR methods.

In the ranking of OECD countries obtained as a result of the TOPSIS method, South Korea ranks first, the USA ranks second, and Denmark ranks third. Turkey is in the 25th place.

When we look at the rankings of OECD countries obtained by VIKOR analysis, Australia ranks second, Canada ranks third, and Turkey ranks 24th.

The country rankings obtained as a result of the application of TOPSIS and VIKOR methods were compared. When the results are compared, it is striking that similar rankings were obtained in both methods. As a result of the TOPSIS method, the ranking was listed as South Korea, USA, Denmark, while in the VIKOR method, the ranking was listed as USA, South Korea, and Greece . It is seen that Turkey ranks 25th in both method rankings.

Discussion and Conclusion

The top-ranking countries in the rankings resulting from the application of TOPSIS and VIKOR methods are the USA and South Korea. In both analyses, Mexico was the last country in terms of health resources. Turkey, on the other hand, ranks 25th among 26 OECD countries.

It is seen that Turkey has a value close to other OECD countries in terms of the number of general practitioners and specialist physicians per thousand people. However, when examined in terms of the other five criteria evaluated within the scope of medical technology, it is observed that Turkey has few scanners and equipment.

As a result of the rankings, it is striking that Turkey needs additional resources in order to reach the health resource levels of developed and rich countries.

Making more comprehensive ranking and comparisons could be possible by obtaining data from other health resource indicators that cannot be evaluated within the scope of this study. It is recommended to future researchers to observe the rankings of countries by applying TOPSIS and VIKOR techniques, after weighting the examined criteria by taking expert opinions and using different decision-making techniques.

Kaynakça / References

- Acar, E. (2015). Kamu kesiminde karar vermede stratejik planlamanın rolü ve önemi. F. Kırışık ve Ö. Önder (Der.), *Kamu Yönetimi ve Siyaset Biliminde Karar Verme içinde* (s.511-529) . Ankara: Detay Yayıncılık.
- Alpaykut, S. (2017). Türkiye’de illerin yaşam memnuniyetinin temel bileşkenler analizi ve TOPSIS Yöntemiyle ölçümü üzerine bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(29), 367–395.
- Arıkboğa, Ü. (2015). Belediye bütçelerinde karar verme süreci. F. Kırışık ve Ö. Önder (Der.), *Kamu Yönetimi ve Siyaset Biliminde Karar Verme içinde* (s.145-170) . Ankara: Detay Yayıncılık.
- Avaner, T. ve Avaner, E. (2018). Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi Sağlık hizmetlerinde etkin kaynak yönetimi : Vitreoretinal Cerrahi ve Total Parenteral Nutrisyon (TPN) Cihaz ve malzemelerinin merkezi alım örnekleri üzerinden bir değerlendirme. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1, 131–152.
- Avcı, K. (2018). Ankara İl merkezindeki bir eğitim ve araştırma hastanesinin finansal performansının topsis yöntemi ile değerlendirilmesi. *İşletme Bilimi Dergisi*, 6(2), 25–44.
- Ayyıldız, E. ve Demirci, E. (2018). Türkiye’de yer alan şehirlerin yaşam kalitelerinin SWARA Entegreli TOPSİS Yöntemi ile belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* ,2018(30), 67-87.

- Bekmezci, M. (2018). Sağlık kurumlarında tedarik ve malzeme yönetimi. *II. International Applied Social Sciences Congress*, 714–717.
- Böker, Z. ve Çetin, O. (2020). Sağlık Sektöründe Ahp-Ved Ahp ve Topsis Yöntemleri Kullanılarak Çok Kriterli Stok Sınıflandırması. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 15(53), 178–208.
- Burns, L.R., DeGraaff, R.A., Danzon, P.M., Kimberly, J.R., Kissick, W.L., ve Pauly, M.V. (2002). The Wharton School study of the health care value chain. *The health care value chain: producers, purchasers and providers*. San Francisco: Jossey-Bass, 3-26.
- Culyer, A. J., ve Newhouse, J. P. (2000). Introduction: The state and scope of health economics. In *Handbook of Health Economics*, 1, 1–8.
- Değirmenci, N., ve Yakıcı Ayan, T. (2020). OECD Ülkelerinin sağlık göstergeleri açısından bulanık kümeleme analizi ve topsis yöntemine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 38(2), 229–241.
- Ecevit, E. ve Çetin, M. (2010). Sağlık Harcamalarının ekonomik büyüme üzerindeki etkisi: OECD Ülkeleri üzerine bir panel regresyon analizi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 2(11), 166-182.
- Esen, H., Yiğit, V. ve Güldan, S. (2019). Hastanelerde AHP ve TOPSIS Yöntemi ile personel seçimi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 6(12), 112–128.
- Güdük, Ö. ve Güdük, Ö. (2017). Palyatif bakım üniteleri performansının-Topsis Yöntemi ile değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(2), 511–520.
- Gulhan, Y. ve Coskun, S. (2017). TS EN 15224 healthcare service - the comparison of quality management system to other quality systems in healthcare. *Pressacademia*, 4(3), 410-416.
- Gün, İ. ve Kurtuluş, S. A. (2018). Sağlık göstergeleri açısından Türkiye’de Bölgeler arası eşitsizlikler. E. Önder ve B. F. Yıldırım (Der.), *Sağlık Yönetiminde Karar Verme - I*, içinde (s.401–426). Bursa: Dora Yayınları.
- Hayaloğlu, P. ve Bal, H. Ç. (2015). Üst orta gelirli ülkelerde sağlık harcamaları ve ekonomik büyüme ilişkisi. *İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 35–44.
- Jafari, M., Seyedjavadi, M. ve Zaboli, R. (2020). Assessment of performance in teaching hospitals: Using multicriteria decision-making techniques. *Journal of Education and Health Promotion*, 9(1), 1-5.

- Koçhisarlı, S. ve Özşarı, Ç. (2019). İyi yaşam endeksi göstergeleri dikkate alınarak İskandinav Ülkelerinin TOPSIS Yöntemi ile değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(94), 466–480.
- Kuzu, S. (2015). VIKOR. In B. F. Yıldırım ve E. Önder (Eds.), *Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri* (2.Baskı, p.117–132). Bursa: Dora Yayınları.
- Lu, C., You, J. X., Liu, H. C. ve Li, P. (2016). Health-carewaste treatment technology selection using the interval 2-Tuple induced TOPSIS method. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(6), 562-578.
- Lustig, N. (2007). Investing in Health for Economic Development: The Case of Mexico. In *Advancing Development*, Palgrave Macmillan, London, 168-182.
- Mobinizadeh, M., Raeissi, P., Nasiripour, A. A., Olyaeemanesh, A. ve Tabibi, S. J. (2016). A model for priority setting of health technology assessment: The experience of AHP-TOPSIS combination approach. *DARU, Journal of Pharmaceutical Sciences*, 24(1), 1-12.
- Özcan, Y. (2013). *Sağlık kurumları yönetiminde sayısal yöntemler*. (Ş. Kavuncubaşı ve S. Yıldırım, Çev.), Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Özdemir, M. (2015). TOPSIS. In B. F. Yıldırım ve E. Önder (Der.), *Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri* içinde (2.Baskı, s.133–153). Bursa: Dora Yayınları.
- Özüdoğru, A. G. ve Görener, A. (2018). Hastane yeri seçiminde çok kriterli karar verme yöntemlerinin kullanımı. E. Önder ve B. F. Yıldırım (Der.), *Sağlık Yönetiminde Karar Verme - I* içinde (1.Baskı, s.63–84). Bursa: Dora Yayınları.
- Pekkaya, B. ve Dökmen, G. (2019). OECD Ülkeleri kamu sağlık harcamalarının çok kriterli karar verme yöntemleri ile performans değerlendirmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 15(4), 923–951.
- Senvar, O., Otay, I. ve Bolturk, E. (2016). Hospital Site Selection via Hesitant Fuzzy TOPSIS. *IFAC-PapersOnLine*, 49(12), 1140-1145.
- Shojaei, P., Karimlou, M., Mohammadi, F. ve Malekafzali, H. (2016). Health Impact Assessment of Urban Development Project. *Global Journal of Health Science*, 8(9), 224.
- T.C. Kalkınma Bakanlığı. (2014). 2014-2018 Sağlık Hizmetlerinin Etkinliğinin Artırılması ve Mali Sürdürülebilirlik. *Özel İhtisas Komisyonu Raporu, Onuncu Kalkınma Planı*.

- Taş, C., Bedir, N., Eren, T., Alağaç, H.M. ve Çetin, S. (2018). AHP-TOPSIS Yöntemleri Entegrasyonu ile poliklinikleri değerlendirilmesi: Ankara'da bir uygulama. *Sağlık Yönetimi Dergisi*, 2(1), 1–17.
- Tengilimoğlu, D. ve Yiğit, V. (2013). *Sağlık işletmelerinde tedarik zinciri ve malzeme yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezcan, N. (2020). Sürdürülebilir kalkınma amaçları kapsamında Türkiye'de sağlık göstergelerinin analizi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 202, 202–217.
- Torkzad, A. ve Beheshtinia, M. A. (2019). Evaluating and prioritizing hospital service quality. *International Journal of Health Care Quality Assurance*, 32(2), 332-346.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2012). Türkiye'nin demografik yapısı ve geleceği. 2010-2050. (01.03.2021) tarihinde <https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13140> adresinden erişildi.
- Türkiye Sağlık Turizmi Derneği. (n.d.). Sağlıkta dönüşüm - sağlıkta dönüşüm programı ve uygulama sonuçları. (15.03.2021) tarihinde <http://www.saglikturizmi.org.tr/tr/st-donusum/program> adresinden erişildi.
- Tutuncu, O. ve Kucukusta, D. (2008). The role of supply chain management integration in quality management system for hospitals. *International Journal of Management Perspectives*, 1(1), 31–39.
- Yılmaz, Ö. ve Yakut, E. (2021). Entropi temelli TOPSIS ve VIKOR Yöntemleri ile Bankacılık sektöründe finansal performans değerlendirmesi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 35(4), 1297-1321.
- Yüksel, H. (2012). *Yalın sağlık*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Zhang, C., Li, R., Xia, Y., Yuan, Y., Dinçer, H. ve Yüksel, S. (2020). Analysis of environmental activities for developing public health investments and policies: A comparative study with structure equation and interval type 2 fuzzy hybrid models. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 1977.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Demir Uslu, Y. (2021). TOPSIS ve VIKOR Yöntemleri kullanılarak OECD Ülkelerinin sağlık kaynağı göstergeleri açısından karşılaştırılması. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), 7668-7692. DOI: 10.26466/opus.961183.

Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

DOI: 10.26466/opus.886390

*

Münevver Çetin* - Hilal Gürkan**

* Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, İstanbul/Türkiye

E-Posta: muneverolcum@gmail.com

ORCID: [0000-0002-1203-9098](https://orcid.org/0000-0002-1203-9098)

** Öğretmen, MEB, İstanbul/Türkiye

E-Posta: hilalgurkan@hotmail.com

ORCID: [0000-0002-6719-8440](https://orcid.org/0000-0002-6719-8440)

Öz

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları ve öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma ilişkiyel tarama modeline göre desenlenmiştir. Araştırmada “Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği” ve “Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmaya İstanbul ilinden çeşitli kademelerde ve branşlarda görev yapan 284 öğretmen katılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi ve tek yönlü varyans (ANOVA) ve pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularında, okul yöneticileri kuantum liderlik davranışını çoğu zaman göstermektedir. Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları öğretmenlerin cinsiyet, yaş, çalıştıkları okul kademesi, mezuniyet, okulda çalışma süreleri, okul müdürleri ile çalışma süreleri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenler genellikle yaratıcı düşünme eğilimi göstermektedirler. Yaratıcı düşünme eğilimleri bakımından yenilik arama alt boyutunda ilköğretim öğretmenlerin yüksek puana, cesaret alt boyutunda ise ortaokulda çalışanların düşük puana sahip olduğu görülmüştür. Okuldaki çalışma süresi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin öz disiplin puanları yüksek, okul müdürü ile çalışma süresi 5 yıl ve üzeri olanların cesaret puanları daha yüksek bulunmuştur. Kuantum liderlik ile yaratıcı düşünme eğilimlerinin bazı boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Eğitim örgütlerinin açık sistem özelliğine sahip olmaları yapısındaki karmaşıklık artırılmaktadır. Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri desteklenerek örgütün kaotik durumlardan çıkması ve belirsizliklerin fırsata dönüştürülmesi için kuantum liderlik bir yol gösterici olarak önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Kuantum Liderlik, Yaratıcı Düşünme Eğilimi, Liderlik.

Investigation of the Relationship between School Administrators' Quantum Leadership Behaviors and Teachers' Creative Thinking Tendencies

*

Abstract

In this study, the effect of quantum leadership levels of school administrators on creative thinking dispositions of teachers was examined. "Quantum Leadership Behavior Scale of School Administrators" and "Marmara Creative Thinking Disposition Scale" were used in the study. 284 teachers working at various levels and branches in Istanbul participated in the study, in which the relational scanning model was used. Descriptive statistics, t-test, one-way variance (ANOVA) and Pearson correlation analysis were used to analyze the data. In the findings of the research, school administrators often show quantum leadership behavior. Quantum leadership behaviors of school administrators do not show a significant difference according to the variables of teachers' gender, age, school level they work, graduation, working time at school, and working time with school principals. Teachers generally tend to think creatively. Significant positive relationships were found between quantum leadership and some dimensions of creative thinking dispositions. Quantum leadership can be suggested as a guide for the organization to get out of chaotic situations and transform uncertainties into opportunities by supporting teachers' creative thinking dispositions.

Key Words: *Quantum Leadership, Creative Thinking Tendency, Leadership in Education.*

Giriş

Fizikte, Galileo ve Newton temel bilimsel yöntemleri ortaya koymuşlardır. Temel bilimlerdeki bu gelişmeler sosyal alanlara da yansımıştır. Yönetim alanında öncü sayılan Taylor, Weber ve Fayol pozitivist bilimde kullanılan deney, gözlem ve parçalara ayırma gibi yöntemleri örgüt ve yönetim biliminde uygulamışlardır. Taylor, örgütün parçalardan meydana geldiğini, bu parçaların ise merkezi bir otorite tarafından yönetilerek yönetsel davranışların sonuçlarının tahmin veya kontrol edilebileceğini ileri sürmüştür (Uzunçarşılı Soydaş, 2012). Bu yönetim düşüncesinde örgütler, kapalı bir sistem ve çevresel faktörlerden bağımsız işleyen bir dünya olarak görülmüş, yalıtılmış bir dünya olarak ele almıştır. Aynı nedenler aynı sonuçları doğurur deterministlik görüşüne göre düzenli bir dünyanın olduğu varsayılmıştır (Erçetin, 2001).

Wheatley (2006)'e göre hiyerarşik bir yapıları olan, otorite ve denetim her düzeyde hissedildiği, bürokratik yapıya sahip, her işlem için belirlenmiş kuralları bulunan, basit sebep sonuç ilişkisi anlayışına sahip Newton örgüt tipine göre örgütler artık yönetilemezler (Overman, 1996; Tetenbaum, 1998; Deardorff ve Williams, 2006). Liderler örgütlerini yeni bilimin önem kazanmasıyla ancak kuantum fiziğinin bakış açıları ile yeniden oluşturabilirler.

Kuantum yönetim dünyası farklı noktalara odaklanmaktadır. Bu yönetim anlayışında madde yerine enerjiye, oluş yerine gelişmeye, sebepler yerine rastlantılara ve determinizm anlayışı yerine yapısalcılığa ve farkındalık düzeylerine odaklanılır (Overman, 1996). Pek çok açıdan değerlendirildiğinde, kuantum yönetim, örgütün yapısal işlevleri yerine daha çok örgütün ruhsal niteliklerini ve yaşamsal özelliklerini öne çıkaran bir bakış açısı geliştirir. Bu bakış açısı Shelton ve Darling (2004)'in de belirttiği gibi örgütleri insan temelli sistemler olarak kabul etmektedir ve kuantum becerileri olduğunu savunmaktadırlar. Kuantum becerileri modeli, altı beceri ve modelin ortasında yer alan bir beceriden oluşur. Kuantum görüş (Quantum seeing), Kuantum düşünüş (quantum thinking) ve Kuantum hissediş (quantum feeling) psikolojik becerilerdir. Kuantum bilinç (quantum knowing), kuantum davranış (quantum acting) ve kuantum güven (quantum trusting) ise ruhsal becerilerdir (Shelton ve Darling, 2004).

Eğitim örgütleri diğer örgütler ile karşılaştırıldığında daha çok gelişmeye ve öğrenmeye açık örgütler olmaları beklenmektedir (Yavaş ve Polat, 2013). Bu durum eğitim liderinin yetiştirilmesinde farklı bakış açılarının geliştirilmesine neden olacaktır. Çünkü okullar sadece örgüt özelliklerini taşımazlar aynı zamanda toplumun özelliklerini de yansıtan kurumlardır (Şişman ve Turan, 2002). Eğitim sisteminde okullarımızı birer sosyal sistem olarak düşündüğümüzde değişen şartlara uyum sağlamları gerekmektedir. Okul yöneticisi yeni duruma yön verecek kişi olacaktır. Eğitim sistemlerindeki yeni yapısal ve davranış değişikliğindeki gereklilikler eğitim lideri olarak okul yöneticiliğini tartışmaya açmaktadır. Eğitim yöneticisinin eğitimle ilgili tüm paydaşlara gerek öğretmen gerekse öğrencilere veya yönetime katılan bireylere bütünsel bir çerçeveden bakmasını gerektirmektedir (Erçetin, 1999).

Eğitim örgütleri karmaşık sistemlerdir (Dean, 1995). Bu karmaşıklık amaçlar, kaynaklar, ilişkili olduğu etkenler açısından ve okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumları arasındaki ilişkilerde de geçerlidir. Bu açıdan örgütsel öğrenmenin, doğal bir örgütsel ruha sahip davranışları içeren kuantum örgütlerde geleceğin eğitim kurumları ve diğer örgütsel yapıların oluşumunda büyük katkı sunabilecek bir kavram olarak ortaya çıkması düşünülmektedir (Yavaş ve Polat, 2013).

Erçetin (2000, s.77) Blank 'ın kuantum fiziği ve klasik fizik farklılıklarına dayandırdığı kuantum liderliğini 5 boyutta ele almaktadır:

<u>Kuantum Fiziği Varsayımı</u>	<u>Kuantum Liderlik Varsayımı</u>
Parça-Dalga İkilemi	Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır
Belirsizlik ve Olasılıklar	Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez
Enerjinin Kesikliliği	Liderlik Olgusunun Kesikliliği
Kuvvetin Belli Bir Yere Kadar Uygulanması	Liderliğin Etkisi Etkileşime Dayalıdır

Kuantum kuramının parçacık-dalga ikilemi, bir bütünü oluşturan parçalar olarak yorumlanması önemlidir. Çünkü aynı anda bir bütünün farklı yönleri olarak dalga ve parça olma özelliği tamamlayıcılık ilkesidir (Ertürk Kayman, 2008). Farklı kişisel özelliklerine sahip kişiler bir araya geldiğinde farklılıkların doğal karşılandığı ve benimsendiği ortak amaçları gerçekleştirmek adına takım ruhu ile hareket etmek kuantum

örgütlerinde önemlidir. Her bir kişinin tarzı ve düşünüş biçimi bir diğerinin yargılarını dengeleyecektir. Okul örgütlerini göz önüne aldığımızda okul müdürü, müdür yardımcıları, öğretmenler ve okul personeli öğrenciler ve okul çevresi ile ilişkili olan diğer çevresel faktörler bir bütünün birbirinden ayrı değerlendirilmeyecek parçaları olarak düşünülebilir. Birbirinden etkilenen parçalardan oluşan okul örgütleri, bu durumda, değişime açık ve esnek olmalıdırlar.

Kuantum liderler eğitim yöneticileridir. Eğitim yöneticilerinin izleyenleri de sistemdeki görevli personel, öğrenciler, veliler olarak düşünülmelidir (Ertürk Kayman, 2008). Eğitim yöneticileri eğitim kurumlarının genel resmini görebilmeli, atacakları adımlarda veya verecekleri kararlardan doğacak olası sorunları kestirebilmelidirler.

Karmaşık birer örgüt olan eğitim kurumlarında okul yöneticilerinin bütüncül ve dikkatli adım atma gayretlerine rağmen her zaman belirsizlikler ortadan kaldırılamaz. Kaos durumunda liderlik yapılandırılmaz ve kestirilemez. Kestirilemeyen durumlarda, kuantum lider olarak okul yöneticisinden tartışmaya açık olan, ayırım yapmayan, gelişime açık, belirsiz durumları arzu edilen ve beklenen olarak gören, kendi inisiyatiflerini geliştiren, kendini gerçekleştirmeye çalışan daha esnek ve tarafsız bilgiden yana olan davranışlar beklenmelidir (Clampitt, Williams ve Korenak, 2000).

Kuantum liderlik paradigmasında liderlik, değişebilir ve değiştirilebilir bir olgudur. Bu olgu, kuantum liderliğin kesikliliği ilkesidir. Liderler ve izleyenler değişik zaman dilimlerinde ya da durumlarda, kendiliğinden gelişen bir durum bağlamında bir araya gelebilir, bazı nedenlerle ayrılabilir, lider kendine yeni izleyenler bulabilir veya izleyenlerden başka bir lider çıkmasını kabul edip onun etrafında birleşebilirler (Erçetin, 2000, s.79).

Etkileşimin niteliği ve etkileşime yüklenen anlam "Liderliğin Etkisi Etkileşime Dayalıdır" ilkesini belirlemektedir. Liderin izleyenlerle ve potansiyel izleyenleri ile ve çevresiyle olan karşılıklı ilişkileri ve etkileşimi onun lider olarak algılanması üzerinde de etkili olmaktadır. Açık, paylaşılan bir vizyon oluşturan ve birliktelik ruhu etrafında izleyenlerini birleştirebilen liderin etkisinin daha uzun olacağı düşünülebilir.

Okul içindeki etkileşim süreci aynı zamanda örgütsel öğrenmeye kapı aralamaktadır. Sorunlar karşısında atılacak adımlar, alınacak kararlar ve

izlenecek stratejiler birlikte kararlaştırılır. Hatalardan dersler çıkarılır. Liderliğini etkisi etkileşimin derecesine, kalitesine göre daha da artabilir. Etkili bir okul oluşturabilmek için okul yöneticisi personelini ve paydaşlarını etkililiği yönünde etkilemeli veya model olmalıdır (Ertürk Kayman, 2008).

Bu gerçekler göz önünde bulundurulduğunda, liderin etkisi ve etkililiğinin sürdürülebilmesi için bağıntılılık, karmaşıklık ve bölünmez bütünlük kavramlarının dikkate alınması ve liderlik felsefesini yeniden şekillendirilmesine gereksinim vardır. Bu kavramların bazıları eğitim örgütlerini de etkilemekte ve değiştirmektedir. Katılımcı okul tabanlı yönetim, meslektaşlar arası işbirliği, öğretmenlerin yetkilendirilmesi, grup öğretimi, disiplinler arası program geliştirme ve işbirlikçi öğrenme yaklaşımı (Ertürk Kayman, 2008) bu anlamda liderliğin kesikliliğini ve liderin kendisine odaklanılmasından farklı olarak birlikte liderlik anlayışına doğru yaklaşımın gereğine işaret etmektedir. Lider baskılayan, yargılayan zorlayan kişi değil izleyenlerine danışmanlık yapan, yol gösteren onlara katkı sunan kişi (Deming, 1996) olarak görülmelidir. Liderliğin gücü ve yetkisi bu yolla artacak, izleyenleri üzerinde olumlu yansımaları olacaktır. Liderliğini paylaşılması aynı zamanda izleyeninin örgütle özdeşleşme duygusunun gelişmesine ortam hazırlayacaktır.

Kuantum örgütlerde, liderin görevinin yönetmekten çok kendi kendine örgütlenme için ortam hazırlama olduğuna vurgu yapılmaktadır (Wheatley, 2006). İzleyenlerin ilgi ve gereksinimlerini gözetilmediği, karar alma sürecinde yer edilmediği ve paylaşımların oldukça kısıtlandığı böyle durumlarda liderin etkisi düşük bir düzeyde kalacaktır.

Karmaşıklık, kaotik durumlar ve belirsizliğin yoğun olarak hissedildiği durumlarda esnek ve etkileşimli bir lider gereksinimini ortaya çıkarmaktadır. Esneklik, örgüt yöneticilerinin zaman zaman daha önce verilmiş kararlarını, değişim karşısında esnetebilmeleridir. Çünkü örgütler her zaman belli kurallarla yönetilemez. Kuramlar ve uygulamalar zaman ve durumun gereklerine göre esneyebilecek özellikle değildir. Çünkü çevrenin hızlı değişimi süreçlerde de hızlanmaya ve değişmeyi getirmektedir (Keskinkılıç Kara, 2013)

Günümüzde örgütler rekabet avantajı elde etmek ve varlıklarını sürdürmek için orijinal fikirler ortaya koymak zorundadırlar. Ancak yeni ve farklı fikirlerin tetiklediği tasarımlarla yenedünya düzenine ayak

uydurabilmektedirler. Bunu sağlayacak olan yaratıcı düşünme eğilimi olan ve yaratıcı düşünen bireylerdir (Burkus, 2014; Özgenel ve Çetin, 2017). Korucu ve Olpak (2015) tarafından yaratıcı düşünme; karmaşıklık yönetimi, merak, özyönetim, yaratıcılık, risk alma, üst düzey düşünme ve mantıksal akıl yürütme becerileri, orijinal fikirleri ifade etmek olarak tanımlanmıştır. Literatüre göre yaratıcı bireylerin özellikleri; farklı fikirler üretebilen, hata yapmaktan korkmayan, risk alan, merak eden, olaylara farklı açılardan bakabilen bireyler (Doğan, 2016) olan kişilerdir.

21.y.y. yeterlikleri arasında yer alan yaratıcı düşünme becerisi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan öğretim programında alana özgü temel becerilerden biridir (MEB,2018). Bu nedenle öğretmenlerin eğitim-öğretim ortamlarını yenilikçi, yaratıcı ve üst düzey düşünme becerilerini kazandırıcı şekilde düzenlemelerinin önemini ortaya koymaktadır. Olaylara farklı açılardan bakan, yenilikçi çözüm üreten, çok yönlü, yeni durumlara kolay uyum sağlayan bireylerin yetiştirilmesi (Kozikoğlu ve Küçük, 2020) ve öğrencilerin yaratıcı potansiyellerini kullanmaları öğretmenlerin de yaratıcı düşünme potansiyellerinin geliştirilmesi (Orhan, 2014) ve yaratıcı düşünme eğilimlerini ortaya koymanın önemini göstermektedir.

Eğitim örgütlerinin açık sistem özelliğine sahip olmaları yapısındaki karmaşıklığı arttırmaktadır. Okullardaki yaratıcı düşünme eğilimleri desteklenerek örgütün kaotik durumlardan çıkması ve belirsizliklerin fırsata dönüştürmesi için kuantum liderlik önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı “öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları ile öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkilerin” belirlenmesidir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları hangi düzeydedir?
2. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları öğretmenlerin cinsiyet, yaş, çalıştıkları okul türü, kıdem, mevcut okul müdürü ile çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

3. Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri hangi düzeydedir?
4. Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri düzeyleri öğretmenlerin cinsiyet, yaş, çalıştıkları okul türü, kıdem, mevcut okul müdürü ile çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Okul yöneticilerinin kuantum liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Yönetim bilimine yeni ve farklı bir anlayış kazandıran kuantum liderlik davranışlarının örgütün yaratıcı düşünme eğilimleri üzerinde etkileri olabileceği noktasından hareketle bu çalışmada eğitim örgütleri özelinde bu kavramlar arasındaki ilişkilere odaklanılacaktır. Literatür tarandığında okul yöneticilerinin kuantum liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları ile öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkiisel tarama modeli; “iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirleyen” (Karasar, 2007) araştırma modelidir.

Evren Örneklem

Çalışmaya 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul İli Beykoz İlçesi devlet okullarında çeşitli kademelerde ve branşlarda görev yapan yaklaşık 1200 öğretmenden basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 284 öğretmen katılmıştır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Frekans ve Yüzde Değerleri

	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	183	64,4
	Erkek	101	35,6
Yaş	31 yaş ve altı	90	31,7
	32-37 yaş	83	29,2
	38-43 yaş	53	18,7
	44 yaş ve üzeri	58	20,4
Okul Kademesi	İlkokul	60	21,1
	Ortaokul	81	28,5
	Lise	143	50,4
Mezuniyet	Lisans	225	79,2
	Yüksek Lisans	59	20,8
Okuldaki Görev Süresi	1-5 yıl	181	63,7
	6-10 yıl	70	24,6
	11 yıl ve üzeri	33	11,6
Mevcut Müdürle Çalışma Süresi	1 yıldan az	74	26,1
	1-2 yıl	89	31,3
	3-4 yıl	90	31,7
	5 yıl ve üzeri	31	10,9
	Toplam	284	100,0

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan 284 öğretmenin 183’ü (%64,4) kadın, 101’i (%35,6) erkektir. 90’ı (%31,7) 31 yaş ve alt, 83’ü (%29,2) 32-37 yaşında, 53’ü (%18,7) 38-43 yaşında, 58’i (%20,4) 44 yaş ve üzerindedir. 183’ü (%64,4) kadın, 101’i (%35,6) erkektir. 60’ı (%21,1) ilkokul, 81’i (%28,5) ortaokul, 143’ü (%50,4) lise mezunudur. 225’i (%79,2) lisans, 59’u (%20,8) yüksek lisans mezunudur. 181’i (%63,7) 1-5 yıl, 70’i (%24,6) 6-10 yıl, 33’ü (%11,6) 11 yıl ve üzeri okulda çalışma süresine sahiptir. 74’ü (%26,1) 1 yıldan az, 89’u (%31,3) 1-2 yıl, 90’ı (%31,7) 3-4 yıl 31’i (%10,9) 5 yıl ve üzeri mevcut müdürle çalışmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu, kuantum liderlik ve yaratıcı düşünme eğilimi ölçekleri kullanılmıştır.

1. Aşamada araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Formu; çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerinin belirlenmesi için araştırmacının geliştirdiği soru formudur.
2. Aşamada okul yöneticilerinin kuantum liderlik düzeyini tespit etmek için kullanılan Erçetin, Potas, Açıklan, Turan ve Bisaso (2016) tarafından geliştirilmiş olan “Okul Yöneticilerinin Kuantum

Liderlik Davranışları Ölçeği'' uygulanmıştır. Ölçek 4 boyut ve toplam 38 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı ilişkin birinci boyutu. 97, ikinci boyutu. 96, üçüncü boyutu. 96 ve dördüncü boyutu. 95 değerindedir. Ölçeğin tamamı için güvenirlik katsayısı ise. 98 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerler, ölçeğin tamamının ve alt boyutlarının güvenilir olduğunu göstermektedir.

3. Aşamada ise öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerini belirlemeye yönelik olarak Özgenel ve Çetin (2017) tarafından geliştirilmiş olan "Yaratıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 25 sorudan ve 6 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin genel güvenirlik katsayısı 0.87'dir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın amaç ve yöntemi belirlendikten sonra ölçeklerin kullanım izni alınmış örneklem grubunu oluşturan öğretmenlere ulaşmak için internet portalı kullanılmış ve veriler internet ortamında araştırmaya gönüllü katılan öğretmenlerden toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler toplandıktan sonra veri kontrolü yapılmış, hatalı girilen formlar çıkarılmış yeterli dağılımın oluşmadığı demografik dağılımlar gruplandırılmış ve ölçeklerin analizi SPSS 21 programı ile gerçekleştirilmiştir. Öncelikli olarak demografik bilgiler için frekans ve yüzde analizi yapılmıştır. Ardından ölçeklerin aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Gruplar ile ölçek puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını anlamak için t testi, ANOVA ve Scheffe testi uygulanmıştır. Ayrıca kuantum liderlik ile yaratıcı düşünme eğilimi düzeyi arasındaki ilişki için pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma bulgularına göre okul yöneticileri, çoğu zaman kuantum liderlik özelliği göstermektedirler. Tablo 2'de görüldüğü üzere,

öğretmenlerin görüşlerine göre “Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları” ölçeğinin toplam puanların ortalamaları 3,57 olarak tespit edilmiştir. Alt boyut ortalamaları en yüksekten en düşüğe doğru; “Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır, Liderlik Olgusunun Kesikliliği, Liderliğin Etkisi Etkileşime Dayalıdır ve Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez” şeklinde sıralanmaktadır.

Tablo 2. Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeğinin Toplam Puanları ve Tüm Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Boyut	N	\bar{X}	Ss
Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır	284	3,70	8,35
Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez	284	3,38	8,96
Liderlik Olgusunun Kesikliliği	284	3,63	9,76
Liderliğin Etkisi Etkileşime Dayalıdır	284	3,56	9,43
Tüm Ölçek	284	3,57	34,59

“Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği” puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılmış olan bağımsız grup t testi analizlerine göre grupların aritmetik ortalamaları arasında toplam ölçekle hiçbir alt boyutunda anlamlı bir farklılığa ($p > .05$) rastlanmamıştır.

Yaş değişkeni ile okul yöneticilerinin kuantum liderlik düzeyleri arasında ölçeğin tamamında ve hiçbir alt boyutta anlamlı bir farklılaşma ($p > .05$) tespit edilememiştir.

“Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği” puanları öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesine göre hiçbir alt boyutta ve genel ölçekte ($p > .05$) farklılaşmamaktadır.

“Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları Ölçeği” puanları öğretmenlerin mezuniyetlerine göre hiçbir alt boyutta ve tüm ölçekte anlamlı şekilde ($p > .05$) farklılaşmamaktadır.

Yapılan ANOVA analizlerine göre okul yöneticilerinin kuantum liderlik düzeyinin öğretmenlerin okuldaki çalışma süresine göre toplam ölçek ve hiçbir alt boyutta anlamlı şekilde farklılaşmadığı ($p > .05$) anlaşılmaktadır.

Okul yöneticilerinin kuantum liderlik düzeyinin öğretmenlerin okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine göre ölçeğin ortalaması ve hiçbir alt boyutunda anlamlı şekilde ($p > .05$) farklılaşmamaktadır.

Araştırmada “Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin” ortalaması “4,13” olarak bulunurken; alt boyutlarının ortalaması en büyükten küçüğe doğru şüphe etme, esneklik, merak, yenilik arama, öz disiplin ve cesaret şeklindedir. İlgili tespitler Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin Toplam Puanları Ve Tüm Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Boyut	N	\bar{X}	Ss
Öz disiplin	284	4,06	2,201
Yenilik Arama	284	4,12	4,213
Cesaret	284	3,94	2,508
Merak	284	4,29	1,590
Şüphe Etme	284	4,32	1.167
Esneklik	284	4,30	1,566
Tüm ölçek	284	4,13	4,13

Öğretmenlerin “Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği” cinsiyete göre hiçbir alt boyutta anlamlı şekilde ($p > .05$) farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin “Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği” puanları yaşa göre hiçbir alt boyutta anlamlı şekilde ($p > .05$) farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği puanlarının okul kademesine göre yenilik arama, cesaret ve esneklik alt boyutlarında anlamlı şekilde farklılaştığı görülürken, diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Hangi gruplarda anlamlı farklılığın olduğunu bulmak için Scheffe testi yapılmıştır ve test sonuçları Tablo 4 ve Tablo 4.1’de görülmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Kademesine Göre Anova Testi

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	ss	ANOVA Sonuçları					
					Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Öz disiplin	İlkokul	60	4,12	2,042	G. Arası	30,022	2	15,011	2,074	,128
	Ortaokul	81	3,96	2,506	G. İçi	2033,820	281	7,238		
	Lise	143	4,09	3,009	Toplam	2063,842	283			
	Toplam	284	4,06	2,701						
Yenilik Arama	İlkokul	60	4,23	3,610	G. Arası	128,378	2	64,189	3,685	,026
	Ortaokul	81	4,00	4,367	G. İçi	4894,590	281	17,418		
	Lise	143	4,15	4,279	Toplam	5022,968	283			
	Toplam	284	4,12	4,213						
Cesaret	İlkokul	60	4,02	2,222	G. Arası	88,574	2	44,287	7,359	,001
	Ortaokul	81	3,72	2,643	G. İçi	1691,144	281	6,018		
	Lise	143	4,03	2,434	Toplam	1779,718	283			
	Toplam	284	3,94	2,508						

Okul Yöneticilerinin Kuantum Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Merak	İlkokul	60	4,39	1,440	G. Arası	7,333	2	3,667	1,455	,235
	Ortaokul	81	4,24	1,630	G. İçi	708,103	281	2,520		
	Lise	143	4,28	1,621	Toplam	715,437	283			
	Toplam	284	4,29	1,590						
Şüphe Etme	İlkokul	60	4,38	1,140	G. Arası	2,498	2	1,249	,917	,401
	Ortaokul	81	4,25	1,097	G. İçi	382,868	281	1,363		
	Lise	143	4,33	1,216	Toplam	385,366	283			
	Toplam	284	4,32	1,167						
Esneklik	İlkokul	60	4,37	1,316	G. Arası	15,045	2	7,523	3,112	,046
	Ortaokul	81	4,17	1,550	G. İçi	679,349	281	2,418		
	Lise	143	4,29	1,647	Toplam	694,394	283			
	Toplam	284	4,29	1,566						

Tablo 4.1 Scheffe Testi Sonuçları

Puan	Okul Kademesi (i)	Okul Kademesi (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh $_{\bar{x}}$	p
Yenilik Arama	İlkokul	Ortaokul	1,842*	,711	,036
		Lise	,657	,642	,593
	Ortaokul	İlkokul	-1,842*	,711	,036
		Lise	-1,185	,580	,126
	Lise	İlkokul	-,657	,642	,593
		Ortaokul	1,185	,580	,126
Cesaret	İlkokul	Ortaokul	1,223*	,418	,015
		Lise	-,019	,377	,999
	Ortaokul	İlkokul	-1,223*	,418	,015
		Lise	-1,242*	,341	,002
	Lise	İlkokul	,019	,377	,999
		Ortaokul	1,242*	,341	,002
Esneklik	İlkokul	Ortaokul	,586	,265	,048
		Lise	,124	,239	,875
	Ortaokul	İlkokul	-,586	,265	,048
		Lise	-,462	,216	,104
	Lise	İlkokul	-,124	,239	,875
		Ortaokul	,462	,216	,104

Scheffe testi sonucunda, yenilik arama ve esneklik alt boyutunda ilkokulda çalışanlar ile ortaokulda çalışanların puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ($p < .05$); ilkokulda çalışan öğretmenlerin daha yüksek yenilik arama puanına sahip olduğu görülmüştür. Cesaret alt boyutunda ortaokulda çalışanlar ile ilkokul ve lisede çalışanlar arasında anlamlı farklılık ($p < .05$) olduğu; ortaokulda çalışanların en düşük cesaret puanına sahip olduğu görülmüştür.

“Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği” puanları mezuniyet değişkenine göre hiçbir alt boyutta anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

“Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği” puanları okuldaki çalışma süresi değişkenine göre öz disiplin, yenilik arama, cesaret ve esneklik alt boyutlarında anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Öte yandan merak ve şüphe etme alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. İlgili analiz sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Okuldaki Çalışma Süresine Göre Anova Testi

<i>f, x ve ss Değerleri</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>							
Puan	Gruplar (Yıl)	N	\bar{X}	<i>ss</i>	Var.K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	F	P
Öz disiplin	1-5	181	4,03	2,634	G. Arası	58,866	2	29,433	4,125	,017
	6-10	70	4,03	2,734	G. İçi	2004,976	281	7,135		
	11 ve üzeri	33	4,31	2,739	Toplam	2063,842	283			
	Toplam	284	4,06	2,701						
Yenilik Arama	1-5	181	4,10	4,155	G. Arası	174,513	2	87,257	5,057	,007
	6-10	70	4,05	4,296	G. İçi	4848,455	281	17,254		
	11 ve üzeri	33	4,39	3,822	Toplam	5022,968	283			
	Toplam	284	4,12	4,213						
Cesaret	1-5	181	3,90	2,455	G. Arası	57,519	2	28,759	4,692	,010
	6-10	70	3,89	2,646	G. İçi	1722,200	281	6,129		
	11 ve üzeri	33	4,25	2,194	Toplam	1779,718	283			
	Toplam	284	3,94	2,508						
Merak	1-5	181	4,27	1,583	G. Arası	6,078	2	3,039	1,204	,302
	6-10	70	4,26	1,614	G. İçi	709,359	281	2,524		
	11 ve üzeri	33	4,42	1,567	Toplam	715,437	283			
	Toplam	284	4,29	1,590						
Şüphe Etme	1-5	181	4,30	1,173	G. Arası	2,738	2	1,369	1,005	,367
	6-10	70	4,31	1,132	G. İçi	382,628	281	1,362		
	11 ve üzeri	33	4,45	1,208	Toplam	385,366	283			
	Toplam	284	4,32	1,167						
Esneklik	1-5	181	4,28	1,539	G. Arası	16,444	2	8,222	3,408	,034
	6-10	70	4,22	1,717	G. İçi	677,950	281	2,413		
	11 ve üzeri	33	4,50	1,228	Toplam	694,394	283			
	Toplam	284	4,29	1,566						

Anlamli farklılığın hangi grupların arasında olduğunun tespiti için Scheffe testi uygulanmış ve test sonuçları tablo 5.1 de görölmektedir.

Tablo 5.1. Scheffe Testi Sonuçları

Puan	Okulda Çalışma Süresi (i) (Yıl)	Okulda Çalışma Süresi (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Öz disiplin	1-5	6-10 yıl	-,022	,376	,998
		11 yıl ve üzeri	-1,427*	,506	,020
	6-10	1-5 yıl	,022	,376	,998
		11 yıl ve üzeri	-1,404*	,564	,047
	11 ve üzeri	1-5 yıl	1,427*	,506	,020
		6-10 yıl	1,404*	,564	,047
Yenilik Arama	1-5	6-10 yıl	,402	,585	,789
		11 yıl ve üzeri	-2,276*	,786	,016
	6-10	1-5 yıl	-,402	,585	,789
		11 yıl ve üzeri	-2,678*	,877	,010
	11 ve üzeri	1-5 yıl	2,276*	,786	,016
		6-10 yıl	2,678*	,877	,010
Cesaret	1-5	6-10 yıl	,056	,348	,987
		11 yıl ve üzeri	-1,387*	,469	,013
	6-10	1-5 yıl	-,056	,348	,987
		11 yıl ve üzeri	-1,443*	,523	,023
	11 ve üzeri	1-5 yıl	1,387*	,469	,013
		6-10 yıl	1,443*	,523	,023
Esneklik	1-5	6-10 yıl	,185	,219	,700
		11 yıl ve üzeri	-,659	,294	,083
	6-10	1-5 yıl	-,185	,219	,700
		11 yıl ve üzeri	-,844*	,328	,038
	11 ve üzeri	1-5 yıl	,659	,294	,083
		6-10 yıl	,844*	,328	,038

Tablo 5.1 incelendiğinde ‘‘Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği’’ puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre öz disiplin, yenilik arama, cesaret ve esneklik alt boyutlarında okuldaki çalışma süresi 11 yıl ve üzeri olan grupla diğer gruplar arasında anlamli bir farklılığın olduğu görölmektedir. Çalışma süresi 11 yıl ve üzeri olanların öz disiplin puanları daha yüksek bulunmuştur.

‘‘Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği’’ puanları okul müdürü ile çalışma süresine göre cesaret alt boyutunda anlamli olarak farklılaşmaktadır. Diğer alt boyutlarda anlamli farklılık tespit edilmemiştir. İlgili sonuç Tablo 6’da görölmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği Puanlarının Öğretmenlerin Okul Müdürü İle Çalışma Süresine Göre Anova Testi

f, x ve ss Değerleri

Puan	Gruplar (Yıl)	N	\bar{X}	ss	Var.K.	KT	Sd	KO	P
Öz disiplin	1 yıldan az	74	4,06	3,260	G. Arası	23,931	3	7,977	,352
	1-2	89	4,01	2,302	G. İçi	2039,910	280	7,285	
	3-4	90	4,06	2,774	Toplam	2063,842	283		
	5 ve üzeri	31	4,22	1,938					
	Toplam	284	4,06	2,701					
Yenilik Arama	1 yıldan az	74	4,10	4,644	G. Arası	62,855	3	20,952	,317
	1-2	89	4,05	4,098	G. İçi	4960,114	280	17,715	
	3-4	90	4,18	3,887	Toplam	5022,968	283		
	5 ve üzeri	31	4,19	4,334					
	Toplam	284	4,12	4,213					
Cesaret	1 yıldan az	74	3,79	2,674	G. Arası	64,357	3	21,452	,016
	1-2	89	3,91	2,340	G. İçi	1715,361	280	6,126	
	3-4	90	4,00	2,540	Toplam	1779,718	283		
	5 ve üzeri	31	4,19	2,140					
	Toplam	284	3,94	2,508					
Merak	1 yıldan az	74	4,25	1,742	G. Arası	2,998	3	,999	,758
	1-2	89	4,27	1,497	G. İçi	712,438	280	2,544	
	3-4	90	4,32	1,621	Toplam	715,437	283		
	5 ve üzeri	31	4,35	1,413					
	Toplam	284	4,29	1,590					
Şüphe Etme	1 yıldan az	74	4,38	1,280	G. Arası	3,429	3	1,143	,474
	1-2	89	4,27	1,108	G. İçi	381,938	280	1,364	
	3-4	90	4,28	1,171	Toplam	385,366	283		
	5 ve üzeri	31	4,42	1,036					
	Toplam	284	4,32	1,167					
Esneklik	1 yıldan az	74	4,33	1,783	G. Arası	8,046	3	2,682	,352
	1-2	89	4,29	1,364	G. İçi	686,349	280	2,451	
	3-4	90	4,23	1,700	Toplam	694,394	283		
	5 ve üzeri	31	4,41	1,055					
	Toplam	284	4,29	1,566					

Farklılaşmanın hangi grupların arasında olduğunun tespiti için Scheffe testi yapılmıştır ve test sonuçları tablo 6.1 de görülmektedir.

Tablo 6.1 Scheffe Testi Sonuçları

Boyut	Okul Müdürü ile Çalışma Süresi (i) (Yıl)	Okul Müdür İle Çalışma Süresi (j) (Yıl)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh_{α}	p
Cesaret	1 yıldan az	1-2	-,501	,389	,648
		3-4	-,838	,388	,202
		5 ve üzeri	-,612*	,530	,028
	1-2	1 yıldan az	,501	,389	,648
		3-4	-,337	,370	,842
		5 ve üzeri	-,111	,516	,203
	3-4	1 yıldan az	,838	,388	,202
		1-2	,337	,370	,842
		5 ve üzeri	-,774	,515	,522
	5 ve üzeri	1 yıldan az	1,612*	,530	,028
		1-2	1,111	,516	,203
		3-4	,774	,515	,522

Tablo 6.1’ de görüldüğü üzere “Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği” puanlarının müdürle çalışma süresi değişkenine göre cesaret alt boyutunda okul müdürü ile çalışma süresi 1 yıldan az olanlar ile 5 yıl ve üzeri olanların arasında çalışma süresi 5 yıl ve üzerinde olanlar yönünde anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları ile öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için pearson korelasyon analizi yapılarak; kuantum liderlik ölçeği toplam puanları ile yaratıcı düşünme eğiliminin öz disiplin, yenilik arama, şüphe etme ve esneklik alt boyutları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu ($p < .05$; $r < .3$) cesaret ve merak etme alt boyutları ile anlamlı bir ilişki olmadığı ($p > .05$) tespit edilmiştir. Ayrıca yaratıcı düşünme becerileri alt boyutlarının tümünün bir biri ile ilişkili olduğu görülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7. Kuantum Liderlik Ölçeği ile Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

		Liderlik Ölçeği	Öz disiplin	Yenilik Arama	Cesaret	Merak	Şüphe Etme	Esneklik
Liderlik Ölçeği	r	1	,224**	,215**	,105	,101	,170**	,133*
	p		,000	,000	,077	,090	,004	,025
	n	284	284	284	284	284	284	284
Öz disiplin	r	,224**	1	,684**	,524**	,501**	,490**	,580**
	p	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	n	284	284	284	284	284	284	284
Yenilik Arama	r	,215**	,684**	1	,646**	,721**	,610**	,691**
	p	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	n	284	284	284	284	284	284	284
Cesaret	r	,105	,524**	,646**	1	,502**	,447**	,547**
	p	,077	,000	,000		,000	,000	,000
	n	284	284	284	284	284	284	284
Merak	r	,101	,501**	,721**	,502**	1	,531**	,548**
	p	,090	,000	,000	,000		,000	,000
	n	284	284	284	284	284	284	284
Şüphe Etme	r	,170**	,490**	,610**	,447**	,531**	1	,583**
	p	,004	,000	,000	,000	,000		,000
	n	284	284	284	284	284	284	284
Esneklik	r	,133*	,580**	,691**	,547**	,548**	,583**	1
	p	,025	,000	,000	,000	,000	,000	
	n	284	284	284	284	284	284	284

Sonuç ve Tartışma

Okul yöneticilerinin kuantum liderlik düzeyleri ($X = 3.57$) ortalamayla “çoğu zaman” düzeyindedir. Araştırma sonuçları alan yazındaki çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Turan, 2017; Turan ve Erçetin, 2017; Erçetin, Çevik ve Çelik, 2018; Tufan ve Korumaz, 2020). Kayman-Ertürk (2008) ise yaptığı çalışmada, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışı düzeylerinin yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Buna göre okul müdürlerinin yönetimde hiyerarşiyi değil de ekip çalışmasını önemseydiği, aşağıdan yukarıya örgütlenmeyi desteklediği ve kendi kendini örgütleyen bir çalışma ortamı yarattığı anlaşılmaktadır.

Kuantum liderlik ölçeğinin alt boyutlara göre en yüksek puandan en düşük puana göre önem derecesi; “Liderlik, Lider-İzleyenler İkileminde Bir Etkileşim Alanıdır, Liderlik Olgusunun Kesikliliği, Liderliğin Etkisi Etkileşime Dayalıdır ve Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez” şeklinde sıralanmaktadır. Buna göre okul müdürleri izleyenlerinden yani yönettiği örgütten kendilerini soyutlayamazlar. Okul müdürleri yönetimde onları izleyenlerin katılımını önemsemeliler ve okulun başarısının hep birlikte gerçekleştirilebileceği ortak bir örgüt kültürü oluşturmanın önemini bilmelidirler.

Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları öğretmenlerin cinsiyete göre hiçbir alt boyutta anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Araştırma sonuçları alan yazında Turan’ın (2017) araştırmasıyla benzerlik göstermektedir. Okul yöneticilerin kuantum liderlik davranışları araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşına göre de hiçbir alt boyutta anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Cinsiyete ve yaşa göre anlamlı bir farklılık olmamasında okul müdürlerinin yönetimde holizm yani bütüncül bir anlayış benimsediği ile açıklanabilir.

Okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu sonuçtan farklı Erçetin, Çevik ve Çelik (2018) araştırmalarında ortaokulda görev yapan öğretmenlerin “Liderlik Yapılandırılmaz ve Kestirilemez” boyutuyla ilgili görüşlerinde ilkökul öğretmenlerine göre anlamlı derecede düşük çıktığı tespit edilmiştir. Okul müdürünün çalışanlarla etkileşimi ile birlikte belirsizliklerin azaltılması ve olasılıkların

görünürlüğünün artırılması araştırma sonucumuzun çıkmasında etkili olmuştur.

Okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları öğretmenlerin mezuniyetine göre ölçeğin tüm alt boyutlarında benzer ve anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu sonuç Ertürk Kayman (2008) ve Turan (2017) 'ın çalışmalarından farklılık göstermektedir. Okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları; Ertürk Kayman (2008)'in tespitine göre öğretmenlerin eğitim durumuna bağlı olarak artmıştır. Turan (2017)' nın yaptığı çalışmada ise lisans mezunu öğretmenlerin görüşlerinin lisansüstü ve ön lisans mezunlarına göre anlamlı olarak yüksek çıktığı görülmüştür.

Okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları öğretmenlerin okulda görev sürelerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Ölçeğin tüm alt boyutlarında benzer ve toplam çalışma sürelerine göre değişmediği görülmektedir. Araştırmanın bu sonucu Ertürk Kayman (2008) ve Turan' nın (2017) çalışma sonuçlarıyla benzerdir. Bu sonuç farklı çalışma sürelerine sahip öğretmenler için okul yönetimi tarafından etkili bir okul iklimi yaratıldığı sonucuna varılabilir.

Okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları öğretmenlerin okul müdürleri ile çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları ölçeğin tüm alt boyutlarında benzerdir ve öğretmenlerin okul müdürleri ile çalışma sürelerine göre değişmediği görülmektedir. Bu durum Turan' nın (2017) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Araştırma sonucu, okul müdürlerin kuantum liderlik davranışları açısından izleyenleri ile pozitif etkileşim ve iletişimde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ($X= 4,13$) ortalamayla "genellikle" düzeyindedir. Yaratıcı düşünme becerileri alt boyutlarının tümünün bir biri ile ilişkili olduğu görülmüştür. Araştırmanın bu sonucu Yıldız ve vd (2011), Aydoğdu ve Yüksel (2013), Çoban (2016), Özgenel ve Çetin (2017)' nin yaptıkları araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlar 21. Yüzyıl yeterlikleri arasında gösterilen yaratıcı düşünme becerileri bakımından olumlu olarak değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri cinsiyet, yaş, mezuniyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırma sonucuyla benzer şekilde Meral ve Şahin (2019), yaratıcı düşünme eğilimleri ile yaş, mezun olunan bölüm, mesleki kıdem arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Çoban (2016) da öğretmenlerin yaşı ile yaratıcılıkları arasında anlamlı fark olmadığını belirtmiştir. Araştırmamız sonuçlarından farklı olarak Durnacı ve Ültay (2020) yaptıkları araştırmada cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme puan ortalamaları erkeklere göre yüksek çıkmıştır.

Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri çalıştıkları okul kademesi değişkenine göre yenilik arama, cesaret, esneklik alt boyutlarında anlamlı şekilde farklılaşırken diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yenilik arama ve esneklik alt boyutunda ilkökulda çalışan öğretmenlerin daha yüksek yenilik arama puanına sahip olduğu görülmüştür. Ortaokulda çalışanların en düşük cesaret puanına sahip olduğu görülmüştür. Kozikoğlu (2017)'nin yaptığı çalışmada ideal öğretmenlikte öne çıkan faktörlerden birisi olan yenilikçiliğin önemli olması araştırma sonuçlarımızla benzerlik göstermektedir. İlkokulda çalışan öğretmenlerin yenilikçilik ve esneklik puanlarının daha yüksek çıkması temel eğitimin bu seviyede verilmesi ve öğrencilerin öğrenmeleri arasında anlamlı ilişkilerin kurdurulması ve öğretmenlerimizin farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanması açısından açıklanabilir. Ayrıca yaratıcı olan öğretmenlerin öğrencileri de yaratıcı düşünme stillerine sahip olmaları açısından ilkökul kademesi önemli görülmektedir.

Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği puanlarının okuldaki çalışma süresi değişkenine göre öz disiplin, yenilik arama, cesaret ve esneklik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunurken diğer alt boyutta anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öz disiplin, yenilik arama, cesaret ve esneklik alt boyutlarında okuldaki çalışma süresi çalışma süresi 11 yıl ve üzeri olanların öz disiplin puanları daha yüksek bulunmuştur. Çalışmamız sonuçlarından farklı olarak Başaran ve Keleş (2015) ve Kılıç (2015)'in yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin yenilikçilik özelliği mesleki deneyime göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Araştırma sonuçlarımızla benzer şekilde Kozikoğlu ve Küçük (2020) yaptığı çalışmada 16 yıldan fazla mesleki deneyime sahip öğretmenlerin daha yüksek düzeyde yenilikçilik özelliğine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmamızda okuldaki çalışma süresi çalışma süresi 11 yıl ve üzeri olanların öz disiplin puanları daha yüksek bulunmasını nedeni mesleki deneyim ve kariyer evrelerinden kaynaklı olduğunu düşündürmektedir.

Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği puanlarının okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine cesaret alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunurken diğer alt boyutta anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Okul müdürü ile çalışma süresi 5 yıl ve üzeri olanların cesaret puanları daha yüksek bulunmuştur. Bu durum deneyim ve tecrübenin artmasıyla cesaretin artması arasındaki pozitif yönlü bir ilişki olarak açıklanabilir.

Kuantum Liderlik Ölçeği ile Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği arasındaki ilişkinin tespiti için pearson korelasyon analizi yapılmıştır ve kuantum liderlik ölçeği puanları ile öz disiplin, yenilik arama, şüphe etme ve esneklik alt boyutlarında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu cesaret ve merak etme alt boyutlarında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Öneriler

Eğitim örgütlerinin açık sistem özelliğine sahip olmaları yapısındaki karmaşıklığı arttırmaktadır. Okullardaki yaratıcı düşünme eğilimleri desteklenerek örgütün kaotik durumlardan çıkması ve belirsizliklerin fırsata dönüştürmesi için kuantum liderlik bir yol gösterici olarak önerilebilir. Kuantum liderlik yeni dünya düzeninde okul yöneticilerine, olasılıkları hesaba katan, bütüncül, sürekliliği esas alan ve etkileşime dayalı bir liderlik olarak önerebilir. Ayrıca öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin artırılması için okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları göstermeleri önemlidir. Buna göre okul yöneticilerinin öğretmenlerin yaratıcı düşünceleri için fırsatlar yaratması ve destekleyici bir örgüt kültürü oluşturmaları önemlidir. Kuantum liderlik davranışlarını daha yoğun sergilemelerine uygun bir örgüt yapısı oluşturulması önerilebilir.

Ortaokulda görev yapan okul müdürleri, öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimlerini arttırmak adına onlarla küçük gruplar halinde toplantılar yaparak, yeni fikirler öne sürmeleri doğrultusunda onları cesaretlendirebilirler.

Aynı okulda 11 yıldan fazla görev yapan öğretmenlerin kendi zümrelerindeki kıdemi az olan öğretmenlere mentorluk yapmaları öz disiplinlerini arttırmalarını sağlayarak yaratıcı düşünme eğilimlerini besleyebilir.

Okul müdürleri çalışmaya yeni başladıkları öğretmenlerini yeni fikirler ve ürünler geliştirme konusunda desteklemelidirler. Okulda kıdemli ve yeni öğretmenlerin harmanlanmasıyla oluşturulacak çalışma grupları genel olarak yaratıcı düşünmeyi arttırarak okul gelişimine katkı sağlayabilir.

EXTENDED ABSTRACT

Investigation of the Relationship between School Administrators' Quantum Leadership Behaviors and Teachers' Creative Thinking Tendencies

*

Münevver Çetin – Hilal Gürkan
Marmara University

Introduction and Research Questions & Purpose:

The fact that educational organizations have an open system feature increases the complexity in their structure. Quantum leadership is considered important for the organization to get out of chaotic situations and turn uncertainties into opportunities by supporting creative thinking tendencies in schools.

Considering that quantum leadership behaviors, which bring a new and different understanding to management science, may have effects on the creative thinking tendencies of the organization, this research is conducted to find out the relations between these concepts in particular educational organizations.

The purpose of this research is to determine the "relationships between school administrators' quantum leadership behaviors and teachers' creative thinking tendencies, according to teachers' views".

In this direction, answers to the following questions were sought:

1. What is the quantum leadership behavior of school administrators?
2. According to teachers' opinions, do school administrators' quantum leadership behaviors differ significantly according to teachers' gender, age, type of school they work at, seniority, current school principal and working time?
3. What level are the creative thinking tendencies of the teachers?
4. Do teachers' creative thinking disposition levels differ significantly according to teachers' gender, age, type of school they work at, seniority, current school principal and working time?

5. Is there a significant relationship between school administrators' quantum leadership levels and teachers' creative thinking tendencies?

Literature Review: Educational organizations are complex systems (Dean, 1995). This complexity is also valid in terms of purposes, resources, related factors and relations between preschool, primary, secondary and higher education institutions. In this respect, it is thought that organizational learning will emerge as a concept that can contribute greatly to the formation of future educational institutions and other organizational structures in quantum organizations that include behaviors with a natural organizational spirit (Yavaş and Polat, 2013).

Complexity reveals the need for a flexible and interactive leader in chaotic situations and situations where uncertainty is felt intensely. Flexibility is the ability of organizational managers to stretch their previous decisions from time to time in the face of change. Because organizations cannot always be governed by certain rules. Theories and practices are not specifically designed to be flexible according to the requirements of time and situation. Because the rapid change in the environment brings acceleration and change in processes (Keskinlikç Kara, 2013)

Today, organizations have to put forward original ideas in order to gain competitive advantage and maintain their existence. However, they can keep up with the new world order with designs triggered by new and different ideas. This will be achieved by individuals with creative thinking disposition and creative thinking (Burkus, 2014; Özgenel & Çetin, 2017).

Methodology

Relational screening model was used in the research. In 2018-2019 academic year, 284 teachers selected by simple random sampling method from approximately 1200 teachers working in various levels and branches at public schools in Beykoz/İstanbul participated in the study. Personal information form, quantum leadership and creative thinking disposition scales were used to collect data in the research. The data were collected from the teachers who voluntarily participated in the research via the internet.

The analysis of the scales was carried out with the SPSS 21 program. First of all, frequency and percentage analyze were done to get demographic information. Then, the arithmetic mean and standard deviation of the scales were calculated. In order to understand whether there is a significant difference between the groups and the scale scores, T-test, ANOVA and Scheffe Tests were applied. In addition, Pearson Correlation Analysis was used to find out the relationship between quantum leadership and the level of creative thinking disposition.

Results and Conclusions

In the findings of the research, school administrators often show quantum leadership behavior. Quantum leadership behaviors of school administrators do not show a significant difference according to the variables of teachers' gender, age, school level they work at, graduation, working time at school, and working time with school principals. Teachers generally tend to think creatively. Significant positive relationships were found between quantum leadership and some dimensions of creative thinking dispositions. Quantum leadership can be suggested as a guide for the organization to get out of chaotic situations and transform uncertainties into opportunities by supporting teachers' creative thinking dispositions.

It is important for school principals to show quantum leadership behaviors in order to increase teachers' creative thinking tendencies. Accordingly, it is important for school administrators to create opportunities for teachers to think creatively and to create a supportive organizational culture. It can be suggested to create an organizational structure suitable for more intense display of quantum leadership behaviors.

Kaynakça/References

Aydoğdu, N. ve Yüksel, İ. (2013). The relationship between prospective mathematics teachers' beliefs and attitudes towards history of mathematics and their creativeness level. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2(4), 186-194.

- Başaran, S. D. ve Keleş, S. (2015). Who is innovative? Examination of teachers' innovativeness level. *Hacettepe University Journal of Education*, 30(4), 106-118.
- Burkus, D. (2014). *The myths of creativity*. San Francisco: Published by Jossey-Bass.
- Clampitt, P. G., Williams, M. L. ve Korenak, A. (2000). Managing organizational uncertainty: Conceptualization and measurement. In *international, communication, association conference*.
- Çoban, Ç. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Uşak.
- Dean, J. (1995). *Managing the primary school*. (2nd ed.). New York: Routledge.
- Deardorff, D. S. ve Williams, G. (2006). *Synergy leadership in quantum organizations*. New York: Fesserdorff
- Deming, W. E. (1996). *Krizden çıkış* (Çev.: C. Akaş). İstanbul: Arçelik.
- Doğan, N. (2016). *Creative thinking and creativity*. Pegem Citation Index, 5, 167-198.
- Durnacı, Ü. ve Ültay, N. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 5(2), 75-97.
- Erçetin, Ş. Ş. (1999). *Kuantum liderlik paradigması ile eğitim liderliğinin açıklanması. Cumhuriyet Döneminde Eğitim II, Talim ve Terbiye Dairesi*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon* (2. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erçetin, Ş. Ş. (2001). *Yönetimde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın.
- Erçetin, Ş. Ş., Potas, N., Açıklalın Ş. N., Turan, S. ve Bisaso, S.M. (2016). A Study for Developing a Viable Quantum Leadership Scale. In *ICPESS (International Congress on Politic, Economic and Social Studies) (No. 3)*.
- Erçetin, Ş. Ş., Çevik, M. S. ve Çelik, M. (2018). Okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(2), 109-124.
- Ertürk Kayman, E.(2008). *Türkiye'deki Mesleki Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) içindeki yaygınlaştırıcı okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. İzmir: Nobel Yayınevi.

- Kayman, E. A. ve Erçetin, Ş. Ş. (2011).The level of the trained school principals' fulfillment of quantum leadership behaviors with strengthening vocational education and training (SVET) project in Turkey. *Humanity & Social Sciences Journal*, 6(1),16-21.
- Keskinçilik Kara, S. B. (2013).Yeni bilim ve liderlik. *Akademik Bakış Dergisi*, 34, 4.
- Kılıçer, K. ve Odabaşı, H. F. (2010). Individual innovativeness scale (IS): The study of adaptation to Turkish, validity and reliability. *Hacettepe University Journal of Education*, 38(38), 150-164.
- Korucu, A. T. ve Olpak, Y. Z. (2015). Examination of teacher candidates' individual innovativeness properties from the different variables. *Educational Technology: Theory and Practice*, 5(1), 11- 127.
- Korumaz, M. ve Tufan, M.(2020). Ortaokul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları ile öğretmenlerin inisiyatif alma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 727-742.
- Kozikoğlu, İ. (2017). Prospective teachers' cognitive constructs concerning ideal teacher qualifications: A phenomenological analysis based on repertory grid technique. *International Journal of Instruction*, 10(3), 63-78.
- Kozikoğlu, İ. ve Küçük, B. A. (2020). the investigation of the relationship between teachers' creative thinking tendencies and individual innovativeness characteristics. *Journal of Education and Future*, 17, 25-37.
- Mansfield, D. (2003). *Complexity theory and educational leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Orhon, G. (2014). *Yaratıcılık: Nörofizyolojik, felsefi ve eğitsel temeller*. Ankara: Pegem.
- Overman, E. S. (1996). The new sciences of administration: Chaos and quantum theory. *Public Administration Review*, 56(5), 487-491.
- Özgenel, M. ve Çetin, M. (2017). Marmara yaratıcı düşünme eğilimleri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46, 113-132. DOI: 10.15285/maruaebd.335087.
- Meral, S. E. ve Şahin, F. T.(2019). Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 311-331.
- MEB (2018). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı fen bilimleri dersi öğretim programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937->

- [FEN%20B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%20%C3%96%C4%9ER ET%C4%B0M%20PROGRAMI2018.pdf](#). Erişim tarihi. 03.11.2018
- Shelton, C. D. ve Darling, J. R. (2004). From chaos to order: Exploring new frontiers in conflict management. *Organization Development Journal*, 22(3), 22-39.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu'nda (16-17 Mayıs 2002) sunulan bildiri.
- Tetenbaum, T. J. (1998). Shifting paradigms: From Newton to Chaos. *Organizational Dynamics*, 26(4), 21-32.
- Turan, S. (2017). Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışlarının örgütsel zekâ düzeyine etkisi (Zonguldak ili örneği). (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turan, S. ve Erçetin, Ş. Ş. (2017). The effect of schoolmanagers' quantum leadership behaviors on the level of organizational intelligence. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(6), 762-782.
- Uzunçarşılı Soydaş, A. (2012). Halkla ilişkiler uygulamaları ve yönetim: Kuantum ve Kaos teorisi. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 2(12), 657- 672.
- Wheatley, M. J. (2006). *Leadership and the New Science: Discovering order in a chaotic world* (3rd ed.). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Yavaş, T. ve Polat, M. (2013). Eğitimde örgütsel gelişme ve kuantum örgütler. 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi - Bildiri Özetleri Kitabı. 74 - 76.
- Yıldız, L., Zırhlioğlu, G., Yalçınkaya, M. ve Güven, Ş. (2011). Creativity and problem solving skills of physical education teacher candidates. *Yüzüncü Yıl University Journal of Education Faculty*, 8, 18-36.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Çetin, M. ve Gürkan, H. (2021). Okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları ve öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), 7693-7720. DOI: 10.26466/opus.886390.

İlköğretim Öğretmenlerinin Pozitif Psikolojik Sermaye Algıları Düzeylerinin Okul İklimi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

DOI: 10.26466/opus.934995

*

Ali Akdoğan*

* Dr, Uluslararası Fınal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Girne/KKTC

E-Posta: akdoganali@hotmail.com

ORCID: [0000-0003-1498-4576](https://orcid.org/0000-0003-1498-4576)

Öz

Bu araştırma kapsamında ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi düzeyleri ve pozitif psikoloji sermaye algılarının belirlenmesi, bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi ve yine bu iki değişken çeşitli bağımsız değişkenler doğrultusundaki farklılaşması incelenmiştir. Araştırma kapsamında gönüllülük esasına dayalı olarak 119 tane ilköğretim öğretmene ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında katılımcılardan iki farklı ölçme aracı üzerinden veri toplanmıştır, bunlar; (1) Okul İklimi Ölçeği ve (2) Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeğidir. Yapılan araştırma sonucuna göre, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algılarının yüksek olduğu söylenebilir ($X = 91.54$). Okul iklimi algısının öğretmenlerin, cinsiyet, yaş, görev süresi ve branşlarına göre farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algı düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir ($X = 94.58$). Bu çalışmada, ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri demografik değişkenlere göre anlamlı bir fark göstermemiştir. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algıları ile pozitif psikolojik sermaye algıları arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplama işlemine geçilmeden önce normallik, doğrusallık ve eş varyanslılık varsayımları kontrol edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile pozitif psikolojik sermaye algıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür, $r = .198$, $n = 78$, $p = .081$.

Anahtar Kelimeler: Okul İklimi, Pozitif Psikolojik Sermaye, Örgütsel Verimlilik, Öğrenci Başarısı, İlköğretim Öğretmenleri.

The Predictive Power of Positive Psychological Capital on School Climate: Primary Teachers' Examination

*

Abstract

The study aimed to investigate the school climate and its relationship to positive psychological capital among primary school teachers. The study was conducted to determine whether primary school teachers develop their school climate, and whether school climate would increase positive psychological capital levels. The participants of the study were composed of 114 primary school teachers selected randomly around Istanbul. The data were based on quantitative data. For the data analysis Pearson Product-Moment Correlation, and a series of ANOVA test were utilized. The results revealed that there was no positive significant correlation between perceived school climate and positive psychological capital ($r=.198$, $n=78$, $p=.081$). Meanwhile, the study showed that primary school teachers' school climate perception and positive psychological capital perceptions were high ($\bar{X}=94.58$). In addition, there was no significant difference between positive psychological capital perceptions of primary school teachers and demographic variables.

Keywords: *School Climate, Positive Psychological Capital, Organizational Efficacy, Academic Achievement, Primary School Teachers.*

Giriş

Eğitimciler yüzyıllardır okul iklimi hakkında bilgi sahibidir. Buna karşın, 1950 yıllarına kadar okul iklimi konusunda sistematik bir çalışma yapılmamıştır. Söz konusu yılları takiben bilimsel olarak okul ikliminin eğitim öğretim ortamları içerisindeki etkisinin incelenmesi çalışmaları ile başlayan süreç günümüzde okul iklimi değerlendirme araçlarının geliştirilmesi ile devam etmektedir. Okul iklimini tanımlayacak evrensel bir tanım bulunmamaktadır. Araştırmacılar ve uygulayıcılar, okul iklimini pozitif atmosfer, duyguların tonu ve ortak değerler ortamı olarak tanımlamaktadır (Freiberg,1999; Homana,2006). Bununla birlikte, bazı araştırmacılara göre, okul iklimi öznel bağlam içerisinde değerlendirilirken bazı araştırmacılara göre ise okul yaşamının nesnel yüzeyi olarak değerlendirilmektedir (Torney,2006; Barber,2006).100 yıl önce Perry (1908) tarafından ilk olarak incelenmeye başlayan okul iklimi çalışmaları, okul ikliminin öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerindeki olumlu etkilerini ileri sürmüştür. Okul ikliminin sosyal temelleri üzerine değerlendirmelerde bulunan Dewey'e (1927) göre ise okul iklimi, okul yaşamının sosyal bir boyutu olarak ifade edilmiştir. Ona göre, demokratik vatandaşlar yetişmek için dolaylı yoldan yapılan bilgi, beceri ve önlem müdahaleleri sosyal çevre ya da iklimin birer yansıması olarak okul yaşamının kendine has okul iklimini oluşturmasını desteklemektedir.

19. Yüzyılın başlarında okul iklimi konusunda yapılan çalışmalar çoğunlukla durum çalışması niteliği taşımakta idi. Buna karşın, 19 yüzyılın sonlarına doğru okul iklimi deneysel araştırmaların konusu olmuştur. Buna göre, okul ikliminin öğrencilerin kişisel gelişim süreçleri ve öğrenmeleri üzerindeki etkisinin değerlendirildiği deneysel bir çalışmada sonucu planlı ve sistemli olarak yapılandırılan pozitif okul iklimi faaliyetlerinin öğrencilerin kişisel gelişim süreçlerine ve öğrenmelerine olan ileri sürülmüştür (Haphin ve Croft (1963). Bununla beraber, diğer bir deneysel çalışmada, okul ikliminin etkili okul özelliklerinin oluşumu ve gelişimi üzerinde olumlu etki yarattığı saptanmıştır (Anderson, 1982). Öğretmenlerin, pozitif geri bildiriminin öğrencilerin öz yeterlilik alguları üzerindeki etkisinin incelendiği diğer bir çalışmada ise istikrarlı pozitif geri bildirim öğrencilerin öz yeterlilik algularını pozitif olarak etkilediği ileri sürülmüştür (Hoge, Smith ve Hanson, 1990).

Sosyal ve duygusal okul ikliminin öğrencilerin psikiyatrik problemlerinin ve alkol kullanımı üzerindeki etkisinin, veli raporları doğrultusunda incelendiği çalışmada veli raporları, sosyal ve duygusal okul ikliminin öğrencilerin psikiyatrik problemlerinin ve alkol kullanma eğilimlerinin belirleyicisi olduğu ifade edilmiştir (Kasen, Johnson ve Cohen, 1990). Güvenli, destekleyici ve kapsayıcı okul ikliminin öğrencilerin, sosyal, duygusal ve akademik öğrenmeleri üzerindeki pozitif etkisinin incelendiği çalışmalar sonucunda güvenli, destekleyici ve kapsayıcı okul ikliminin öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik öğrenmeleri üzerindeki pozitif etkisi saptanmıştır (Osterman, 2000; BlumMcNeely ve Rinehart, 2002). Bununla birlikte, okul ikliminin öğrencilerin öğrenme motivasyonuna etkisinin incelendiği çalışmalar sonucunda pozitif okul ikliminin öğrencilerin öğrenme motivasyonu üzerindeki pozitif etkisi ileri sürülmüştür. Buna göre, pozitif bir okul iklimi içerisinde öğrencilerin öğrenmeye karşı motivasyonlarının arttığı ve derslere katılım oranlarında artış gözlemlenmiştir (Torney ve Purta, 2002; Homana, 2006).

Pozitif okul iklimi öğretmenlerim öğretim performanslarındaki pozitif etkisinin gözlemlendiği diğer bir çalışmada ise, verimli ve etkili öğretim performansının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi saptanmıştır (Talbert,2002).Pozitif okul ikliminin, risk önleme faaliyetleri, öğrenme ve öğretme ortamlarında etkin ve etkili uygulamalar üzerindeki pozitif etkisinin incelendiği çalışmalarda risk önleme çalışmaları, etkin ve etkili öğrenme ve öğretim uygulamaları ile güvenli, destekleyici, kapsayıcı ve teşvik edici okul iklimi arasında pozitif ilişki saptanmıştır (Cohen, 2001; Greenberg, 2003; Berkowitz ve Bier, 2005). Son yüzyılda ise araştırmacılar, okul iklimini niteleyen renk ve biçim ikileminde dört ana indikatör tanımlamıştır. Buna göre, okul yaşamının niteliğini oluşturan indikörler şu şekilde tanımlanmıştır: (a)güvenlik, (b)öğrenme –öğretme, (c)ilişki yönetimi, (d)çevresel yapılanma (Cohen, 2006). Okul iklimini niteliğini tanımlayan dört ana boyut ve boyutlar ile ilişkin tanımlayıcılar Tablo 1 de özetlenmiştir.

Tablo 1. Okul ikliminin Niteliğini Tanımlayan Dört Ana Boyut ve Boyutlara İlişkin Tanımlayıcılar (Cohen,2006).

Güvenlik	Kriz planları, açık iletişim kuralları, etkili ve tutarlı ihlal dönütleri, okul içerisinde tutum ve davranış ihlaller karşısında fiziksel güvenlik sağlanması Bireysel farklılıklara saygı, ergen ve çocuklar arasındaki zorbalığın önlenmesi, çatışma çözümleme becerisinin tüm okul paydaşları tarafından geliştirilmesi
Öğrenme ve Öğretme	Öğrenci başarısı üzerinde üst düzey hedeflerin belirlenmesi, öğrenme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi, öğretimsel liderlik ve yaratıcılık faaliyetlerinin öğretim uygulamalarına indirilmesi, gerçek yaşam ile ilişkin öğretim materyallerinin kullanılması Disiplinler arası veya disiplinler üstü program geliştirme modellerinin geliştirilerek öğrencilerin, sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerinin bir bütün olarak destekleyen öğretim programlarının geliştirilmesi Okul çalışanlarının profesyonel gelişim ihtiyaçlarının belirli standartlar doğrultusunda sürekli ve kademeli olarak karşılanması
İlişki Yönetimi	Liderlik tarzlarının iletişime açık, destekleyici ve saygı uyandıran bir biçimde sergilenmesi Pozitif yetişkin-yetişkin ilişkilerinin (öğretmen-öğretmen, öğretmen-öğrenci, öğrenci-yönetici, yönetici-öğretmen, yönetici-yönetici, öğretmen-veli, veli-yönetici), pozitif öğrenci-öğrenci ilişkilerinin (ergen-ergen, çocuk-ergen, çocuk-cocuk) belirli bir disiplin içerisinde yürütülmesi, etkili akademik planlama, işbirlikçi öğrenmenin desteklenmesi, şiddet, ihlal ve zorbalığa karşı koruma önlem çalışmalarının yürütülmesi Okul paydaşları arasındaki karşılıklı iletişimin destekleyici ve istikrarlı bir biçimde sağlanması
Fiziksel Yapılanma	Örgütsel aidiyet duygusunun okul toplumu içerisinde canlandırılmasının sağlanması Temizlik, uygun öğrenme ve öğretme ortamı ve materyalleri, estetik kalite, okul büyüklüğü, müfredat dışı faaliyetlerin destekleyici öğrenme ortamları

Atmosferin canlı yaşamının devamını sağlayan bir nitelik taşıması gibi okul iklimi de tıpkı atmosfer gibi okul yaşamının devamını sağlayacak bir ortamın oluşturulmasını ifade eder. Okul iklimi konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde okul ikliminin tüm okul paydaşları üzerindeki etkisini gözlemek mümkündür. Okul ikliminin etkisi üzerinde yapılan çalışmalar oldukça fazladır. Buna karşın, okul iklimini etkileyen değişkenler üzerinde yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu nedenle, bu çalışmada, öğretmenlerin psikolojik sermaye algılarının okul iklimi üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Psikolojik sermaye diğer bir ifade ile "psikolojik kapital" olarak son yıllarda literatürde konu alanı olan psikolojik sermaye, öz güven, iyimserlik, umut ve dayanıklılığı kapsayan pozitif örgütsel davranışlar bütünü olarak ifade edilebilir (Luthans, Youssef ve Avolio, 2007). Psikolojik sermaye kavramı olarak ilk olarak Martin Seligman (2002) tarafından yayımlanan "Özgün Mutluluk" (Authentic Happiness) kitabında bir soru ile karşılık bulmuştur. Seligman (2002), insanın psikolojik olarak bir kapitali var mıdır? Sorusunu şayet var ise öyle ise nedir? nasıl sahip

olunabilir? Soruları ile cevaplamıştır. Ardından, pozitif psikoloji bakış açısı ile pozitif psikolojik sermaye, Luthans (2002a,b) tarafından “Pozitif Örgütsel Davranış (positive organizational behavior, POB)” olarak sınıflandırılmıştır.

Buna göre, pozitif psikolojik sermaye ölçülebilir, gelişime açık ve çalışma performansını yönetebilen ve günümüz iş dünyasında verimliliği ve çalışma performansının belirleyicisidir. Psikolojik sermayeyi kapsayan pozitif örgütsel sermaye şu şekilde ifade edilmiştir (Luthans, 2002; Youssef ve Avolio, 2007)

1.Özgüven. Özgüven olarak tanımlanan ilk psikolojik sermaye bireylerin, planlanmış görevleri belirlenen bağlam içerisinde başarılı bir biçimde tamamlamasına katkıda bulunan kişisel kanaatleridir. Psikolojik sermaye kapasitesi olarak öz güven ile çalışma performansı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu savunan Bandura’ya (1997) göre, örgütsel verimlilik ile çalışanların öz güven algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre, özgüven algısı yüksek olan çalışanların karmaşık ve zorlayıcı görevlerin üstesinden gelme eğilimlerinin özgüven algısı daha düşük çalışanlara göre daha yüksek olduğu ileri sürülmüştür.

2.Umut. İkinci olarak tanımlanan psikolojik sermaye kapasitesidir. Umut, bireyin interaktif olarak başarı duygusu ile pozitif olarak kendini güdülemesi olarak ifade edilebilir. Başarı duygusu (a) hedef odaklı kişisel faaliyetleri ve (b) amaçlara ulaşmak için planlanan yolları kapsamaktadır (Snyder, 1991). Umut, her ne kadar diğer pozitif duygu durumları ile eş değer olarak kabul edilse bile teorik olarak kavramsal bağımsızlık ve ayırt edici geçerliliği nedeni ile ölçülebilir nitelik taşımaktadır. Yola çıkma gücü olarak tanımlanan umut, diğer pozitif duygu durumlarının oluşmasında güdüleyici bir rol alır. Bu nedenle, umut, psikolojik sermaye kapasitesi olarak kabul edilmektedir. Yapılan araştırmalarda, umut ile akademik ve atletik başarı arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır (Adams, 2003). Bununla beraber, başarmanın güdüleyicisi olarak umut, iş başındaki verimliliği pozitif yor dalamıştır (Peterson ve Luthans, 2003).

3.İyimserlik. Seligman’ın (2002), iyimserlik yaklaşımı psikolojik sermayeyi kapsayan bütün duygu durumları ile yakından ilişkilidir. İyimserlik, kişisel olarak iyi veya kötü durumları açıklama tarzıdır. Bu noktada, daimi ve sürekli olarak hissedilen iyimserlik, bireyin genellikle kötü

durumlar ile başa çıkarken içsel bir güdüleyici olarak kullandığı bir duygu durumudur. İyimserlik, iş yaşamında karşılaşılan zorlukların ve problemlerin çözülmesi için gerekli bir psikolojik sermayedir. İyimserlik üzerinde yapılan çalışmalar sonucunda iyimserlik algısı yüksek çalışanların çalışma performanslarının ve terfi olanaklarının diğer düşük olanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır (Seligman, 2018).

4.Dayanıklılık. Her ne kadar Çocuk Psikopatolojisi pozitif psikolojinin dayanak noktası olarak kabul edilse de son yıllarda pozitif psikoloji kapsamında dayanıklılık organizasyon el davranış ve insan kaynakları yönetimini içerisinde değerlendirilmeye çalışılmıştır. Günümüzün zorlayıcı ve problemlili iş yaşamındaki dramatik değişimler bireylerin, zorlayıcı problem durumları karşısında dayanıklılık kapasitesine sahip olmasını gerekli hale getirmiştir. Dayanıklılık kapasitesinin sınırlı sayıda bireyde var oluşunun ileri sürülmesinin ardından Masten (2001), birey ve toplum içerisindeki insan kapitalinin dayanıklılık kapasitesinin sınırlı sayıda olmadığını ileri sürmüştür. Ona göre, dayanıklılığın kişisel bir büyüğü yoktur. Dayanıklılık, günlük iş yaşamında karşılaşılan kuralcı, problemlili ve zorlayıcı durumların içerisinde destekleyici bir yeterlilik alanı olarak bireyler tarafından dolaylı olarak geliştirilmektedir. Bu nedenle, her bir bireyin kendine özgü bir dayanıklılık kapasitesi vardır. Bununla beraber, Coutu (2002); dayanıklı birey profilini (a) gerçeği olduğu gibi kabullenebilen, (b) yaşamın var olan değerler ile örtük olduğuna derin bir inanç duyabilen ve (c) değişime karşı uyum sağlayabilen olarak tanımlamıştır. Buna göre, stres ile baş edebilme becerisi, tanımlanan söz konusu dayanıklı birey profilinde liderlerin, yöneticilerin ve çalışanların problemlili ve zorlayıcı durumlar karşısında dayanıklılığı destekleyen bir beceri olarak ifade edilmiştir. Bununla birlikte, yapılan klinik deneyler ve pozitif psikoloji çalışmaları sonucunda dayanıklı birey profilin de tanımlanan üç bireysel yetkinliğin, psikoloji sermaye ve hedeflenen çalışma performansı üzerinde pozitif etkisi olduğu ileri sürülmüştür (Coutu, 2002).

Yapılan çalışmalar sonucunda, psikolojik sermaye algısı yüksek olan öğrencilerin akademik performanslarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Luthans, Luthans ve Jensen, 2012 ve Malone, 2010). Bununla beraber, Yapılan çalışmalar sonucunda, psikolojik sermaye algısı yüksek olan bireylerin zorluklarla mücadele etme eğilimlerinin psikolojik

sermaye algısı düşük olan bireylere göre daha yüksek olduğu ileri sürülmüştür (Khan, Siraj ve Li, 2011). Yapılan çalışmalar sonucu, psikolojik sermaye ile öznel iyi oluş hali arasında pozitif bir korelasyon gözlemlenmiştir (Qingquan ve Zongkui, 2009).

Okul ikliminin etkisi üzerinde yapılan çalışmalar oldukça fazladır. Buna karşın, okul iklimini etkileyen değişkenler üzerinde yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Pozitif okul iklimi, tüm okul paydaşlarının ortak tutum, değer ve davranışları doğrultusunda oluşabilecek bir bağlamdır. Söz konusu bağlam içerisinde, tüm okul paydaşları ile doğrudan sosyal bir ilişki içerisinde bulunan öğretmenlerin psikoloji sermaye algılarının yüksek olması onların, özgüven, umut, iyimserlik ve dayanıklılık algılarının da yüksek olması anlamına gelmektedir. Dolayısı ile psikolojik sermaye algısına sahip olan öğretmenlerin pozitif okul iklimi oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okul iklimi düzeyleri ve psikoloji sermaye algı düzeylerinin belirlenmesi, bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi ve yine bu iki değişken çeşitli bağımsız değişkenler doğrultusundaki farklılaşması incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışma, ilköğretim öğretmenlerinin okul iklimi düzeyleri ile psikoloji sermaye algı düzeyleri arasında bir ilişki vardır hipotezi üzerine kurulmuştur. Bu çalışmada, aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır.

1. İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerinin Okul İklimi Algı Düzeyi Nasıldır?
2. İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Algı Düzeyleri Nasıldır ?
3. İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul İklimi Puanlarını Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılaşmakta mıdır ?
4. İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Puanlarını Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılaşmakta mıdır ?
5. İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul İklimi Algı Puanları ile Psikolojik Sermaye Puanları Arasındaki Bir İlişki Var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma kapsamında ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi düzeyleri ve pozitif psikoloji sermaye algılarının belirlenmesi, bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi ve yine bu iki değişken çeşitli bağımsız değişkenler doğrultusundaki farklılaşması incelenmiştir. Alan yazından bir gruba ait çeşitli özelliklerin ortaya konulması için gözlem yapılmasını kapsayan araştırmalar tarama araştırmaları olarak anılmaktadır. Bu özellikler ile ilgili gözlem yapıldıktan yani veri toplandıktan sonra çeşitli başka değişken veya özelliklerle ilişkisini inceleyen araştırmalara da ilişkisel (associational) araştırma ismi verilmektedir. Bu iki tanım göze alındığında bu çalışma ilişkisel düzeyde bir tarama araştırması veya sık kullanılan şekliyle ilişkisel tarama araştırması olarak ifade edilebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında gönüllülük esasına dayalı olarak 119 tane ilköğretim öğretmenine ulaşılmıştır. Katılımcıların 103 tanesi kadın ve 16 tanesi erkektir. Katılımcıların yaş ortalaması 35.10 olarak e katılımcıların mesleki deneyimleri de ortalama 10.93 yıl olarak hesaplanmıştır. Katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde ise 100 kişinin Ön Lisans ve Lisans düzeyinde ve 19 kişinin de lisansüstü düzeyinde eğitime sahip oldukları görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında katılımcılardan iki farklı ölçme aracı üzerinden veri toplanmıştır, bunlar; (1) Okul İklimi Ölçeği ve (2) Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeğidir.

Okul İklimi Ölçeği: Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından geliştirilen ölçek öğretmenlerin okul iklimine karşı algılarına dayanmaktadır. Ölçek

geliştirme çalışmasından ilk olarak alan yazın taraması yapılarak 69 madde yazılmıştır. İlk olarak maddelerde belirtilen ifadelerin anlaşılabilirliği ile ilgili olarak uzman görüşü alınmış ve bu doğrultuda 27 madde, madde havuzundan çıkartılmış ve 42 madde kalmıştır. Ölçek beşli likert tipindedir ve (1) Hiçbir Zaman, (2) Nadiren, (3) Bazen, (4) Çoğunlukla ve (5) Her zaman ifadeleriyle katılımcılara uygulanır. Ölçeğin 42 maddelik ilk uygulaması sonucunda ölçeğin maddelerinin ilgili yapıya uygunluğunun test edilmesi için AFA uygulanmıştır. Yapılan uygulama sonucunda 5 ölçeğin 5 faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bu faktörler; “demokratiklik ve okula adanma”, “liderlik ve etkileşim”, “başarı etkenleri”, “samimiyet” ve “çatışma” olarak isimlendirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 18 maddenin ölçekten çıkartılmasına karar verilmiştir ve ölçek 24 maddelik formuyla toplam varyansın %67.82’sini açıklamıştır. Bu işlemin ardından Doğrulamalı faktör analizine geçilmiştir. Doğrulamalı faktör analizinde 14.maddenin t değerinin 1.96’dan düşük olması nedeniyle 14.madde de çıkartılmıştır ve ölçek 23 maddelik son şeklini almıştır. Doğrulamalı Faktör Analizi sonuçlarında uyum indeksleri incelendiğinde uyum indekslerinin genel olarak kabul edilebilir seviyede olduğu görülmüştür (χ^2/sd : 3.08, GFI:.91, AGFI: .88, NNFI:.92, CFI:.93, RMSEA:.059, RMR:0.57). Bu işlemlerin ardından güvenilirlik çalışmaları kapsamında iç tutarlılık bağlamında Cronach’ın alfa katsayısı kullanılmıştır ve “demokratiklik ve okula adanma” alt boyutu için .908, “liderlik ve etkileşim” alt boyutu için .897, “başarı etkenleri” alt boyutu için .753, “samimiyet” alt boyutu için .852 ve çatışma alt boyutu için .730 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin kararlılık anlamında güvenilirliğini belirlemek amacıyla test-tekrar test yöntemi kullanılmış ve iki uygulama arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda iki uygulama arasında her bir alt boyut için hesaplanan korelasyon katsayılarının tamamının .70’in üzerinde olduğu hatta en düşük değer .826 olduğu görülmüştür. Tüm bu sonuçlar doğrultusunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğuna karar verilmiş ve araştırma kapsamında kullanılmıştır.

Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği: Araştırma kapsamında kullanılan bir diğer ölçek ise Luthans (2007) tarafından geliştirilen ve Akçay (Akçay,

2014) tarafından Türkiye kültürüne uyarlanmış olan ölçek öncelikle orijinal dili olan İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiştir. 24 maddeden oluşan ölçek yapılan faktör analizi sonucunda 4 faktörlü orijinal yapısını sağlamıştır. Güvenirlik kanıtı olarak da test tekrar test yöntemi üç farklı uygulama yapılarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan uygulamalar arasında 0.82 ile 0.93 değerleri arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı olarak hesaplanan Cronbach alfa katsayısı ise 0.97 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar göz önüne alındığında ölçeğin araştırmada kullanımının uygun olduğuna karar verilmiştir.

İşlem

Araştırma kapsamında ilköğretim kurumlarında görev yapan 119 adet öğretmene ulaşılmıştır ve bu öğretmenlere Okul İklimi Ölçeği ve Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği uygulanmıştır. Yapılan uygulama sonucunda elde edilen verilerde ilk olarak kayıp veri elde edilip edilmediği incelenmiştir ve herhangi bir kayıp verinin olmadığı görülmüştür. Bir sonraki aşamada elde edilen verilerde uç değer taraması yapılmıştır. Uç değer taraması iki aşamalı olarak yapılmıştır. İlk aşamada madde puanları standart z puanlarına dönüştürülmüş ve $|z|$ değerlerinin ± 3 aralığında olup olmadığı incelenmiştir. Bu değerinde dışında kalan katılımcıların uç değer gösterdikleri kabul edilmiştir (Kline, 2016). Yapılan inceleme sonucunda Okul İklimi Ölçeği maddelerinde toplam 11 kişinin ve Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği'nde ise 17 kişinin tek yönlü uç değer gösterdiği belirlenmiştir ve bu kişiler veri setinden çıkartılmıştır. Bu işlemin ardından kalan 91 kişilik veri seti ile çok yönlü uç değer taramasına geçilmiştir. Çok yönlü uç değer taraması Mahalanobis uzaklığı (D) ile gerçekleştirilmiştir. Bu yaklaşımda uç değerler χ^2 değerleri ile belirlenir ve daha katı bir anlamlılık düzeyi belirlenmesi önerilir bu nedenle de bu araştırmada Mahalanobis uzaklığı için χ^2 anlamlılık değeri madde sayısının serbestlik derecesi olduğu durumda .001 olarak belirlenmiştir (Kline, 2016). Yapılan çok yönlü uç değer taramasında Okul İklimi Ölçeği için serbestlik derecesi 23 olarak belirlenmiştir ve 4 kişi uç değer olarak tespit edilmiştir ($\chi^2 (23) = 41.638, p < .001$.); Pozitif Psikoloji Sermaye Ölçeği için serbestlik derecesi 24 olarak belirlenmiştir ve 9 kişi uç değer olarak tespit edilmiştir ($\chi^2 (24) = 42.980, p < .001$.). Yapılan işlemlerin ardından veri

seti 78 ilköğretim öğretmeninin verisinden oluşmaktadır. Son durumda çalışma grubunun durumu Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Çıkartılan Uç Değerler Sonrasında Okul İklimi Ölçeği ve Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği Demografik Bilgilerine İlişkin Bilgiler

Değişken	Alt Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	66	84.6
	Erkek	12	15.4
Yaş	20-39	54	69.2
	40-64	24	30.8
Eğitim Düzeyi	Ön lisans -Lisans	67	85.9
	Lisansüstü	11	14.1
Branş	Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği	40	51.3
	Branş Öğretmenleri	38	48.7
	1-5 yıl	27	34.6
Görev Süresi	6-10 yıl	22	28.2
	11-15 yıl	13	16.7
	16 yıl ve üzeri	16	20.5
Pozitif Psikoloji Eğitimi	Evet	18	23.1
Alma Durumu	Hayır	60	76.9

Araştırma kapsamında kullanılacak analizlerin varsayımlarından biri olan normallik varsayımı test etmek için hem ölçeklerin toplam puanları hem de “cinsiyet”, “yaş”, “eğitim düzeyi”, “branş”, “görev süresi” ve “pozitif psikoloji ile ilgili eğitim alma durumu” bağımsız değişkenleri için ayrı ayrı incelenmiştir ve çarpıklık ve basıklık katsayılarının tüm bu durumlarda ± 1 aralığında olduğu görülmüştür. Ayrıca histogram grafikleri de incelenmiştir ve dağılımın normale yakın olduğu görülmüştür. Ek olarak Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmış ve anlamlılık değerinin .20 olduğu ve anlamlı olmadığı bir başka ifade dağılımın standart normal dağılımdan anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmüştür ve tüm bu bilgiler ışığında dağılımın normale yakın olduğuna karar verilmiştir. Araştırma sorularında ifade edilen ilköğretim öğretmenlerinin okul iklimi algıları ve psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konması için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. İlköğretim öğretmenlerinin Okul İklimi Ölçeği toplam puanları ve pozitif psikolojik sermaye toplam puanlarının “cinsiyet”, “yaş”, “eğitim düzeyi”, “branş” ve “pozitif psikoloji eğitimi alma durumlarına” göre farklılaşmasını incelemek için Bağımsız Örneklemeler İçin T Testi,

görev süresi değişkeni için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Bulgular

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algı düzeyleri: Araştırma kapsamında ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algı düzeyleri Okul İklimi Ölçeği ile ölçülmeye çalışılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi algı ortalamaları $\bar{X} = 91.54$ olarak bulunmuştur. Daha ayrıntılı bir inceleme için bağımsız değişkenlere göre ilköğretim öğretmenlerinin okul iklimi algı düzeylerine ilişkin bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul İklimi Algı Düzeyleri

Değişken	Alt Grup	N	\bar{X}	SS	Ranj
Cinsiyet	Kadın	66	91.09	10.29	53.00
	Erkek	12	94.00	8.31	27.00
Yaş	20-39	54	91.94	10.08	53.00
	40-64	24	90.63	10.02	38.00
Eğitim Düzeyi	Ön lisans -Lisans	67	91.73	11.17	34.00
	Lisansüstü	11	91.73	11.17	34.00
Branş	Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği	40	92.43	8.92	41.00
	Branş Öğretmenleri	38	90.61	11.10	53.00
	1-5 yıl	27	94.48	10.78	41.00
Görev Süresi	6-10 yıl	22	90.82	12.38	53.00
	11-15 yıl	13	88.69	6.66	24.00
	16 yıl ve üzeri	16	89.88	6.11	23.00
Duygusal Zekâ Eğitimi Alma Durumu	Evet	18	92.78	9.60	34.00
	Hayır	60	91.17	10.19	53.00

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algı düzeyleri: Araştırma kapsamında ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algı düzeyleri Pozitif Psikoloji Ölçeği ile ölçülmeye çalışılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi algı ortalamaları $\bar{X} = 94.58$ olarak bulunmuştur. Daha ayrıntılı bir inceleme için bağımsız değişkenlere göre ilköğretim öğretmenlerinin okul iklimi algı düzeylerine ilişkin bilgiler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Algı Düzeyleri

Değişken	Alt Grup	N	\bar{X}	SS	Ranj
Cinsiyet	Kadın	66	94.42	8.56	42.00
	Erkek	12	95.42	6.92	20.00
Yaş	20-39	54	93.35	8.61	42.00
	40-64	24	97.33	6.95	28.00
Eğitim Düzeyi	Ön lisans -Lisans	67	93.99	8.02	36.00
	Lisansüstü	11	98.18	9.40	30.00
	Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği	40	93.48	8.23	33.00
Branş	Branş Öğretmenleri	38	95.74	8.31	34.00
	1-5 yıl	27	91.26	9.14	33.00
	6-10 yıl	22	96.64	7.50	31.00
Görev Süresi	11-15 yıl	13	95.46	8.23	24.00
	16 yıl ve üzeri	16	96.63	6.64	24.00

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi puanlarının cinsiyete göre farklılığının incelenmesi: Araştırma kapsamında incelenen ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi puanlarının cinsiyete göre ortalamalar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Bağımsız Örneklem İçin T Testi yapılmıştır. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul İklimi Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Kadın	66	91.09	10.29	76	-0.924	.358
Erkek	12	94.00	8.31			

Tablo 5 incelendiğinde, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(76) = -0.924$, $p = .358$.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi puanlarının yaş gruplarına göre farklılığının incelenmesi: Araştırma kapsamında incelenen ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi puanlarının yaş gruplarına göre ortalamalar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ortaya koymak

amacıyla Bağımsız Örneklem İçin T Testi yapılmıştır. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi puanlarının yaş gruplarına göre t-testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul İklimi Puanlarının Yaş Gruplarına Göre T-Testi Sonuçları

Yaş Grupları	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
20-39	54	91.94	10.08	76	0.534	.595
40-64	24	90.63	10.02			

Tablo 6 incelendiğinde, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi puanları yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(76) = 0.534$, $p = .595$.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi puanlarının eğitim düzeylerine göre farklılığının incelenmesi: Araştırma kapsamında incelenen ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi puanlarının eğitim düzeylerine göre ortalamalar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Bağımsız Örneklem İçin T Testi yapılmıştır. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi puanlarının eğitim düzeylerine göre t-testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul İklimi Puanlarının Eğitim Düzeylerine Göre T-Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Önlisans-Lisans	67	91.51	9.91	76	-0.067	.947
Lisansüstü	11	91.73	11.17			

Tablo 7 incelendiğinde, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi puanları eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(76) = -0.067$, $p = .947$.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi puanlarının öğretmenlerin branşlarına göre farklılığının incelenmesi: Araştırma kapsamında incelenen ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi puanlarının öğretmenlerin branşlarına göre ortalamalar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup

olandığını ortaya koymak amacıyla Bağımsız Örneklem İçin T Testi yapılmıştır. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi puanlarının öğretmenlerin branşlarına göre t-testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul İklimi Puanlarının Öğretmenlerin Branşlarına Göre T-Testi Sonuçları

Branş	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği	40	92.43	8.92	76	.800	.426
Branş Öğretmenleri	38	90.61	11.10			

Tablo 8 incelendiğinde, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi puanları öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(76) = 0.800$, $p = .426$.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi puanlarının öğretmenlerin görev sürelerine (deneyimlerine) göre farklılığının incelenmesi: Araştırma kapsamında incelenen ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi puanlarının öğretmenlerin görev sürelerine (deneyimlerine) göre ortalamalar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Varyansların homojenliği varsayımını test etmek için Levene homojenlik testi gerçekleştirilmiştir ve sonuçları Tablo 9a’da verilmiştir.

Tablo 9a. Öğretmenlerin Görev Sürelerine (Deneyimlerine) Göre Okul İklimi Puanlarının Levene Homojenlik Testi Sonuçları

Levene	sd1	sd2	p
3.295	3	74	.025

Tablo 9a incelendiğinde varyansların homojen olmadığını görmektedir, $Levene = 3.295$, $p = .025$. Bu durum göz önüne alınarak Welch’in F testi kullanılmıştır (Pallant, 2016). Öğretmenlerin görev sürelerine (deneyimlerine) göre okul iklimi puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 2’de, görev sürelerine (deneyimlerine) göre farklılığı gösteren Welch testi sonuçları Tablo 9b’de verilmiştir.

Tablo 9b. Okul İklimi Puanlarının Öğretmenlerin Çalışma Sürelerine (Deneyimlerine) Göre Welch Sonuçları

	İstatistik	sd1	sd2	p
Welch	1.544	3	38.633	.219

Analiz sonuçları, okul iklimi ortalama puanlarının öğretmenlerin görev süresi (deneyimi) bağımsız değişkenindeki alt gruplara (1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16 yıl ve üzeri) göre farklılaşmasının istatistiksel anlamda anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermektedir, Welch's $F(3,38.633)=1.544$, $p=.163$.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye puanlarının cinsiyete göre farklılığının incelenmesi: Araştırma kapsamında incelenen ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye puanlarının cinsiyete göre ortalamalar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Bağımsız Örneklem İçin T Testi yapılmıştır. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Kadın	66	94.23	8.81	76	-0.563	.575
Erkek	12	95.75	7.35			

Tablo 10 incelendiğinde, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür, $t(76)=-0.924$, $p=.358$.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye puanlarının yaş gruplarına göre farklılığının incelenmesi: Araştırma kapsamında incelenen ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye puanlarının yaş gruplarına göre ortalamalar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Bağımsız Örneklem İçin T Testi yapılmıştır. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin pozitif

psikolojik sermaye puanlarının yaş gruplarına göre t-testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Puanlarının Yaş Gruplarına Göre T-Testi Sonuçları

Yaş Grupları	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
20-39	54	93.13	8.82	76	-2.103	.039
40-64	24	97.46	7.30			

Tablo 11 incelendiğinde, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye puanları yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(76) = -2.103$, $p = .039$, $\eta^2 = 0.055$. İlköğretim öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermaye puanlarının yaş gruplarına göre gözlemlenmiş olan ortamlarla farklılığı daha detaylı incelendiğinde, 40-64 yaş grubundaki ilköğretim öğretmenlerinin ($\bar{X} = 97.46$), 20-39 yaş grubundaki ilköğretim öğretmenlerine ($\bar{X} = 93.13$) göre daha yüksek pozitif psikolojik sermaye algısı puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Söz konusu farkın etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla eta kare (η^2) değeri hesaplanmıştır ve söz konusu etki büyüklüğünün “orta” düzeyde olduğu söylenebilir.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye puanlarının eğitim düzeylerine göre farklılığının incelenmesi: Araştırma kapsamında incelenen ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye puanlarının eğitim düzeylerine göre ortalamalar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Bağımsız Örneklem İçin T Testi yapılmıştır. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye puanlarının eğitim düzeylerine göre t-testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Puanlarının Eğitim Düzeylerine Göre T-Testi Sonuçları

Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Önlisans-Lisans	67	93.76	8.26	76	-1.807	.075
Lisansüstü	11	98.73	9.63			

Tablo 12 incelendiğinde, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye puanları eğitim düzeylerine göre farklılaşmasının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir, $t(76) = -1.807$, $p = .075$.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye puanlarının öğretmenlerin branşlarına göre farklılığının incelenmesi: Araştırma kapsamında incelenen ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye puanlarının öğretmenlerin branşlarına göre ortalamalar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Bağımsız Örneklemeler İçin T Testi yapılmıştır. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye puanlarının öğretmenlerin branşlarına göre t-testi sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Puanlarının Öğretmenlerin Branşlarına Göre T-Testi Sonuçları

Branş	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği	40	93.18	8.45	76	-1.367	.176
Branş Öğretmenleri	38	95.82	8.61			

Tablo 13 incelendiğinde, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye puanları öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(76) = -1.367$, $p = .176$.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye puanlarının öğretmenlerin görev sürelerine (deneyimlerine) göre farklılığının incelenmesi: Araştırma kapsamında incelenen ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye puanlarının öğretmenlerin görev sürelerine (deneyimlerine) göre ortalamalar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Varyansların homojenliği varsayımını test etmek için Levene homojenlik testi gerçekleştirilmiştir ve sonuçları Tablo 14a’da verilmiştir.

Tablo 14a. Öğretmenlerin Görev Sürelerine (Deneyimlerine) Göre Pozitif Psikolojik Sermaye Puanlarının Levene Homojenlik Testi Sonuçları

Levene	sd1	sd2	p
.978	3	74	.408

Tablo 14a incelendiğinde varyansların homojen olduğu görülmektedir, Levene=.978, p=.408. Bu durum göz önüne alınarak ANOVA F testi kullanılmıştır (Pallant, 2016). İlköğretim öğretmenlerinin görev sürelerine (deneyimlerine) göre pozitif psikolojik sermaye algılarına ait betimsel istatistikler Tablo 3'te, görev sürelerine (deneyimlerine) göre farklılığı gösteren ANOVA testi sonuçları Tablo 14b'de verilmiştir.

Tablo 14b. Pozitif Psikolojik Sermaye Puanlarının Görev Süresine (Deneyimlerine) Göre ANOVA Sonuçları

Gruplar	Karelerin Toplamı	sd	Karelerin Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	498.374	3	166.125	2.382	.076	-
Grup içi	5161.010	74	69.743			
Toplam	5659.385	77				

Analiz sonuçları, pozitif psikolojik sermaye ortalama puanları arasındaki farkın öğretmenlerin görev sürelerine (deneyimlerine) göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $F(3, 74) = 2.382$, $p = .076$.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye puanlarının öğretmenlerin pozitif psikoloji ile ilgili herhangi bir eğitim alma durumlarına göre farklılığının incelenmesi: Araştırma kapsamında incelenen ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye puanlarının öğretmenlerin pozitif psikoloji ile ilgili herhangi bir eğitim alma durumlarına göre ortalamalar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Bağımsız Örneklem İçin T Testi yapılmıştır. İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye puanlarının öğretmenlerin pozitif psikoloji ile ilgili herhangi bir eğitim alma durumlarına göre t-testi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Puanlarının Öğretmenlerin Pozitif Psikoloji İle İlgili Herhangi Bir Eğitim Alma Durumlarına Göre T-Testi Sonuçları

Pozitif Psikoloji Eğitimi	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Evet	18	95.11	9.36	76	.364	.717
Hayır	60	94.27	8.40			

Tablo 15 incelendiğinde, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye puanları öğretmenlerin pozitif psikoloji ile ilgili herhangi bir eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(76)=0.364$, $p=.717$.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algı puanları ile pozitif psikolojik sermaye puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi: İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algıları (Okul İklimi Ölçeği'nin ölçtüğü yapı ile) ile pozitif psikolojik sermaye algıları (Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği'nin ölçtüğü yapı ile) arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplama işlemine geçilmeden önce normallik, doğrusallık ve eş varyanslılık varsayımları kontrol edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ilköğretim öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile pozitif psikolojik sermaye algıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür, $r=.198$, $n=78$, $p=.081$.

Araştırma sorularında ifade edilen ilköğretim öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermaye algı düzeylerinin ilköğretim öğretmenlerinin okul iklimi algılarını anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadığının belirlenmesini ifade eden basit doğrusal regresyon analizi yapılmamıştır. Çünkü herhangi iki değişken arasında regresyon denkleminin kurulabilmesinin ön şartlarından biri söz konusu iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olmasıdır. Araştırmada da ilköğretim öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermaye algıları ile okul iklimi algıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Tartışma ve Sonuç

Okul iklimi, genel olarak okul yaşamının fiziki, sosyal ve duygusal bağlamına yönelik psikolojik algılamalar bütünüdür. Okulda ki mevcut çalışma iklimi, okul paydaşları arasındaki fiziki, sosyal ve duygusal etkileşim ve iletişimin niteliğine göre olumlu ya da olumsuz olarak etkilenmektedir. Okulun örgütsel kalitesi, verimliliği ve başarısı açısından öğretmenler, okul iklimi oluşturulabilmesi açısından tanımlayıcı özelliğe sahiptirler. Her birey farklı bir kişilik yapısına sahiptir. Bu nedenle, her okulun kendine ait bir işleyişi, yönetim şekli, çalışan profili ve kendine özgün iklimi vardır. Kurumsal misyon ve vizyon göre değişik tutum ve davranış sergime eğiliminde olan öğretmenlerin çalışma performansları da doğrusal olarak azalabilir. Yapılan çalışmalarda, planlı ve sistemli olarak yapılandırılan okul iklimi faaliyetlerinin öğrencilerin kişisel gelişimleri ve akademik başarısı üzerinde etkisi olduğu ileri sürülmüştür. Bununla beraber, öğretmenlerin pozitif geri bildirimlerinin öğrencilerin öz yeterlilik algılarını pozitif olarak etkilediği ve öğrencilerin akademik başarılarının doğrusal olarak yükseldiği gözlemlenmiştir (Hoge, Smith ve Hanson, 1990; Osterman, 2000; BlumMcNeely ve Rinehart, 2002). Pozitif okul iklimi öğretmenlerin, öğretim performanslarındaki pozitif etkisinin gözlemlendiği diğer bir çalışmada ise, verimli ve etkili öğretim performansının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi saptanmıştır (Talbert, 2002).

Bu noktada, okul iklimine göre değişik tutum ve davranış sergime eğiliminde olan öğretmenlerin performansları da doğrusal olarak azalması öğrenci başarısını ve öğrenme motivasyonu negatif olarak etkileyebileceği gibi kurumsal işleyiş ve verimliliğe de zarar verebilir. Yapılan araştırma sonucuna göre, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmanın diğer öğretim kademelerindeki tüm branş öğretmenleri üzerinde yapılması öngörülebilir. Bununla birlikte, okul iklimi algısının öğretmenlerin, cinsiyet, yaş, görev süresi ve branşlarına göre farklılaşmamaktadır. Bu sonuç, okul ikliminin demografik değişkenlerden bağımsız olarak ortak bir değer, tutum ve davranış çerçevesinde oluşturulduğu savını destekleyebilir.

Yapılan çalışmalar sonucunda, psikolojik sermaye algısı yüksek olan bireylerin zorluklarla mücadele etme eğilimlerinin psikolojik sermaye algısı düşük olan bireylere göre daha yüksek olduğu ileri sürülmüştür. Bununla birlikte, psikolojik sermaye ile öznel iyi oluş arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır (Qingquan ve Zongkui, 2009; Khan, Siraj ve Li, 2011). Bu noktada, psikolojik sermaye algı düzeyi yüksek olan öğretmenlerin okul paydaşları ile arasındaki etkileşim ve iletişimin niteliğinin etkin ve verimli olacağı öne sürülebilir. Bu çalışmada, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algı düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Dolayısı ile ilköğretim kurumunda görev yapmakta olan öğretmenlerin zorluklarla mücadele etme eğilimlerinin ve öznel iyi oluşlarının yüksek olduğu ileri sürülebilir. Geleceğe yönelik yapılacak çalışmalarda, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algı düzeyleri ile çatışma çözümü ve stres ile başa çıkma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi öngörülebilmektedir. Bu çalışmada, ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri demografik değişkenlere göre anlamlı bir fark göstermemiştir.

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul iklimi algıları (Okul İklimi Ölçeği'nin ölçtüğü yapı ile) ile pozitif psikolojik sermaye algıları (Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği'nin ölçtüğü yapı ile) arasında korelasyonel anlamda anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Buna karşın, ilköğretim öğretmenlerinin okul iklimi algı düzeyleri ile psikolojik sermaye algı düzeyleri yüksektir. Bu nedenle, bu yapılar arasında ilişki olmamasına karşın, yapılar bir biri içinde yuvalanmış olabilir. Çünkü pozitif psikolojinin ortaya koymuş olduğu kavramlar okul iklimini oluşturabilecek kavramlar ile örtüşmektedir. Ayrıca istatistiksel olarak incelendiğinde söz konusu p değerinin .08 olduğu görülmektedir. Bu durum belirlenen alfa katsayısı ve örneklem ile ilgili olabilecek durumları düşündürmektedir. Bu nedenle daha geniş çaplı ve farklı örneklemelerde çalışılması öngörülebilmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

**The Predictive Power of Positive Psychological
Capital on School Climate: Primary Teachers'
Examination**

*

Ali Akdoğan

Final University

School climate refers psychological perception of school community. School climate socially, emotionally, and physically affect the school community. School climate stimulates as a descriptive domain of school effectiveness that fosters the school community's attitudes, values, and behavior. Every individual born as an unique thus, each school has been consisted of different individuals whose attitudes, values and behavior may be different. School climate may define as making common good in positive and collaborative climate. Mainly due to the creating positive school climate, the school community members must share norms, values, beliefs, expectations, traditions, and interactions that make up the school community. Thus, the members of the school community need to have psychological capital to create and enhance positive school climate. Psychological capital refers to a set of resources a person can use to help improve their performance on the job and their success. It includes four different resources – self-efficacy, optimism, hope, and resilience. collaboration and instructional innovation had the most powerful effects. In the school community, decision making is positively related to community members' interaction, thus psychological capital was a key mediator of the effects that school climate. Mainly due to positive relationship of school climate and psychological capital , the study was conducted on the predictive power of positive psychological capital on school climate . It is mostly important that how primary school teachers' attitudes, values and behavior affect the school community especially students. Primary school settings need to more attention to examine whether primary school teachers develop their school climate, and whether school climate would increase positive psychological capital levels. Effective school studies conducted on

positive school climates showed that were some key components of organizational culture and school climate including academic achievement, relationship among school community, decision making, collaborative working, doing their job passionately, having a good sense of humour, making students active, cooperating with colleagues, dealing with students' problems, and being democratic, polite and patient . School climate refers psychological perception of school community. Thus, the members of the school community need to have psychological capital to create and enhance positive school climate.

The study aimed to investigate the school climate and its relationship to positive psychological capital among primary school teachers. The study was conducted to determine whether primary school teachers develop their school climate, and whether school climate would increase positive psychological capital levels. The participants of the study were composed of 114 primary school teacher were selected randomly around Istanbul. The data were based on quantitative data. For the data analysis Pearson Product-Moment Correlation, and a series of ANOVA test were utilized. The results revealed that there was no a positive significant correlation between perceived school climate and positive psychological capital ($r=.198$, $n=78$, $p=.081$). Meanwhile, the study showed that primary school teachers' school climate perception and positive psychological capital perceptions were high ($\bar{X}=94.58$). In addition, there was no significant difference between positive psychological capital perceptions of primary school teachers and demographic variables. Thus, it could be suggested that the school climate and psychological capital may be consist of within eachother. The school climate consisted of subdimension which were strongly related with psychological capital. Moreover, school climate perceptions of primary school teachers were not differentiated according to variables such as a,gender, working experiences and their major.Thus, school climate could be independent value that was created by school community with common attitudes and behavior. The primary school teachers whose school climate perceptions' were very high those could be stimulate friendly relationship around the school community also it could be said that primary school teachers could be challenge with struggles while reducing stress.

Mainly due to the result of higher perception of school climate of primary school teachers may affect school climate, therefore, students' academic achievement may be higher and individual development needs of them may be satisfied. Pozitive feedback from school communities may stimulate pozitive school climate. In addition, psychological capital perceptions of primary school teachers were high and not differentiated according to variables such as a,gender, working experiences and their major. Thus, psychological capital could be indepedented value that was created by school community with common attitudes and behavior. However, psychological capital could differentiated according to age of primary school teachers. Primary school teachers who were among the ages of 40-64 were more higher perception of psychological capital than primary school teachers who were amonung the ages of 20-39. It could be said that primary school teachers' experiences may enhance perception of psychological capital .

Key Words: school climate, positive psychological capital, organizational efficacy, academic achievement, primary school teachers

Kaynakça / References

- Akçay, V. (2014). Psikolojik Sermaye Ölçeği uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik çalışması. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi*, 49(2), 72-84.
- Anderson, C. (1982). The Searchh for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 18(2), 368-420.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Boud, D., Lankford, H., Grossman, P., Loeb, S. ve Wyckoff, J. (2006). How changes in entry requirements alter the teacher workforce and affect student achievement. *Education Finance and Policy*, 48(2), 176-216.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. b.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. doi:10.14527/9789944919289.
- Canlı, S., Demirtaş, H. ve Özer, N. (2018). Okul İklimi Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması [A Validity and Reliability Study for the School Climate Scale]. *İlköğretim Online [Elementary Education Online]*, 17(4), 1797-1811. doi:10.17051/ilkonline.2019.506842.
- Cohen, J. ve Micheli, N. (2006). Evaluating school climate: Promoting the skills, dispositions and a climate for democracy. *National Network for Educational Renewal News*, 74(8), 2-4.

- Freiberg, H. (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia: Falmer Press.
- Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L. ve Resnik, H. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 3(1),466-474.
- Haplin, A. ve Croft, D. (1963). *Organizational climate of schools*. Chicago: MidwestAdministration Center, University of Chicago.
- Hoge, D., Smit, E. ve Hanson, S. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth- and seventh-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 82,117-127.
- Homana, G., Barber, C. ve Torney-Putra, J. (2006). *Background on the school citizenship education climate assessment*. Denver: Education Commission of the States.
- Kasen, S., Johnson, P. ve Cohen, P. (1990). The impact of social emotional climate on student psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 5,165-177.
- Khan, A., Siraj, S. ve Li, L. (2011). Role of positive psychological strengths and big five personality traits in coping mechanism of university students. *International Conference on Humanities* (s.210-215). Society and Culture. <http://www.ipedr.com/vol20/41-ICHSC2011-M10027.pdf> adresinden alındı. 20.09.2021.
- Kline, R. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Luthans, F., Youssef, C. ve Avolio, B. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. New York: Oxford University Press.
- Luthas, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(2),695-706.
- Malone, L. (2010). *Individual differences and stress reactions as predictors of performance in pilot trainees*. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. <https://krex.k-state.edu/dspace/handle/2097/4131>.20.08.2021
- McMillan, D. (1996). Sense of community. *Journal of Community Psychology*, 24(4), 315-325.
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual* (6. b.). New York: McGraw Hill Education.

Peterson, S. ve Luthans, F. (2003). The positive impact and development of hopeful leaders. *Leadership and Organization Development Journal*, 24,36-31.

Seligman, M. (2002). *Authentic happiness*. New York: Free Press.

Tabachnick, B. ve Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics*. New York: Pearson Education.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Akdoğan, A. (2021). İlköğretim öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermaye algıları düzeylerinin okul iklimi üzerindeki etkisinin incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), 7721-7748. DOI: 10.26466/opus.934995.

Kimya Öğretmenlerinin Öğretimlerinde Analoji Kullanım Durumlarının İncelenmesi¹

DOI: 10.26466/opus.957650

*

Ayşegül Derman* - Mehmet Tufan**

* Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Konya/Türkiye

E-Posta: aderman1977@gmail.com

ORCID: [0000-0003-3856-1017](https://orcid.org/0000-0003-3856-1017)

** Yl. Öğr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, AKEF, Konya/Türkiye

E-Posta: mehmettfn@gmail.com

ORCID: [0000-0001-8718-5391](https://orcid.org/0000-0001-8718-5391)

Öz

2018-2019 akademik yılı bahar yarıyılında gerçekleştirilen nitel esaslı bu çalışmada kimya öğretmenlerinin analoji kullanımıyla ilgili hâlihazırdaki durumlarının, kullandıkları analogilerin niteliklerinin belirlenmesine ve bunların iyileştirilmesine odaklanıldı. Bu araştırma bir durum çalışmasıdır. Çalışma on iki kimya öğretmeniyle gerçekleştirildi. On iki kimya öğretmenin hâlihazırdaki analoji kullanım durumları ve kullandıkları analogilerin nitelikleri belirlendikten sonra eğitime katılmayı kabul eden dört kimya öğretmenine analoji eğitimi verilerek eğitim sonrası öğretmenlerin kimya öğretiminde analoji kullanımı ile ilgili yeterliklerinin geliştirilmesi amaçlandı. Bu araştırmanın veri kaynağını analoji eğitimi öncesi ve sonrası kimya öğretmenlerinin açık uçlu sorulara verdikleri yazılı cevaplar oluşturdu. Bu çalışmada verileri analiz etmek için içerik analizi tekniği kullanıldı. Bu çalışmada kimya öğretmenlerinin “Analojiyi” nasıl anlamlandırdıkları, “Derslerinde analoji kullanım sıklıkları”, “Derslerinde kullanacakları analogileri belirlerken dikkat ettikleri hususlar”, “Derslerinde analogileri kullanım amaçları”, “Kullandıkları analogiler için başvurdukları kaynaklar”, “Derslerinde öğrencilerin analoji üretmelerine inkân tanınma durumları” şeklinde belirlenen kategorilere ait bulgular elde edildi. Ayrıca analoji eğitimine katılan kimya öğretmenlerinin pedagojik analogik modellerin yapısı, özellikleri, öğretimde nasıl kullanılacağı, öğretimde analoji kullanırken dikkat edilmesi gereken hususlar ile ilgili bilgi ve görüşlerinde büyük oranda gelişmeler olduğunu gösteren bulgular ulaşıldı. Bulgular ilgili çalışmalarla karşılaştırılarak, detaylı olarak tartışıldı ve kimya öğretiminde analogilerin kullanımına yönelik çıkarımlarda bulunuldu. Bulgulara dayalı olarak kimya öğretmenlerine ve kimya eğitimi araştırmacılarına öneriler sunuldu.

Anahtar Kelimeler: Pedagojik Analogik Model, Analoji, Kimya Öğretimi, Analoji ile Öğretim Modeli.

¹ Bu çalışma “Kimya Ders Kitaplarındaki ve Kimya Öğretmenlerinin Geliştirdikleri Analogilerin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Examination of the Use of Analogy in the Teaching of Chemistry Teachers

Abstract

The present qualitative study, which was carried out in the spring semester of the 2018-2019 academic year, focused on determining the current condition of chemistry teachers regarding the use of analogies, the qualities of the analogies they use and improving them. This research is a case study. The study was carried out with twelve chemistry teachers. After determining the current use of analogies of twelve chemistry teachers, four chemistry teachers who agreed to participate in the training were given analogy training, and it was aimed to improve the competencies of the teachers about the use of analogies in chemistry teaching after training. The data source of the study was the written answers given by the chemistry teachers to open-ended questions before and after analogy training. Content analysis technique was used to analyze the data in this study. In the present research we reached the findings in the following categories; how chemistry teachers make sense of "Analogies", "frequency of use of analogies in their lessons", "the points they pay attention to when determining the analogies to be used in their lessons", "the purpose of using analogies in their lessons", "the resources they refer to for the analogies they use", "the situation of allowing students to produce analogies in their lessons". The findings also revealed that the chemistry teachers who participated in the analogy training had a great deal of improvement in their knowledge and opinions about the structure of pedagogical analogous models, their properties, how to use them in teaching, and the points to be considered when using analogies in teaching. Findings discussed in detail by comparing related studies. Based on the findings, recommendations were made for chemistry teachers and chemistry education researchers.

Key Words: *Analogy, Pedagogical Analogy Model, Chemistry Teaching, Teaching with Analogies Model.*

Giriş

Maddenin yapısını anlama ile uğraşan kimya biliminin gelişim süreci diğer temel bilimlerde olduğu gibi zamanla öğrenilen bilgilerin kullanılabilir olması için gelecek nesillere öğretilmesi ihtiyacını doğurmuştur. Bu ihtiyaç başlangıçta usta-çırak ilişkisiyle giderilebilirken daha sonraki zamanlarda sanayi devrimiyle birlikte hızlı bir şekilde artan yetişmiş insan gücü ihtiyacı kimyanın profesyonelce, etkili ve verimli bir biçimde öğretimini gündeme getirmiştir. Kimyanın profesyonel bir kariyer alanı olarak kabul edilmesiyle birlikte öğretilmesi gereken kimya içeriğinde bir standardizasyon ihtiyacı gündeme gelmiştir. Bu ihtiyaç öğretim programlarıyla çözülmüştür (Ayas ve Sözbilir, 2017, s. 2).

Günümüz ortaöğretim kimya programı (MEB, 2018), Türk Millî Eğitiminin ana amaçları çerçevesinde, bireysel ve toplumsal sorumluluklarının bilincinde, kendi hayatını etkileyen kimyasal kavram ve ilkelerin farkında bireyler yetiştirmeyi hedeflemiştir. Öğretim programında kimyanın günlük hayatla ilişkilendirilerek öğretilmesi baskın bir biçimde vurgulanmaktadır. Kimya bilimi hayatın içinde çok yoğun olmasına rağmen öğrenciler kimya kavramlarını öğrenmekte zorlanmaktadır. Bu durum kimya bilgisinin, kavramlarının soyut olmasından ve epistemolojik zorluklar taşıyan yapısından kaynaklanmakla birlikte pedagojik engellerle de ilgilidir (Taber, 2008). Kimya konularını günlük hayatla ilişkilendirerek öğretmek için değişik öğretim stratejileri, metaforlar, analogiler ve modeller gibi farklı araçlar söz konusudur. Modeller kimya öğretiminde temel araçlardır. Kimya derslerinde, kimya konularının bazı yönlerini açıklamak için bir veya daha fazla analogik model kullanılır. Öğretmenler en karmaşık ve soyut fen kavramlarını açıklamak ve öğrencileri için daha anlaşılır kılmak için modeller kullanırlar (Harrison ve Treagust, 2000). Metaforlar, analogiler, modeller öğrencilerin soyut ve zor kavramları doğru anlamalarına yardımcıdır. Temelde öğrencilerin bilgi yapılarını kurmak ve incelemek için çok şey yapmak mümkündür. Ancak ontolojik bilgi, kişisel düzeyde kişisel bir deneyim ile ilgilidir (Harrison ve Treagust, 2000).

Bu çalışmada kimya öğretmenlerinin hâlihazırdaki analogi kullanım durumlarına, geliştirdikleri analogilerin niteliklerine ve bunların iyileştirilmesine odaklanıldı.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada kimya öğretmenlerinin hâlihazırdaki analogi kullanım durumlarının ve geliştirdikleri analogilerin niteliklerinin belirlenmesi ve verilen analogi eğitimi sonrası öğretmenlerin kimya öğretiminde analogi kullanımı ile ilgili görüşlerindeki ve ürettikleri analogilerin niteliklerindeki gelişme ve iyileşmelerin belirlenmesi amaçlandı.

Bu amaç doğrultusunda, bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap arandı:

- Kimya öğretmenlerinin öğretimlerinde analogi kullanımıyla ilgili hâlihazırdaki durumları ve geliştirdikleri analogilerinin nitelikleri nasıldır?
- Analogi eğitimi sonrası kimya öğretmenlerinin öğretimlerinde analogi kullanımıyla ilgili görüşleri ve geliştirdikleri analogilerin nitelikleri nasıldır?

Kavramsal Çerçeve

Karmaşık görünen olayların insanlar tarafından anlaşılmasını kolaylaştırmak amacıyla kullanılan bilimsel ve zihinsel etkinliklere, model denir. Model kullanımıyla karmaşık ve soyut olgular, öğrenci tarafından daha kolay yapılandırılarak, somutlaştırılıyor ve akılda kalıcı hale getirilebiliyor (Saka, 2004, s.245). Modelleme soyut kavramların veya atom gibi gözlenemeyen varlıkların öğretilmesinde kullanılan etkili stratejilerden biri olarak tanımlanmaktadır. Modeller öğrencilerin öğrenmekte zorlandıkları kavramları anlamlandırmalarına yardımcı olurlar (Moğol, Bağ ve Günçiçek, 2003, s.159).

Pedagojik analogik modeller, öğretimde yaygın olarak oluşturulan ve kullanılan modellerden biridir.

Moğol ve arkadaşlarına (2003) göre; benzeşim (analogi) modelleri, modellerin ve modelleme işleminin temelini oluşturur. Model kullanılarak öğrenmesi ya da öğretilmesi zor olan olgular uygun benzetmeler kullanılarak anlaşılır hale getirilir. Analogi kullanımının en önemli amacı, somut olarak bahsedilenden soyut olayları (olguları) anlamayı geliştirmektir.

Fen eğitiminde öğrenmeyi kolaylaştıran ve anlamlı hale getiren yöntemlerden biri olan analoji (benzeşim), bilinen kavramlar ile bilinmeyen kavramlar arasında bağ oluşturmaktır (Çimen ve Baran 2000). Öğretmenler, analogileri anlaşılması zor kavramları kolaylaştırmak veya az bilinen sistemleri, olguları ve nesnelere kapsayan soyut kavramları bilinen kavramlar vasıtasıyla somutlaştırmak için kullanırlar (Dagher, 2005). Analogiler, fen alanında öğrenme öğretme sürecinde en önemli unsurlardan biri olarak görülmektedir (Duit, 1991).

Duit, analoji kullanımını, kaynak bilgiden yeni bilgiye geçerken nesnelere arasındaki ilişkilerin bilişsel olarak resmedilmesi olarak tanımlamıştır (Duit, 1991). Buna örnek olarak “atomun yapısının “güneş sistemine benzerliğini vermektedir.

Damarer (2006) Fizik, Kimya ve Biyoloji öğretmenlerinin derslerinde analoji tekniği kullanma sıklıkları ve kullandıkları analogilerin analizi hakkında araştırma yapmıştır. Çalışma neticesinde öğretmenlerin analoji kullanırken öğrencilerin sınıf seviyelerine dikkat ettiği, analogilerin konu içinde sunulduğu zamana ve öğrencilerin önceki bilgilerine dikkat edildiği sonucuna varmıştır.

Araştırmacılar fen derslerinde analoji kullanılabilirliğine ilişkin öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdikleri çalışma neticesinde analogilerin anlaşılması zor ve soyut olan fen kavramlarının anlaşılmasını kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmışlardır (Ekici, Ekici ve Aydın, 2007).

Kahraman Gökharman (2013), maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinde analoji kullanımının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisini incelemiştir. Çalışma neticesinde analoji kullanımının öğrenmeye olumlu etkisi olduğunu tespit etmiştir.

Adnan (2015) 12. sınıf biyoloji ders kitaplarında kullanılan analogiler üzerine bir araştırma yapmış, kullanılan analogileri çeşit ve kapsama göre incelemiştir. Çalışma neticesinde 12. sınıf biyoloji ders kitabında analogilerin sıkça kullanıldığını belirtmiş fakat kullanılan analogilerin öğretim modellerine uygun olmaması nedeniyle kullanılan analogilerden kaynaklı kavram yanlışları olabileceğini belirtmiştir. Oluşabilecek kavram yanlışlarının önüne geçmek için öğretmenlerin kullanacakları analogileri öğretim modellerine göre geliştirmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Analoji ile ilgili çalışmalarda, ders kitaplarında kullanılan analogilerin incelenmesinin öneminin yanında, öğretmenlere öğretimde analogi kullanımıyla ilgili eğitim verilmesinin (Serin Ergin, 2009, s.84) ve öğretimde analogi kullanımının avantaj ve dezavantajlarından bahsedilmesinin (Damarer, 2006, s.14; Kahraman Gökharman, 2013, s.78) önemi vurgulanmıştır.

Analojiler oluşturulurken kaynak kavram ve hedef kavram arasındaki benzerliklerin, farklılıkların, yeterli ve yetersiz durumların öğretmenin rehberliği ile ortaya koyulmasının gerekliliği (Kesercioğlu, Yılmaz, Çavaş ve Çavaş, 2004, s.38) ve analogik akıl yürütmeye öğretmenin rehberliğinin son derece önemli olması (Glynn, 1989, s.189) nedenleri ile öğretmenlere ve geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarına öğretimde analogilerle ilgili teorik ve pratik boyutta bilgi verilmesinin gerekli ve önemli olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca hizmet içi eğitimlerde hedef ve kaynak kavram arasındaki analogik ilişkinin, benzerlik ve farklılıkların sözlü/yazılı olarak ifade edilebileceği şekilde çalıştırılabilir nitelikte olan analogilerin hazırlanması önerilmektedir (Harman ve Çökelez, 2017, s.356). Harman ve Çökelez' e göre (2017) öğretmen, öğretmen adayı ve öğrenciler analogi oluşturma ve kullanma ile ilgili aldıkları eğitimin ardından analogi oluşturmalıdır.

İlgili çalışmaların ortaya koyduğu bulgu ve öneriler ışığında çalışmamızda kimya öğretmenlerinin analogi niteliklerini geliştirmek amacıyla verilen analogi eğitiminde kılavuz çerçeve olarak Glynn 'ın (1989) aşağıda detaylarını sunduğumuz "Analojilerle Öğretim Modelini-Teaching with Analogies" benimsemeyi uygun bulduk. Bu model öğretmenlere analogilerin kullanılmasında takip etmeleri gereken basamakları açıklayan bir kılavuz olmakla birlikte oluşturacakları yeni analogilerde öğrenci ve eğiticilere rehberlik etme, öğrencilerin verilen kavramı önceki yaşantılarıyla daha detaylı eşleştirerek, yeni kavramlarla ilişkisini net olarak anlamalarına katkı sağlama potansiyeline sahiptir (Kesercioğlu vd., 2004).

Analojilerle Öğretim Modelinin aşamaları aşağıda özetlenmektedir:

Öğrenilecek hedef kavram tanıtlır. Analoji kullanılmadan önce analoginin durumuna göre öğretilen kavramla ilgili yüzeysel veya detaylı açıklama yapılır.

Öğrencilerin analogu hatırlamasına yardımcı olunur. Analog öğrencilere tanıtılır ve sorular sorularak öğrencilerin bu analog hakkında bilgi düzeyleri ölçülür.

Hedef kavram ve analog arasındaki benzer özellikler açığa çıkartılır. Bu aşamada, öğrencilerden ikinci basamakta elde edilen bilgiler doğrultusunda analogun benzer özellikleri açıklanır.

Hedef kavram ve analog arasındaki benzerlikler ortaya çıkartılır. Hedef kavramın özellikleri ortaya çıkarılarak analog ile bağlantı kurulur. Bu sırada benzerlikler ve farklılıklar konusunda öğrenciler ile birlikte çalışmalar yapılır.

Analojinin çalışmadığı yerler göz önünde bulundurulur. Analojinin kullanımı sırasında, öğrencilerin geliştirebilecekleri olası kavram yanılgılarına dikkat edilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda öğretmenin, analog ve hedef kavramın birbiriyle uyuşmadığı ve ilişkinin kurulmadığı alanlarda da bilgi sahibi olması gerekmekte ve bu uyuşmazlıkları ve analojinin sınırlarının öğrencilere aktarılması gerekmektedir.

Hedef kavram konusunda sonuçlar çıkarılır. Diğer öğretme stratejilerinde olduğu gibi, öğrenmeyi kolaylaştırmak için hedef kavramın önemli yönleri sonuç olarak özetlenmelidir.

Yöntem

Bu araştırma, kimya öğretmenlerine analogi eğitimi verilerek eğitim öncesi ve sonrası öğretmenlerin kimya öğretiminde analogi kullanımı ile ilgili durumlarının, görüşlerinin ve geliştirecekleri analogilerin detaylı bir biçimde ele alınacak olması bakımından bir durum çalışmasıdır (case study). Bu çalışmada araştırılan durum ise lise kimya öğretiminde kullanılan analogiler ve kimya öğretmenlerinin öğretimde analogi kullanımı ile ilgili bakış açılarıdır. Durum çalışması, örnek olay çalışması olarak da bilinir. Durum çalışmaları bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın ya da sosyal grubun derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlanmaktadır. Araştırmalarda durum çalışmaları; a) Bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek b) Bir olayı değerlendirmek, bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek amaçlarıyla kullanılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008; Creswell, 2016a).

Katılımcılar

Bu çalışma 2018-2019 akademik yılı bahar yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada nitel araştırmalarda kullanılan bir örneklem seçme türü olan amaçlı örneklem kullanıldı. Bu araştırmacının bireyleri ve mekânları çalışmaya uygun olarak seçmesi demektir. Çünkü ancak bu kişiler çalışma probleminin ve çalışmanın merkezi fenomeninin anlaşılmasına yönelik gönüllü olarak bilgiler verebileceklerdir (Creswell, 2016b, s.56). Bu araştırmanın doğasıyla (amacı, içeriği, yapısı) ve verilecek analoji eğitimiyle (eğitimci içeriği, zamanlama gibi) ilgili olarak hâlihazırda Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında çalışmakta olan on beş kimya öğretmenine sosyal medya (whatsApp) aracılığı ile bilgilendirme metni ulaştırıldı (Bakınız Ek-5). On iki kimya öğretmeni çalışmaya katılmayı kabul etti. Bunlardan sekizi analoji eğitime katılmayı kabul etmeyip gönüllü olarak sadece eğitim öncesi soruları cevaplamayı kabul ettiler. Bu özellikteki katılımcılardan elde edeceğimiz verilerin, lise kimya öğretmenlerinin analoji ve öğretim, kimya öğretiminde analoji kullanımı konularıyla ilgili hâlihazırda görüşlerini, durumlarını daha detaylı kavramamıza katkı sağlayacağını düşündüğümüz için bu özellikteki katılımcıları da bu çalışmanın kapsamına almayı uygun bulduk. Bu özellikteki katılımcılar, bu çalışmada EK koduyla, numaralandırılarak sunuldu. Ancak on iki kimya öğretmeninden dört tanesi ise bu araştırmanın analoji eğitimi sürecine katılmayı gönüllü olarak kabul ettiler. Bu özellikteki katılımcılar ise bu çalışmada, K koduyla, numaralandırılarak sunuldu. Nitel araştırmada veri toplama sürecinde örneklemin büyüklüğü sorunu örneklem seçme stratejisine eşit derecede önemli bir karardır. Creswell (2016b, s.157) durum çalışmasında bir araştırma içerisinde 4 veya 5 durumdan daha fazlasının olmamasını önermektedir ve bu sayının ele alınan durumlarda temaların tanımlanması için yeterli ve geniş sayıda fırsat sağlayacağını belirtmektedir. Çalışmaya katılan kimya öğretmenleriyle ilgili demografik özellikler aşağıda Tablo 1’de sunuldu. Katılımcıların yaş ortalamaları 43.58 iken mesleki kıdem ortalamaları 21 yıldır. Analoji eğitime katılan K1, K2, K3 kodlu katılımcılar lisans eğitimlerini eğitim fakültesi kimya öğretmenliği programında tamamlamışlar; K4 kodlu katılımcı ise lisans eğitimini fen fakültesi kimya programında tamamlamıştır.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kıdem (Yıl)	Tezli Yüksek Lisans
K1	Kadın	37	14	Organik Kimya
K2	Kadın	38	17	Organik Kimya
K3	Kadın	38	17	Kimya Eğitimi
K4	Kadın	30	7	Biyokimya (Devam ediyor)
EK1	Kadın	36	13	Yok
EK2	Kadın	40	19	Kimya eğitimi
EK3	Erkek	44	23	Yok
EK4	Erkek	54	32	Yok
EK5	Erkek	60	30	Yok
EK6	Kadın	48	28	Yok
EK7	Kadın	48	25	Yok
EK8	Erkek	50	27	Yok

Veri Toplama ve İşlem Basamakları

Bu çalışmada verilecek analoji eğitimine katılmayı kabul eden dört kimya öğretmeni ile eğitim öncesi soruları cevaplamaları için görüşme günü ayarlandı. Analoji eğitimine katılmayıp sadece soruları cevaplamayı kabul eden sekiz kimya öğretmenine ise yapılandırılmış soru formu ikinci araştırmacı tarafından okullarına ulaştırılarak soruları cevaplamaları sağlandı. Tüm katılımcılara konu ile ilgili hâlihazırdaki görüşlerinin gerçekçi olarak tespit edilebilmesi için soruları cevaplamadan önce analojiyle ilgili herhangi bir araştırma, okuma yapmamaları gerektiği vurgulandı. Katılımcılardan, bu çalışmanın araştırmacıları tarafından hazırlanmış olan aşağıda Tablo 2A sütununda sunulan soruları cevaplamaları istendi. Katılımcıların soruları cevaplamaları yaklaşık 35-40 dakika sürdü. Tüm katılımcıların soruları cevaplamaları yaklaşık iki hafta sürdü. Soruların cevaplanması tamamlandıktan 1 hafta sonrasına katılımcılarla birlikte eğitim günü kararlaştırıldı. Eğitime kadar olan bir haftalık süre zarfında katılımcıların verdiği cevaplar kabaca analiz edildi, elde edilen veriler de göz önünde bulundurularak kimya öğretmenlerine verilecek analoji eğitimiyle ilgili hazırlıklar tamamlandı. İki araştırmacının da katılımıyla, birinci araştırmacı tarafından aşağıda Tablo 2B’de sunulan aşamaları içeren eğitim gerçekleştirildi. Eğitim sonrasında dört kimya öğretmeninden aşağıda Tablo 2C’de sunulan soruları cevaplamaları istendi.

Tablo 2. Analoji Eğitimi İşlem Basamakları

Analoji eğitimi öncesi sorular	Analoji eğitimi	Analoji eğitimi sonrası sorular
1-Sizce analoji nedir? Analojiden ne anladığınızı lütfen detaylı olarak açıklayınız mıdır?	1-Kimya öğretmenlerine bu tezin danışmanı ve araştırmacısıyla birlikte analoji eğitimi verildi.	1- Bu eğitim sürecinde edindiğiniz bilgi ve becerileri derslerinize/öğretiminize entegre etmeyi düşünüyor musunuz? Açıklayınız.
2-Derslerinizde analoji kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız analojiyi nasıl belirliyorsunuz, hangi kaynağa/kaynaklara başvuruyorsunuz? Lütfen detaylı olarak açıklayınız mıdır?	2-Bu eğitimde kimya öğretmenlerinin analoji eğitimi öncesi sorulara verdikleri cevaplar da göz önünde bulundurularak, Prezi sunum programıyla hazırlanan sunum ve etkinlik çalışma yapıları kullanıldı.	2- Bundan sonraki süreçte derslerinizde analoji kullanırken neleri, hangi kriterleri göz önünde bulunduracaksınız? Derslerinizde analojiyi hangi amaçlarla, nasıl kullanacaksınız? Lütfen detaylı olarak açıklayınız mıdır?
3-Derslerinizde analojiyi hangi amaçla/amaçlarla, nasıl kullanıyorsunuz? Lütfen detaylı olarak açıklayınız mıdır?	3-Sunumun içeriğinde "Analoji nedir? Öğretimde ne amaçla kullanılır? Öğretimde analoji kullanımının avantaj ve dezavantajları nelerdir? Kimya öğretiminde analojiler etkin bir biçimde nasıl kullanılır? Analojilerin öğretimde kullanımına yönelik modeller hangileridir? 1-Analoji ile genel öğretim modeli 2-Analoji ile öğretim modeli" hususlarına yer verildi.	3- Lise müfredatında yer alan istediğiniz herhangi bir kimya konusuy-la/olgusuyla/kavramıyla ilgili bir analoji üretiniz. Lütfen bu analojiyi hangi kriterleri göz önünde bulundurarak, nasıl ürettiğinizi tüm yönleriyle, detaylı olarak açıklayınız?
4-Lise müfredatında yer alan istediğiniz herhangi bir kimya konusuy-la / kavramıyla / olgusuyla ilgili bir analoji üretiniz. Lütfen bu analojiyi hangi kriterleri göz önünde bulundurarak, nasıl ürettiğinizi tüm yönleriyle, detaylı olarak açıklayınız?	4- Analoji ile öğretim modeline odaklanıldı. Bu modelle ilgili dört farklı etkinlik (Azizoğlu, Aslan ve Pekcan, 2015, s.472-488) üzerinde çalışıldı, tartışıldı.	4- Ürettiğiniz bu analojiyi derste hangi amaçla, nasıl kullanabilirsiniz? Lütfen detaylı olarak açıklayınız.
5- Ürettiğiniz bu analojiyi derste hangi amaçla, nasıl kullanırsınız? Lütfen detaylı olarak açıklayınız mıdır?	5-Kimya öğretmenlerinden "Analoji ile öğretim konusunda daha önce sahip olduğunuz bilgiler, şu an sahip olduğunuzdan nasıl farklılaşmaktadır" ı ortaya koyan bir yazıtma günlüğü yazmalarını istendi.	5- Bundan sonraki süreçte derslerinizde öğrencilerinizin analoji üretmelerine imkân tanıyacak yapacağınızı ve bu işlemi nasıl gerçekleştireceğinizi lütfen detaylı olarak açıklayınız. Cevabınız hayır ise sebebini lütfen detaylı olarak açıklayınız.
6-Derslerinizde öğrencilerinizin analoji üretmelerine imkân tanıyor musunuz? Cevabınız evet ise bunu niçin		6- Bu eğitimin size katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Gerçekleştirdiğimiz bu analoji eğitimi sürecinde edindiğiniz bilgi ve becerileri meslektaşlarımızla paylaşmayı düşünüyor musunuz?

yaptığınızı ve bu işlemi nasıl
gerçekleştirdiğinizi lütfen
detaylı olarak açıklayınız.
Cevabınız hayır ise sebebini
lütfen detaylı olarak
açıklayınız

Açıklayınız. Bu eğitimle ilgili düşünce, görüş ve
önerilerinizi lütfen bizimle paylaşır mısınız?

Analoji eğitimi öncesi ve sonrası kimya öğretmenlerinin yukarıda Tablo 2A ve C’de sunulan sorulara yazılı olarak verdikleri cevaplar bu araştırmamızın veri kaynağını oluşturdu.

Veri Analizi

Bu çalışmada verileri analiz etmek için içerik analizi (Berg ve Lune, 2015, s.380) tekniği kullanıldı. Kalıpları, temaları, önyargıları ve anlamları tespit etmek amacıyla belirli bir materyalin dikkatlice, ayrıntılı ve sistematik olarak incelenmesi ve yorumlanmasına içerik analizi denilir. Analiz içeriği araştırma soruları ile ilişkilendirilecek bir veri olarak kodlama için tasarlanmıştır (Berg ve Lune, 2015, s.380). Kodlamayla ilgili hususlar ise; araştırmacının a) sadece katılımcılardan toplanan bilgiyi temel alarak kodları geliştirmesi b) önceden belirlenmiş kodları kullanması, sonra verileri bu kodlara uygun hale getirmesi veya c) ortaya çıkan ve önceden belirlenmiş kodların bir kombinasyonunu kullanmasıdır (Creswell, 2016a, s.199). Bu çalışmada kimya öğretmenlerinin analoji eğitimi öncesi ve sonrası açık uçlu sorulara yazılı olarak verdikleri cevapların analizinde ise yukarıda kodlamayla ilgili hususlarda “a” seçeneğinde yapılan açıklamayla uyumlu olarak kimya öğretmenlerinin verdikleri cevaplar/bilgiler doğrultusunda kodlar geliştirildi (bakınız Tablo 4 ve Tablo 5). Ayrıca, kimya öğretmenlerinin görüşlerini detaylandırmak için kimya öğretmenlerinin verdikleri cevaplardan (katılımcı kodu belirtilerek, K1, K2 gibi), doğrudan alıntılara yer verildi.

Yukarıda kodlamayla ilgili hususlarda “b” seçeneğinde yapılan açıklamayla uyumlu olarak bu çalışmada kimya öğretmenlerinin analoji eğitimi öncesi ve sonrası geliştirdikleri analogilerin (bakınız Tablo 6) analizinde analogilerin sınıflandırılmasıyla ilgili olarak alan yazında ortaya konulan kriterlerden (Cha, Byun ve Noh, 2004; Harman ve Çökelez,

2017; Thiele ve Treagust, 1995, s.783) yararlanılarak araştırmacılar tarafından oluşturulan kategorik çerçeve (bakınız Tablo 3) kullanıldı. Analizin güvenilirliğini sağlamak için katılımcıların geliştirdiği analogilerin analizinde %100 görüş birliği sağlanana kadar araştırmacı analogi analizlerini danışmanı (uzman desteği) birlikte gerçekleştirdi. %100 görüş birliği sağlandıktan sonra araştırmacı analizleri bireysel olarak tamamladı.

Tablo 3. Analogilerin analizinde kullanılan kategorik çerçeve (Cha, Byun ve Noh, 2004; Harman ve Çökelez, 2017; Thiele ve Treagust, 1995, s.783)

ANALOJİ	KRİTER	ANALOJİNİN TÜRÜ	AÇIKLAMA
Paylaşılan özelliklerin doğası Temsil şekli		Yapısal	Şekil, boyut, renk gibi yapısal özellikler paylaşılır.
		İşlevsel	Rol, davranış gibi işlevsel özellikler paylaşılır.
		Yapısal/İşlevsel	Hem yapısal hem de işlevsel özellikler paylaşılır.
		Sözel	Kaynağın etki alanında sadece sözel içerik vardır.
Soyutlama		Görsel	Kaynağın etki alanında sadece görsel temsil vardır.
		Sözel / Görsel	Kaynağın etki alanında hem görsel hem de sözel içerik vardır.
		Somut – Somut	Hem kaynak hem de hedef somuttur.
Eşleştirme derecesi		Soyut – Soyut	Hem kaynak hem de hedef soyuttur.
		Somut – Soyut	Hedef soyut, kaynak somuttur.
		Basit	Açıklama yapılmadan sadece hedef ve kaynak arasındaki benzerlikler ifade edilir.
Yapaylık		Zenginleştirilmiş	Paylaşılan özelliklerin bazılarını gösterir.
		Genişletilmiş	Hedefi açıklamak için kaynağın birçok özelliğini ya da birçok kaynağı içerir.
Analoji teriminin kullanımı		Günlük içerik	Günlük nesnelere ya da olaylar değiştirilmeden kullanılır.
		Yapay içerik	Günlük nesnelere ya da olaylar bazı değişiklikler yapılarak kullanılır.
Sistematik olarak		Kullanılan	Analoji ya da analogik terimini içerir.
		Kullanılmayan	Analoji ya da analogik terimini içermez.
Sınırlılıkların tanımlanması		Yüksek	Kaynak ile hedef arasındaki nedensel ilişkileri içerir.
		Düşük	Kaynak ile hedef arasındaki nedensel ilişkileri içermez.
Hedef ve analoginin alanlarına göre		Tanımlanmış	Paylaşılmayan özellikler açıklanır.
		Tanımlanmamış	Paylaşılmayan özelliklere ait herhangi bir açıklama yoktur.
		Alan içindeki analogiler	Hedef ve analogün aynı alandan seçildiği analogiler.
		Alanlar arası analogiler	Hedef ve analogün farklı alanlardan seçildiği analogiler.

Kimya öğretmenlerinin geliştirdikleri analogiler analiz edilirken katılımcı ve geliştirdiği analogi için kullanılan kodlamalarda (bakınız Tablo 7); K1A1: Analogi eğitimi öncesi ve sonrası sürecin tamamına katılan katılımcılardan birinci katılımcının analogi eğitimi öncesi

geliştirdiği analoji; K1A2: Aynı katılımcının analoji eğitimi sonrası geliştirdiği analoji; EK1A: Sadece analoji eğitimi öncesi soruları cevaplayan katılımcılardan birinci katılımcının geliştirdiği analoji anlamına gelmektedir.

BULGULAR

Analoji Eğitimi Öncesi Kimya Öğretmenlerinin Öğretimlerinde Analoji Kullanımıyla İlgili Görüşlerine Dayalı Olarak Elde Edilen Bulgular.

Analoji eğitimi öncesi kimya öğretmenlerine yöneltilen açık uçlu sorulara (bakınız Tablo 2A) kimya öğretmenlerinin verdikleri cevaplar betimsel içerik analizi ile analiz edilerek kategoriler ve kodlara ulaşıldı. Bu analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıda Tablo 4'te sunuldu.

Tablo 4. Kimya öğretmenlerinin öğretimlerinde analoji kullanım durumlarına ilişkin cevaplar

Kategoriler	Katılımcılar (Frekans)
A. Analoji	
1.Modelleme	K1,EK2, EK3 (3)
2.Görselleştirme	K1(1)
3.Benzetme	K1,K2,K3,K4,EK1,EK2,EK4,EK8 (8)
4. İlişkilendirme	EK1, EK5, EK6 (3)
5.Çağırışım	K1 (1)
6. Hiçbir fikrim yok	EK7 (1)
B. Derslerinde analoji kullanma sıklıkları	
1.Mümkün oldukça kullanmaya çalışıyorum	K1 (1)
2.Kullanıyorum	K2, EK5, EK8 (3)
3.Sıkça kullanıyorum	K4 (1)
4.Ara sıra kullanıyorum	K3, EK1,EK6 (3)
5.Çok az kullanıyorum	EK4 (1)
6.Modelleme veya benzetme kullanıyorum	EK2 (1)
7.Akıllı tahtadan görselleri kullanıyorum	EK3 (1)
8. Analoji ile ilgili fikrim olmadığı için kullanıp kullanmadığımı bilemiyorum	EK7 (1)
C. Derslerinde kullanacakları analogileri belirlerken dikkat ettikleri hususlar	
1.Günlük hayattan olması.	K1, K4, EK1, EK5 (4)
2.Öğrencilerin ilgisini çeken olgular	K1 (1)
3.Kavramlar, konular, kazanımlara uygunluk	EK5, EK8 (2)
4.Öğrencilerin seviyesi, ilgi düzeyine uygunluk	K2, K3 (2)
5. Cevap yok	EK2, EK3, EK4,EK6, EK7 (5)
D. Derslerinde analogileri kullanım amaçları	
1.İlgi çekme, derse katılmalarını sağlama	K1, K3,K4 (3)
2.Kalıcılığı sağlamak, Etkili öğrenmeyi sağlamak için	K1, K2, K3, K4, EK1,EK5, EK6 (7)
3.Anlamalarını sağlamak, kolaylaştırmak için	K1, K2, K3, K4, EK1, EK2, EK3, EK4, EK6, EK8 (10)

4.Soyut konuları somutlaştırmak için	K1, K3, EK2, EK5 (4)
5.Eski bilgilerini açığa çıkarma, yanlış bilgilerini doğruya çevirme	K4 (1)
6. Cevap yok	EK7 (1)
E. Kullandıkları analogiler için başvurdukları kaynaklar	
1.Herhangi bir kaynak belirtmeyenler	K1, K2, EK4, EK6, EK7, EK8 (6)
2.Doğaçlama olarak o anda aklıma gelen örnekler olabiliyor, kendim oluşturmaya çalışıyorum	K3, EK1, EK2 (3)
3.Daha önce okuduklarımdan aklımda kalan örnekler olabiliyor	K3 (1)
4.İnternet	K4, EK1 (2)
5.Akıllı tahta uygulamaları	K4, EK3 (2)
6.Kitap vb. bir kaynak	EK1 (1)
7. Günlük hayat, doğa	EK5 (1)
F. Derslerinde öğrencilerin analogi üretmelerine imkân tanıma durumları	
1. Mümkün olduğunca öğrencilerime fırsat veriyorum	K1, K2, K3, K4, EK5 (5)
2. Ara sıra	EK6, EK8 (2)
3. Çalıştığım kurumlarda öğrenci seviyesi buna uygun değildi	EK1 (1)
4. Doğaçlama gelişen durumlar dışında buna ayrı bir zaman ayırmıyorum. Sınıfların kalabalık oluşu, müfredatın yoğunluğu gibi faktörler ve analogi üretme ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmamam bunun sebepleri arasında	EK2 (1)
5. Hayır. Zaman bulmakta zorlanıyorum. Daha çok konular-EK4 (1) la ilgili testler çözmeyi tercih ediyorum.	
6. Cevap yok	EK3, EK7 (2)

Tablo 5. Analogi eğitimi sonrası kimya öğretmenlerinin öğretimde analogi kullanımıyla ilgili görüşleri

Kategoriler	Katılımcılar
A. Analogi eğitiminde edindiği bilgi ve becerileri derslerine entegre etmeyle ilgili düşünceleri	
1. Kesinlikle düşünüyorum. Bilmeden de zaten kullanıyordum. Ama sistematikğini bilmediğimi fark ettim. Artık daha bilinçli bir şekilde uygulayacağım.	K1, K2
2. Bu eğitimde edindiğim bilgi ve becerileri ders işlerken kullanmayı ve planlama yaparken bunları dikkate almayı düşünüyorum. Öğrencilerin öğrenmekte zorlandığı konu ve kavramları bu yöntemle daha kolay öğretebileceğimi düşünüyorum.	K3
3. Derslerimde kesinlikle kullanacağım. Analogi kavramını daha iyi anladığımı düşünüyorum	K4
B. Derslerinde analogi kullanırken göz önünde bulunduracakları hususlar	
1. Öğrencilerin hazır bulunuşluklarını (kaynak) dikkate alarak onların ilgileri doğrultusunda günlük hayattan analogi üretmeye çalışacağım. Analogi kullanırken benzerliklerin yanında farklılıkları da (analojide kaynak ve hedef arasındaki paylaşılmayan özellikler) vurgulayarak yanlış algıların önüne geçmeye çalışacağım.	K1
2. Kaynak (analog) belirlerken öğrencilerin ön bilgilerini, geçmiş deneyimlerini göz önünde bulunduracağım. Analojide kaynak ve hedef arasındaki farklılıkları vurgulamamın önemini anladım. Bu sebeple analogilerde kullandığım kaynakla hedef arasındaki farklılıkları belirteceğim. Analogiyi konuyu (hedefi) bildik öğelerle benzerlik ve farklılıkları vurgulayarak kullanacağım.	K2
3. Seçtiğim analogün anlatacağım konu veya vereceğim kazanımla ilgili (hedef) benzerliklerini ve farklı yönlerini belirleyip, bunları vurgulamaya dikkat edeceğim. Analogi	K3

kullanımının sonunda hedef kavramı özellikle vurgulayacağım.

4. Analoji ile öğretim modelinin aşamalarını göz önünde bulunduracağım. K3, K4

C. Derslerinde analogileri kullanım amaçları

1. Soyut kavramları somutlaştırmak, olguları içselleştirmek amacıyla kullanacağım. K1

Kavramı/olguyu öğrencilere aktarırken daha güçlü açıklamalar için kullanabilirim. Günlük yaşamlarından seçilen analoginin dikkat çekme fonksiyonu da olur.

2. Doğrudan ölçülemeyen, belirlenemeyen, gözlenemeyen, soyut olguları açıklamak amacıyla kullanacağım. K2

3. Anlaşılması zor olan birçok konuda, öğrencilerin daha kolay ve iyi anlamalarını sağlamak amacıyla kullanabileceğimi düşünüyorum. K3

4. Öğrencilerin bilgiyi yanlış yapılandırmalarına sebebiyet vermemek, yanlış bilgilerini doğruya çevirmek ve hedef bilgiyi en iyi şekilde oluşturmak amacıyla kullanacağım. K4

D. Bundan sonraki süreçte derslerinde öğrencilerin analogi üretmelerine imkân tanımayla ilgili düşünceleri

1. İmkân tanıyacağım. Öğrencilerin süreçte aktif olmalarının kalıcılığı, derse karşı ilgi ve motivasyonu artıracağını düşünüyorum.

2. Kesinlikle süre elverdiği ölçüde imkân tanıyacağım. Kimya öğretiminde en önemli sorunlardan biri de zaman kısıtlaması. Zaman zaman analogi olduğunu vurgulamadan öğrencilerden güncel örnekler istiyordum ancak artık daha sistematik şekilde uygulayacağım K2

3. Konuyu anlattıktan sonra, kendi rehberliğimde analogi üretmelerine fırsatnant tanıyacağım. K3

4. Fırsat vereceğim. Öğrencilerin ürettikleri analogileri, analogi ile öğretim modelinin aşamalarına göre değerlendireceğim. K4

E. Aldıkları Analoji eğitimiyle ilgili düşünceleri

1. Bu eğitimde edindiğim bilgileri (brans ayırt etmeden) meslektaşlarımla paylaşmayı düşünüyorum. Daha önce analogiyi benzetim, modelleme, görselleştirme olarak düşünüyordum. Şimdiye kadar aslında farkında olmadan kullanıyormuşum. Ama önceden sadece benzerlikleri vurgulayarak kullanıyordum, artık ortak olmayan özelliklerini de vurgulayarak kavram yanlışlarının, yanlış öğrenmelerin önüne geçebilirim. K1

2. Diğer öğretmen arkadaşlarımla da paylaşacağım. Çok verimli bir eğitim süreci geçirdik. Bu konudaki eksiklerimi keşfettim. Daha önceki bilgilerimde sadece örnek ve benzerlik odaklı düşündüğümü fark ettim. Bu süreçte analogide analog ile hedef arasındaki farklılıkları vurgulamanın önemini daha iyi anladım. K2

3. Bu eğitimin bana katkı sağladığını düşünüyorum. Öğretim sırasında kullandığım (ne olduğunu tam olarak bilmesem de) bir yöntemdi. Fakat örneği (kaynak) verdikten sonra konunun kazanımlarıyla (hedef) bağdaştırmakta ve öğrenciyi örneğin içinden çıkarmakta zorlanıyordum. Artık daha etkili kullanacağımı düşünüyorum. K3

4. Bu eğitimin bana katkı sağladığını düşünüyorum. Bütün alan dersi öğretmenlerine, analogiyi daha iyi öğrenmelerini sağlamak, hatalı ve yanlış bilgilerini önlemek amacıyla bu tarz eğitim imkânları sunulmalıdır. Daha önce analoginin öğretimde kullanımıyla ilgili modellerle ilgili hiçbir bilgim yoktu. Öğrencilerde yanlış kavramların oluşmasına sebebiyet vermiş olabileceğimi düşünüyorum. Bu eğitimde analogi ile öğretim modelini kavradığımı düşünüyorum. K4

Analoji eğitimi sonrası kimya öğretmenlerinin öğretimde analogi kullanımıyla ilgili görüşlerinde öne çıkan hususlar Tablo 5'te detaylı olarak sunuldu.

Kimya öğretmenlerinin analogi eğitiminde edindikleri bilgi ve becerileri derslerine entegre etmeyle ilgili görüşlerinde dört katılımcının da

olumlu görüş bildirdiği görülmektedir (Tablo 5A). Olumlu görüşlerin detaylarını sunmak için aşağıda katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verildi.

“Kesinlikle evet. Bilmeden zaten kullanıyordum. Ama şu andan sonra daha bilinçli bir şekilde uygulayacağım.” (K1)

“Kesinlikle. Analojiyi zaten kullandığımı ama sistematikliğini bilmediğimi fark ettim.” (K2)

“Evet. Burada öğrendiğim bilgi ve becerileri ders işlerken kullanmayı ve planlama yaparken bunları dikkate almayı düşünüyorum. Öğrencilerin öğrenmekte zorlandığı konu ve kavramları bu yöntemle daha kolay öğretebileceğimi düşünüyorum.” (K3)

“Evet düşünüyorum. Analoji kavramını daha iyi anladığımı düşünüyorum. Öğrencilere vereceğim örnekleri yanlış anlamamalarını, öğrenme hatalarının olmamasına dikkat etmeyi düşünüyorum...” (K4)

Kimya öğretmenlerinin derslerinde analoji kullanırken göz önünde bulunduracakları hususlarla ilgili öne çıkan bilgiler Tablo 5B’ de; derslerinde analogileri ne amaçla kullanacakları Tablo 5C’de; bundan sonraki süreçte derslerinde öğrencilerin analoji üretmelerine imkân tanımayla ilgili düşünceleri Tablo 5D’de; bu süreçte aldıkları analoji eğitimiyle ilgili düşünceleri Tablo 5E’de detaylı olarak sunuldu.

Kimya Öğretmenlerinin Geliştirdikleri Analogiler

Analoji eğitimi öncesi ve sonrası kimya öğretmenlerinin geliştirdikleri analogiler Tablo 3’te sunulan kategorik çerçeveye göre analiz edildi. Elde edilen bulgular aşağıda Tablo 6’ da sunuldu.

Tablo 6. Analoji eğitimi öncesi ve sonrası kimya öğretmenlerinin geliştirdikleri analogilerin analizi

KRİTER	ANALOJİNİN TÜRÜ	K1A1	K2A1	K3A1	K4A1	EK1A	EK2A	EK3A	EK4A	EK5A	EK6A	EK7A	EK8A	K1A2	K2A2	K3A2	K4A2
Paylaşılan özelliklerin doğası	Yapısal (2 Adet)	X			Ö		-				Ö	-	X				
	İşlevsel (11 Adet)		X	X		X	X	-	X	X		-		X	X	X	X
Temsil şekli	Yapısal/İşlevsel							-				-					
	Sözel (13 Adet)	X	X	X		X	X	-	X	X		-	X	X	X	X	X
Soyutlama	Görsel							-				-					
	Sözel / Görsel							-				-					
	Somut – Somut (1		X					-				-					

	Adet)													
	Soyut – Soyut (1 Adet)						-	X	-					
	Somut – Soyut (11 Adet)	X	X	X	X	-	X		-	X	X	X	X	X
	Basit (8 Adet)	X	X	X	X	X	-	X	X	-	X			
Eşleştirme derecesi	Zenginleştirilmiş (1 Adet)													X
	Genişletilmiş (4 Adet)										X	X	X	X
Yapaylık	Günlük içerik (13 Adet)	X	X	X	X	X	-	X	X	-	X	X	X	X
	Yapay içerik													
Analoji teriminin kullanımı	Kullanılan (4 Adet)								X	-	X	X	X	
	Kullanılmayan (9 Adet)	X	X	X	X	X	-	X			X			X
Sistemati olarak	Yüksek(8 Adet)				X	X	-				X	X	X	X
	Düşük(5 Adet)	X	X						-	X	X			
Sınırlılıkların tanımlanması	Tanımlanmış (5 Adet)											X	X	X
	Tanımlanmamış(8 Adet)	X	X	X	X	X	-	X	X	-	X			
Hedef ve alanlarına göre	Alan içindeki analogiler (1 Adet)											X		
	Alanlar arası analogiler (12 Adet)	X	X	X	X	X	-	X	X	-	X	X	X	X

(Not: Tablodaki Ö harfi analoji geliştirmek yerine günlük hayattan verilen örnekleri ifade etmek için; - işareti ise herhangi bir analoji geliştirilmediğini ifade etmek için kullanıldı. K2 kodlu katılımcı analoji eğitimi sonrası iki analoji geliştirmeyi tercih etti)

Tablo 6'da görüldüğü gibi kimya öğretmenleri analoji eğitimi öncesi ve sonrası toplam on üç analoji geliştirdi. Analiz çerçevesinde (bakınız Tablo 6) yer alan paylaşılan özelliklerin doğası kriterine göre bu analogilerden ikisi yapısal; on biri işlevsel özelliكتedir. Temsil şekli kriterine göre bu analogilerden on üçü sözel özelliكتedir. Soyutlama kriterine göre analogilerin on biri somut-soyut özelliكتedir. Somut- somut ve soyut-soyut özelliكتe birer analoji bulunmaktadır. Eşleştirme derecesi kriterine göre biri zenginleştirilmiş, sekizi basit, dördü genişletilmiş özelliكتedir. Yapaylık kriterine göre analogilerin tamamı günlük içerik özelliği taşımaktadır. Analoji teriminin kullanımı kriterine göre on üç analoginin dokuzunda analoji teriminin kullanılmadığı, dördünde kullanıldığı; sınırlılıkların tanımlanması kriterine göre analogilerin beşinde sınırlılıkların tanımlandığı, sekizinde tanımlanmadığı

görülmektedir. Sistematiiklik kriterine göre analogilerin sekizi yüksek; beşi düşük sistematiik özelliktedir. Hedef ve analoginin alanlarına göre kriteriyle ilgili olarak Tablo 6’da sunulan bir analogi alan içindeki analogi özelliği göstermekte iken on iki analogi hedef ve analogun farklı alanlardan seçildiği analogi özelliği göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın birinci araştırma sorusu “kimya öğretmenlerinin öğretimlerinde analogi kullanımıyla ilgili hâlihazırdaki durumları ve geliştirdikleri analogilerinin nitelikleri nasıldır?” idi.

Bu araştırmaya katılan kimya öğretmenlerinin çoğunluğunun “analojiyi” “benzetme” olarak anlamlandırdığı bir kısmının “modelleme”, bir kısmı ise “ilişkilendirme” olarak anlamlandırdığı tespit edildi. Derslerinde analogiyi kullanma sıklıkları “Kullanıyorum” ve “Ara sıra kullanıyorum” seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır. Derslerinde kullanacakları analogiyi belirlerken en çok dikkat ettikleri husus “Günlük hayatın olması” şeklinde ortaya çıktı. Derslerinde analogileri sırasıyla “Anlamalarını sağlamak, kolaylaştırmak için”, “Kalıcılığı sağlamak, Etkili öğrenmeyi sağlamak için” ve “Soyut konuları somutlaştırmak için” çoğunlukla kullandıkları belirlendi. Analogiler fen eğitiminde kavramları anlamlandırmayı kolaylaştıran, soyut kavramların somutlaştırılmasında etkili olan öğretim yöntemlerindedir (Dikmenli 2010; Dikmenli 2015, s.16; Dilber ve Düzgün, 2008, s.177). Derslerde analogi kullanıldığında öğrencilerin derse olan ilgileri artmakta, derse aktif katılım sağlanmakta ve öğrencilerin dikkat süreleri uzamaktadır (Harman ve Çökelez, 2017). Öğrenciler derse ve analogiye aktif katılım sağladıklarında öğrencilerde oluşabilecek kavram yanlışlarının önüne geçilebilmektedir (Thiele ve Treagust, 1991). Kullandıkları analogiler için başvurdukları kaynaklar sorulduğunda öğretmenlerin çoğu kaynak belirtmezken bir kısmı (üç kişi) “Doğaçlama olarak o anda aklıma gelen örnekler olabiliyor, kendim oluşturmaya çalışıyorum” şeklinde cevapladı. Derslerinde öğrencilerin analogi üretmelerine imkân tanıma durumlarıyla ilgili olarak beş öğretmen mümkün olduğunca öğrencilerine fırsat verdiğini belirtirken iki öğretmen ara sıra imkân tanıdığını belirtti. Analogi kullanımı öğrencilerde önceki bilgilerin hatırlanmasını, önceki bilgilerin kullanılmasını

sağladığı ve kimya öğretiminde konulara günlük hayattan bakma şansı tanıdığı için kimya ders konularının öğrenilmesini kolaylaştıracaktır. Ayrıca öğrencilerde konuyla ilgili merak ve istek uyandıracaktır (Atav, Erdem, Yılmaz ve Gücüm, 2004, s.25; Glynn ve Takahashi, 1998, s.1129; Kobal, Şahin ve Kara, 2013, s.55; Rule, Baldwin ve Schell, 2008, s.1172).

Analoji kullanımının öğrenmeyi olumlu etkilediği (Atav vd., 2004, s.25; Çalık, Ayas ve Coll, 2009; Dikmenli 2010; 2015; Ekici vd., 2007), fen terimlerinin anlaşılmasını kolaylaştırdığı (Dikmenli 2010; 2015; Dilber, Düzgün, 2008), öğrenmeyi ve öğrenilen bilgi miktarını arttırdığı (Glynn ve Takahashi, 1998; Şaşmaz, Ören vd., 2010), analoji kullanımının konuyu kavramayı (Şenpolat, Seven ve Düzgün, 2005, s.97), kavramlar arasında ilişki kurmayı (Aykutlu ve Şen, 2012, s.281; Çalık vd., 2009, s.665), soyut ve anlaşılması zor kavramların anlaşılmasını kolaylaştırdığı (Dilber ve Düzgün, 2008, s.177) fen ve teknoloji derslerinde akademik başarıyı olumlu etkilediği (Kahraman Gökharman, 2013, s.53) çalışmalarla ortaya konulmuştur. Ayrıca analogilerin fen derslerindeki konuları günlük yaşamdaki olgu ve nesnelere ilişkilendirmeye katkı sağladığı tespit edilmiştir (Şaşmaz, Ören vd. 2010, s.34).

Bu çalışmanın ikinci araştırma sorusu “Analoji eğitimi sonrası kimya öğretmenlerinin öğretimlerinde analoji kullanımıyla ilgili görüşleri ve geliştirdikleri analogilerin nitelikleri nasıldır ?” şeklindeydi.

Eğitmeden önce, analoji eğitimine katılmayı kabul eden dört kimya öğretmeninden üçü birer analoji geliştirirken bir öğretmenin (K4A1) geliştirdiği analoji örnek niteliğindedi. Eğitim sonrası, öğretmenlerden birisi iki analoji geliştirmeyi tercih ettiği için toplam beş analoji geliştirmiş oldular. Eğitim öncesi, paylaşılan özelliklerin doğası kriterine göre, öğretmenlerin geliştirdikleri analogilerden biri (K1A1) yapısal özellikte iken; ikisi (K2A1, K3A1) işlevsel özellikte, birisi (K4A1) örnek niteliğindedi. Eğitim sonrası katılımcı öğretmenlerin geliştirdikleri beş analoginin tamamı da işlevsel özellikteydi. Temsil şekli kriterine göre eğitim öncesi ve sonrası geliştirilen analogilerin tamamının sözel olduğu gözlemlendi. Ancak eğitim sonrası yapılan informal görüşmelerde katılımcı öğretmenler sözel/görsel analogilerin daha etkili olacağını belirterek, imkânları olduğu takdirde sözel/görsel analogileri kullanmayı tercih edeceklerini ifade ettiler. Soyutlama kriterine göre, eğitim öncesi geliştirilen analogilerden biri (K2A1) somut-somut, ikisi (K1A1, K3A1) somut-soyut

iken; eğitim sonrası geliştirilen analogilerin tamamının somut-soyut özellikte olduğu gözlemlendi. Eşleştirme derecesi kriterine göre eğitim öncesi geliştirilen analogilerin tamamı (K1A1, K2A1, K3A1) basit özellikte iken; eğitim sonrası geliştirilen analogilerden biri (K4A2) zenginleştirilmiş, dördü ise (K1A2, K2A2, K2A3, K3A2) genişletilmiş özellikteydi. Yapaylık kriterine göre ise eğitim öncesi geliştirilen üç analogi ve eğitim sonrası geliştirilen beş analogi de günlük içerik özelliği taşımaktaydı. Analogi teriminin kullanımı kriterine göre ise eğitim öncesi geliştirilen analogilerde analogi teriminin kullanılmadığı; eğitim sonrası geliştirilen analogilerin ikisinde (K2A2, K2A3) analogi teriminin kullanıldığı, üçünde (K1A2, K3A2, K4A2) kullanılmadığı gözlemlendi. Sistemik olarak kriterine göre eğitim öncesi geliştirilen analogilerden sadece biri (K2A1) yüksek diğer ikisi (K1A1, K3A1) düşük sistemik özellikte iken; eğitim sonrası geliştirilen beş analogi de yüksek sistemik özellikteydi. Sınırlılıkların tanımlanması kriterine göre eğitim öncesi geliştirilen analogilerin üçünde de sınırlılıklar tanımlanmazken; eğitim sonrası geliştirilen analogilerin tamamında da sınırlılıkların tanımlandığı gözlemlendi. Eğitim öncesi geliştirilen analogilerin tamamı alanlar arası analogi iken, eğitim sonrası geliştirilen analogilerden bir tanesinin (K2A2) alan içi analogi, dört tanesinin ise alanlar arası analogi olduğu gözlemlendi. Harman ve Çökelez'in (2017) de vurguladığı gibi günlük yaşamdan faydalanılarak öğrenilecek kavramlara ilişkin analogik ilişkiler kurabilen bireyler çevrelerini daha dikkatli bir şekilde gözlemleyerek, etraflarında olan olaylara daha bilinçli yaklaşarak, olaylara sadece bakmakla kalmayıp olayları görmeye de başlayabilirler (Harman ve Çökelez, 2017). Bu çalışmada eğitim sonrasında K2 kodlu katılımcı tarafından geliştirilen alan içi analoginin (K2A2) "Kimya ve Elektrot" konusundaki "Standart Elektrot Potansiyellerinin Belirlenmesi" konusu ile ilgili bir analogi olduğunu ve bu analogide katılımcının hedef kavram olarak "Standart elektrot potansiyeli" ni analog kavram olarak da "Termometre" yi belirlediğini ve analog kavramla ilgili olarak da termometrenin yapılışında esas alınan varsayımlara odaklandığını görüyoruz. Öğretimde daha önce öğrenilen kimya konu, kavram, ilke veya prensiplerinin analog kavram olarak seçilip hedef kavramın bunun üzerinden kavratılmaya çalışılması şeklinde alan içi analogilerin kullanılması, önceki bilgilerin hatırlanması, pekiştirilmesi yeni öğrenilen bilgilerin önceki bilgilerle ilişkilendirilmesi

gibi birçok açıdan avantajlı olabilir ancak bu noktada öğrencilerin analog kavram olarak atanan önceki bilgilerinde hatalı, eksik veya yanlış kavramaların olmamasına dikkat edilmesi gerekir aksi takdirde öğrencilerin analog kavramla ilgili taşıdıkları hatalı, eksik veya yanlış kavramalar domino etkisiyle hedef kavrama sirayet edebilir.

Analoji eğitimi sonrası kimya öğretmenlerinin analoji eğitiminde edindikleri bilgi ve becerileri derslerine entegre etmeyle ilgili görüşlerine baktığımızda dört katılımcının da olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. Olumlu görüşlerin detaylarını daha iyi sunabilmek için aşağıda katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verildi.

“Kesinlikle evet. Bilmeden zaten kullanıyordum. Ama şu andan sonra daha bilinçli bir şekilde uygulayacağım.” (K1)

“Kesinlikle. Analojiyi zaten kullandığımı ama sistematikliğini bilmediğimi fark ettim.” (K2)

“Evet. Burada öğrendiğim bilgi ve becerileri ders işlerken kullanmayı ve planlama yaparken bunları dikkate almayı düşünüyorum. Öğrencilerin öğrenmekte zorlandığı konu ve kavramları bu yöntemle daha kolay öğretebileceğimi düşünüyorum.

İlave bir bulgu olarak, eğitimden sonra eğitime katılan kimya öğretmenleriyle yapılan informal görüşmelerde, öğretim deneyimleriyle ilgili olarak yaptıkları yansıtılarda öğretmenler, öğrencilerden bazılarının analojinin içinde kaldığını, sınavlarda analoji kullanarak öğrettikleri kavramla ilgili soru sorduklarında öğrencilerden bazılarının hedef kavram yerine analojiyi açıkladıklarını belirterek bu durumla başetmek için bu araştırma kapsamında öğrendikleri “Analoji ile Öğretim” modelinin sunduğu aşamalı, sistematik yapıyı kullanmanın çok etkili olacağını ifade ettiler.

Bu çalışmanın kimya öğretmenlerinin aldıkları analoji eğitimi sonrasında geliştirdikleri analogilerin niteliğinin yükselmesi ve öğretmenlerin öğretimde analoji kullanımı ile ilgili bakış açılarının ve görüşlerinin gelişip, güçlendiğini ortaya koyan bulguları, Harman ve Çökelez’in (2017) öğretmen, öğretmen adayı ve öğrenciler analoji oluşturma ve kullanma ile ilgili aldıkları eğitimin ardından analogiler oluşturmaları şeklindeki önerilerini destekler niteliktedir.

Öneriler

Kimya öğretmenlerine yönelik öneriler;Bu çalışmada elde edilen bulgulara dayalı olarak kimya öğretmenlerine analogi, öğretimde analogilerin nasıl kullanılması gerektiği, öğretimde analogi kullanımının sağlayacağı avantajlar ve bu bilgilerin sınıf içi pratiklerine sistematik bir biçimde nasıl yansıtılacağı ile ilgili iyi uygulama örneklerini de içeren hizmet içi eğitimlerin verilmesi ve bu eğitimlere alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisi iyi olan eğitimciler tarafından hazırlanmış güçlü analogilerin dâhil edilmesinin, bu eğitimlerde ders kitaplarındaki analogilerin bazı ölçütlere göre analiz edilmesinin ve öğretmenlerin analogi içeren materyaller üretmelerine imkân tanınmasının öğretmenlerin gelişimine somut katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Kimya öğretmenlerine kimya ders kitaplarında yer alan analogileri öğrencilere doğrudan aktarmak yerine analogileri bilgi süzgecinden geçirerek analogideki kaynak ve hedef kavramını belirleyip, paylaşılan ve paylaşılmayan özellikleri ortaya koyup görsellerle destekleyerek başka bir ifadeyle ders kitaplarındaki analogileri geliştirip, güçlendirerek kullanmaları önerilebilir.

Kimya eğitimi araştırmacılarına yönelik öneriler; Kimya eğitimcilerine ise kimya öğretiminde analogi kullanımıyla ilgili olarak kimya öğretmenleriyle gerçekleştirecekleri çalışmalarda daha çok kimya öğretmenine ulaşmayı hedeflemeleri önerilebilir.

EXTENDED ABSTRACT

Examination of the Use of Analogy in the Teaching of Chemistry Teachers

Ayşegül Derman- Mehmet Tufan
Necmettin Erbakan Univesity

The present qualitative study, which was carried out in the spring semester of the 2018-2019 academic year, focused on determining the current situation of chemistry teachers regarding the use of analogies, the qualities of the analogies they use and improving them.

This research is a case study. The study was carried out with twelve chemistry teachers. After determining the current use of analogies of twelve chemistry teachers and the qualifications of the analogies they use, four chemistry teachers who agreed to participate in the training were given analogy training, and it was aimed to improve the competencies of the teachers about the use of analogies in chemistry teaching after the training.

The data source of the current research was the written answers given by the chemistry teachers to open-ended questions before and after the analogy training.

Content analysis technique was used to analyze the data in the present study.

In the present research we reached the findings in the following categories; how chemistry teachers make sense of "Analogies", "frequency of use of analogies in their lessons", "the points they pay attention to when determining the analogies to be used in their lessons", "the purpose of using analogies in their lessons", "the resources they refer to for the analogies they use", "the situation of allowing students to produce analogies in their lessons" . Six categories emerged regarding the use of analogies in the teaching of chemistry teachers. The vast majority of the participants explained the analogy with the answer "simile". The most dominant codes that emerged regarding the frequency of analogy use in chemistry teachers' classes are "I use" and "I use it occasionally" codes. The issues that chemistry teachers consider most when determining

analogies are respectively "being from daily life", "subjects, concepts, appropriateness for acquisitions", "level of students, compatibility with interest level". The three most prominent codes that emerged regarding the purpose of using analogies in chemistry teachers' lessons are respectively "To make them understand, to facilitate", "To ensure persistence, to ensure effective learning", "To concretize abstract topics". Most of the chemistry teachers did not specify the sources they used for the analogies they used in the lessons, three of them answered, "I can come up with examples that come to mind at that moment as improvisation, I try to create my own". As far as possible, five of the chemistry teachers related to the situation of allowing students to produce analogies in their classes; two of them stated that they occasionally give their students an opportunity. The findings also revealed that the chemistry teachers who participated in the analogy training had a great deal of improvement in their knowledge and opinions about the structure of pedagogical analogous models, their properties, how to use them in teaching, and the points to be considered when using analogies in teaching. It was observed that all four participants gave positive opinions about integrating the knowledge and skills acquired in the analogy training of chemistry teachers into their lessons. Before the training, three of the four chemistry teachers who agreed to participate in the analogy training developed an analogy, while the analogy developed by one teacher was exemplary. After the training, because one of the teachers preferred to develop two analogies, they developed a total of five analogies. According to the criterion of the nature of shared characteristics before the education, one of the analogies developed by the teachers was structural; Two of them were functional and one was exemplary. All five analogies developed by the participating teachers after the training were functional.

It was observed that all of the analogies developed before and after the training according to the representation criteria were verbal. However, in the informal interviews held after the training, the participating teachers stated that verbal/visual analogies would be more effective and they would prefer to use verbal/visual analogies if they had the opportunity. According to the abstraction criterion, one of the analogies developed before the education is concrete-concrete, while the other two are concrete-abstract; It was observed that all of the analogies developed

after the training were of concrete-abstract nature. While all of the analogies developed before the training according to the matching degree criterion were simple; one of the analogies developed after the training was enriched and four were extended. According to the artificiality criterion, three analogies developed before the training and five analogies developed after the training had the characteristics of daily content. According to the criterion of the use of the term analogy, it is stated that the term analogy is not used in the analogies developed before the training; It was observed that the term analogy was used in two of the analogies developed after the training and it was not used in three. While only one of the analogies developed systematically before the training was high and the other two were of low systematic feature; All five analogies developed after the training were of high systematic character. According to the criteria of defining the limitations, limitations were not defined in all three of the analogies developed before the training; It was observed that limitations were defined in all of the analogies developed after the training. While all of the analogies developed before the training were inter-field analogies, it was observed that one of the analogies developed after the training was intra-field analogy and four of them were inter-field analogies.

After the training we also reached some additional findings via the informal interviews with the chemistry teachers who attended the training, they made some reflections about their previous teaching experiences, the teachers stated that some of the students remained in the analogy, and when they asked questions in the exams about the concept they taught by using analogy, some of the students explained the analogy instead of the target concept. They stated that it would be very effective to use the gradual and systematic structure offered by the "Teaching by Analogy" model that they learned in analogy training within the scope of the present research.

Kaynakça/References

- Adnan, Y. Z. (2015). *Ortaöğretim 12. Sınıf biyoloji ders kitaplarında kullanılan analogiler üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Atav, E., Erdem, E., Yılmaz, A. ve Gücüm, B. (2004). Enzimler konusunun anlamlı öğrenilmesinde analogiler oluşturmalarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 21-29.
- Ayas, A., ve Sözbilir, M. (2017). Kimya öğretimi: Öğretmen eğitimcileri, öğretmenler ve öğretmen adayları için iyi uygulama örnekleri. *Pegem Atf İndeksi*, 1-810.
- Aykutlu, I. ve Şen, A. İ. (2012). Üç aşamalı test, kavram haritası ve analogi kullanılarak lise öğrencilerinin elektrik akımı konusundaki kavram yanlışlarının belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 275-288.
- Azizoğlu, N., Aslan, S., ve Pekcan, S. (2015). Periyodik Sistem konusu ve analogilerle öğretim modeli: Yöntem, Cinsiyet ve motivasyon faktörlerinin öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online*, 14(2), 472-488.
- Berg, B. L., ve Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cha, J., Byun, S., ve Noh, T. (2004). The analysis of analogies in chemistry content of secondary school science textbooks based on the 7th national curriculum. *Journal of The Korean Chemical Society*, 48(6), 629-637.
- Creswell, J. W. (2016a). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Creswell, J.W. (2016b). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev.Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çalık, M., Ayas, A., ve Coll, R. K. (2009). Investigating the effectiveness of an analogy activity in improving students' conceptual change for solution chemistry concepts. *International Journal Of Science And Mathematics Education*, 7(4), 651-676.
- Çimen, S. V., ve Baran, G. (2000). Fen kavramlarının öğretiminde analoginin kullanımı ve öğretmen rolü. II. *Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Çanakkale, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi*.
- Dagher, Z. R. (2005). *The case for analogies in teaching science for understanding*. In *Teaching science for understanding* (p.195-211). Academic Press.

- Damarer, E. (2006). *Fizik, kimya ve biyoloji öğretmenleri tarafından kullanılan analogilerin analizi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dikmenli, M. (2010). An analysis of analogies used in secondary biology textbooks: Case of Turkey. *Euroasian Journal of Educational research*, 41, 73-90.
- Dikmenli, M. (2015). A study on analogies used in new ninth grade biology textbook. *Asia-Pasific Forum On Science Learning And Teaching*, 16(1), 1-20.
- Dilber, R., ve Düzgün, B. (2008). Effectiveness of analogy on students' success and elimination of misconception. *Latin-American Journal Of Physics Education*, 2(3), 174-183.
- Duit, R. (1991). On the role of analogies and metaphors in learning science. *Science education*, 75(6), 649-672.
- Ekici, E., Ekici, F., ve Aydın, F. (2007). Fen bilgisi derslerinde benzeşimlerin (analoji) kullanılabilirliğine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri ve örnekleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(1), 95-113.
- Glynn, S. M. (1989). The teaching with analogies model: Explaining concepts in expository texts. In K. D. Muth (ed.), *Children's comprehension of narrative and expository text: Research into practice* (p.185-204). Newark: International Reading Association.
- Glynn, S. M., ve Takahashi, T. (1998). Learning from analogy-enhanced science text. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(10), 1129-1149.
- Harman, G., ve Çökelez, A. (2017). Analogilerin fen eğitimindeki yeri ve önemi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)* 11(1), 340-363.
- Harrison, G. A., ve Treagust, F. D. (2000). A typology of science models. *International Journal of Science Education*, 22(9), 1011-1026.
- Kahraman Gökharman, H. (2013). *Maddenin Yapısı ve Özellikleri ünitesinde analogi kullanımının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kesercioğlu, T., Yılmaz, H., Huyugüzel Çavas, P., ve Çavas, B. (2004). İlköğretim fen bilgisi öğretiminde analogilerin kullanımı: Örnek Uygulamalar. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(1), 44.
- Kobal, S., Şahin, A., ve Kara, İ. (2013). Fen ve teknoloji dersinde analogilere dayalı öğretimin öğrencilerin başarıları ve hatırd tutma düzeyi üzerindeki etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 46-61.

- MEB- Milli Eğitim Bakanlığı- (2018). Ortaöğretim kimya dersi öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=350>. 31.05.2019
- Moğol, S., Bağı, N., ve Günçiçek, Ç. (2003). Öğrencilerin atom yapısı-güneş sistemi pedagojik benzeştirme (analoji) modelini analiz yeterlilikleri. *Mili Eğitim Dergisi*, 159, 74-84.
- Rule, A. C., Baldwin, S., ve Schell, R. (2008). Second graders learn animal adaptations through form and function analogy object boxes. *International Journal of Science Education*, 30(9), 1159-1182.
- Saka, A. Z. (2004). Fen öğretiminde kullanılan somutlaştırma araçları ve uygulama düzeyleri. IV. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, İstanbul, 1, 245.
- Serin Ergin, Ö. (2009). Öğrenci ve öğretmenlerin 11. sınıf kimya konuları ile ilişkili analogilerdeki benzerlik ve farklılıkları belirleme düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Şaşmaz-Ören, F., Ormancı, Ü., Babacan, T., Çiçek, T., ve Koparan, S. (2010). Analoji ve araştırma temelli öğrenme yaklaşımına dayalı rehber materyal uygulaması ile buna yönelik öğrenci görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 33-53.
- Şenpolat, Y., Seven, S., ve Düzgün, B. (2005). Fen bilgisi öğretiminde analogi kullanımının öğrenci başarısına ve derse yönelik tutumlarına etkisinin araştırılması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 94-101.
- Taber, K. S. (2008). Towards a curricular model of the nature of science. *Sci & Educ*, 17, 179-218.
- Thiele, R. B., ve Treagust, D. F. (1991). Using analogies to aid understanding in secondary chemistry education. *Royal Australian Chemistry Conference On Chemical Education, Perth, Western Australia*.
- Thiele, R.B., ve Treagust, D. F. (1995). Analogies in chemistry textbooks. *International Journal Of Science Education*, 17,783.

Kaynakça Bilgisi/Citation Information

Derman, A. ve Tufan, M. (2021). Kimya öğretmenlerinin öğretimlerinde analogi kullanım durumlarının incelenmesi. *OPUS- Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), 7749-7776. DOI:10.26466//opus.957650.

Türkiye Ekonomisinde Yakınsama Hipotezi Geçerliliğinin Test Edilmesi: G7 Grubu Ülke Örneği

DOI: 10.26466/opus.908963

*

Esra Demirel* - Ünzüle Kurt**

* Araş. Gör. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale/Türkiye

E-Posta: esrademirel@comu.edu.tr

ORCID: [0000-0002-5264-978X](https://orcid.org/0000-0002-5264-978X)

** Doç.Dr Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale/Türkiye

E- Posta: unzulekurt@comu.edu.tr

ORCID: [0000-0003-3406-1269](https://orcid.org/0000-0003-3406-1269)

Öz

Ülkelerin ekonomik anlamda temel amacı ekonomik büyümeyi sağlamaktır. Bu çerçevede ülkeler ekonomik büyüme ve kalkınmaları çerçevesinde kategorize edilmiş ve az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler sürekli olarak gelişmiş ülke kategorisine ulaşma eğiliminde olmuşlardır. Temelleri neo Klasik büyüme modeline dayanan yakınsama hipotezi de bu eğilimi açıklama noktasında geliştirilmiştir. Yakınsama hipotezi; Düşük gelirli ülkelerin nispeten yüksek gelirli ülkelere göre daha yüksek hızda büyüdüğü ve zaman içerisinde iki tarafın gelirlerinin birbirine yaklaştığı öngörüsü üzerine tanımlanan bir kavramdır. Hipotez sözü edilen yakınsama olgusunun gerçekleşmesi durumunda gelişmekte olan ülkelerin gelişmiş ülke kategorisine erişeceklerini ileri sürmektedir. Bu noktada çalışmada gelişmekte olan bir ülke olarak Türkiye için ekonomik büyüme sürecinde yakınsama kavramı önemli bulunmuş ve yakınsama hipotezinin Türkiye Ekonomisi için ampirik olarak test edilmesi amaçlanmaktadır. Türkiye GSMH'nın G7 ülke grubu GSMH'na yakınsamasının araştırıldığı çalışmada Dickey ve Fuller (1979) tarafından ortaya koyulan Dickey Fuller birim kök testinin genişletilmiş hali ADF, Lee ve Strazicizh (2003, 2004) tarafından geliştirilen bir kırımlı ve iki kırımlı LM birim kök testi kullanılmaktadır. Bu testlerin yanında ayrıca Meng ve diğerleri (2014) tarafından önerilen kalımlarla genişletilmiş birim kök testi RALS-LM kullanılmıştır. Çalışma sonucunda ilgili dönem için Türkiye ile G7 grubu arasında bir yakınsama ilişkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yakınsama Hipotezi, Birim Kök Testi, RALS-LM.

Test of the Validity of Convergence Hypothesis in Turkey's Economy: G7 Group Country Case

*

Abstract

The main purpose of the countries in economic terms is to provide economic growth. In this framework, countries were categorized within the framework of their economic growth and development, and underdeveloped and developing countries have always tended to reach the category of developed countries. The convergence hypothesis, which is based on the neoclassical growth model, has also been developed to explain this trend. Convergence hypothesis is a concept defined on foresight that low-income countries grow at a high rate than relatively high income countries and over time the revenues of the two sides converge. The hypothesis suggests that if the mentioned convergence phenomenon occurs, the developing countries reach the developed country category. At this point, in this study, the concept of convergence in the proses of economic growth for Turkey as a developing country is found significant and convergence hypothesis are intended to be tested empirically for Turkey economy. In the study investigating the convergence of Turkey's GDP to G7 country group's GDP is used extended version of Dickey Fuller unit root test ADF introduced by Dickey and Fuller (1979), one break and two break LM unit root test developed by Strazicizh (2003,2004). In addition to these tests, the extended unit root test RALS-LM with residue recommended by Meng et.al. (2014) was used. Result of the study for the period, it was determined not to be the relationship of convergence between the G7 group and Turkey.

Key Words: *Convergence Hypothesis, Unit Root Test, RALS-LM.*

Giriş

Ekonomik büyüme tarih boyunca ülkelerin nihai amacı olmuştur. Dolayısıyla ülkeler arası gelir farklılıklarının giderilmesi ülkelerin en önemli sorunları haline gelmiştir. Temelleri Neo Klasik İktisat modeline dayanan yakınsama hipotezi benzer tercihlere ve üretim olanaklarına sahip ülkelerin gelirlerinin zaman içerisinde birbirine yaklaşacağı üzerinde durulmaktadır. Solow (1956) büyüme modelinin öngörülerinden biri olarak yakınsama nispeten yoksul ülkelerin zengin ülkelere göre daha hızlı büyüyerek zaman içerisinde birbirlerine yaklaşacağı yönündedir.

Yakınsama hipotezi genel çerçevede; zaman içerisinde ekonomiler arasında gelir eşitsizliklerinin kapanıp kapanmayacağı, düşük gelirli ülkelerin yüksek gelirli ülkelere göre daha hızlı büyümesi sonucu bu ülkelerin zamanla gelişmiş ülkelerin gelir seviyesine erişip erişemeyeceği, yüksek gelirli ekonomilerde ekonomik büyüme hızı zamanla yavaşlayıp yavaşlamayacağı ve en nihayetinde ekonomik büyüme noktasında uluslararası dışsallık söz konusu olup olmadığı araştırılmaktadır.

Yakınsama hipotezini ortaya atan kişi olarak Abramovitz (1986) yakınsamayı belli koşullar altında başlangıçta geride kalmanın liderden daha hızlı büyüme kabiliyeti geliştirmeyi ve üretkenliği yaratan bir süreç olarak tanımlamıştır. Yakınsama hipotezinin bahsi geçen süreci tamamlaması için gerekli üç koşul sıralanmaktadır. Bunlar; teknolojik yayılım, neo klasik büyüme modeli ve küreselleşmedir (Rassekh 1998).

Solow modelinde ekonomik büyümenin başlıca dinamiği olarak tanımlanan teknolojik gelişme ülkeler arasındaki gelir yakınsaması açısından da önemli bir role sahiptir. Başlangıçta GSMH'sı düşük ülkeler daha yüksek bir büyüme oranına sahip olacaktır. Bu durum modeled sermayenin azalan verimlilik durumunda çalıştığı varsayımına dayanmaktadır. Bu durumda başlangıçta düşük sermaye/emek oranına sahip ülkelerin doğal bir sonuç olarak yüksek olan marjinal sermaye verimliliği diğer faktörler eşit kabul edildiğinde bu ekonomilerin gelişmiş ekonomilere göre nispeten daha hızlı büyümesini sağlayacaktır. Solow modeli, ülkeler arası gelir farklılıklarını, yatırım oranlarındaki, nüfus artış hızındaki ve teknolojideki dışsal farklılıklarla açıklamaktadır. Burada yakınsamaya yol açan en önemli faktör ölçeğe göre getiri

farklılıklarıdır. Gelişmiş ülkelerdeki ölçeğe göre azalan getiri zaman içerisinde tam tersi olan gelişmekte ülkelerde ekonomik büyüme rakamlarının bu ülkelere yaklaşması ile sonuçlanmaktadır.

Yakınsamanın kaynakları bağlamında değerlendirildiğinde teknolojik yayılım önemli bir faktör olarak ampirik çalışmalara konu olmuştur. Bu çalışmaların başında Abromovatz (1986), Dowrick ve Nguyen (1989) ve Bernard ve Jones (1996) başta gelen çalışmalardır. Abromovatz (1986) çalışmasında yakınsama hipotezinin gerçekleşme koşulunu sosyal kabiliyet olarak tanımlamaktadır. Ekonomik büyüme sürecinde teknolojik gerilik durumunun bir avantaja dönüşerek yakınsama mekanizmasının harekete geçmesi kültürel gelişim, girişimcilik faaliyetlerinin desteklenmesi, teknik ilerleme sürecini destekleyen kurumsal bir yapının kurulması olarak tanımlanan sosyal kabiliyet kavramının oluşturulması ile mümkün olmaktadır. Bernad ve Jones (1996) çalışmasında nispeten düşük gelirli ülkelerin yüksek gelirli ülkelerin teknolojilerine adapte olabileceği üzerinde durmakta ve taklitçi bir teknolojinin maliyetinin daha düşük olduğunu ve dolayısıyla bu durumun büyüme hızını artırdığını ileri sürmektedir.

Ampirik literatürde yakınsama incelemeleri beta yakınsaması ve sigma yakınsaması olmak üzere iki türde yapılmaktadır. β -yakınsaması fakir ülkelerin zengin ülkelere göre büyüme hızlarının daha yüksek olması olarak ifade edilmektedir (Sala-i-Martin, 1995, s.3). Beta yakınsaması, ekonominin başlangıç seviyesindeki kişi başına gelirle sonraki dönemlerdeki kişi başına gelir düzeylerinin büyüme oranları arasında negatif bir ilişki olduğunu ifade eder. Sigma yakınsaması ise kişi başına gelirin standart sapmasının zamanla sürekli bir şekilde azaldığını öne sürmektedir. Beta yakınsaması ülkeler arası gelir yakınsamasını ortaya koyarken sigma yakınsaması bölge ya da bir ülke grubu yakınsamasını açıklamaktadır.

Yakınsama kavramı açıklandığı üzere iktisat literatüründe üzerinde oldukça çalışılmış önemli bir konudur. Zira dünya üzerinde gelir dağılımı adaletinin sağlanması, ülkelerin gelirlerinin birbirlerine yaklaşması hem ekonomik hem sosyal anlamda son derecede önemlidir. Bu bağlamda iktisat disiplini gelir yakınsaması konusuna gereken önemi atfetmiş ve kaynaklarını araştırma yönünde çalışmalar sürdürülmektedir. Bu çalışmada konunun önemi dolayısıyla gelişmekte olan bir ülke

olarak Türkiye Ekonomisi GSMH'sının gelişmiş bir ülke grubu olan G7 grubuna yakınsamasının araştırılması ve yakınsama noktasında politika önerisi geliştirilebilmesi amacı ile hazırlanmıştır.

Yakınsama hipotezi ile ilgili ilgili literatür oldukça geniştir. Literatür incelendiğinde yakınsama hipotezinin ülkeler ve bölgeler arasından olmak üzere iki farklı biçimde yapıldığı görülmektedir. Hem uluslararası hem de Türkiye özelinde yakınsama hipotezini konu alan çalışmalar tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Yakınsama Hipotezi Literatür Özeti

Yazar	Dönem/Kapsam	Yakınsama Var/Yok
Baumol (1986)	1870-1979/16 OECD ülkesi	Var
Barro (1991)	1960-1985/98 Ülke	Var
Barro ve Sala-i Martin (1992)	48 ABD Eyaleti	Var
Mankiv vd. (1992)	1960-85/98 Ülke	Var
Sala-i Martin (1995)	1960-90/110 Ülke	Yok
İslam (1995)	1960-85/96 Ülke	Var
Filiztekin (1998)	1975-1995/ Türkiye /67 il 7 sektör	Var
Filiztekin (1999)	1975-95/Türkiye/ 7 Bölge	Var
Tansel ve Güngör (1999)	1975-95/Türkiye/İller	Var
Berber vd. (2000)	1975-97/ Türkiye/7Bölge	Yok
Yamak ve Artan (2000)	1975-97/Türkiye/ 7 Bölge	Yok
Erk vd. (2000)	1979-97/Türkiye/67 il	Yok
Kim (2001)	1960-92/17 Asya Ülkesi	Var
Sağbaş (2002)	1986-97/Türkiye/67 İl	Var
Altınbaş vd. (2002)	1987-98/Türkiye/81 İl	Yok
Doğruel ve Doğruel (2003)	1987-99/Türkiye/İller	Yok
Beyaert (2003)	1970-2000/AB-15	Var
Gezici ve Hewings (2004)	1980-1997/İBB II-İller	Yok
Karaca (2004)	1975-2000/Türkiye/67 İl	Yok
Yıldırım (2005)	1990-2001/Türkiye/İller	Var
Dufrenot ve Sanon (2005)	1985-2003/ECOWAS	Yok
Temel ve Tansel (2005)	1975-90/Türkiye/İller	Var
Ersungur ve Polat (2006)	1987-2000/İBB I	Zayıf Var
Aldan (2006)	1987-2001/Türkiye/İller	Yok
Yıldırım ve Öcal (2006)	1979-2001/Türkiye/İller	Var
Kılıçslan ve Özatağan (2007)	1987-2000/Türkiye/İller	Var
Halaç ve Kuştepe (2008)	1999-2001/Türkiye/7 Bölge	Yok
Yamanoğlu (2009)	1990-2008/Türkiye/İBB II	Var
Önder vd. (2010)	1980-2001/Türkiye İBB II	Var
Zeren ve Yılançı (2011)	1990-2001/Türkiye/İBB II	Var
Beypınar ve Erkut (2011)	1990-2000/Türkiye/İller	Var
Erlat (2012)	1975-2001/Türkiye/7 Bölge ve İller	Var
Kırdar ve Saraçoğlu (2012)	1975-2000/Türkiye/İller	Yok
Abdioğlu ve Uysal (2013)	2004-2008/Türkiye/İBB II	Yok
Göğül ve Korap (2014)	1970-2012/ 26 OECD Ülkesi	Var
Gerni ve Sarı (2015)	2004-2012/İBB II/İller	Var
Akıncı (2017)	1980-2014/Türkiye/İBB I	Yok
Soyyığıt ve Nas (2018)	2004-2014/Türkiye/İBB I/İller	Var
Yoloğlu (2021)	1985-2004/Türkiye/İlçe	Yok

Gerek ülke bazına gerek bölge bazında incelendiğinde; yakınsama sürecini temsil eden değişken olarak *Filiztekin* (1999), *Berber vd.* (2000), *Erk vd.* (2000), *Altınbaş vd.* (2002), *Sağbaş* (2002), *Doğruel ve Doğruel* (2003), *Gezici ve Hawings* (2004), *Karaca* (2004), *Aldan* (2006), *Ersungur ve Polat* (2006), *Yıldırım ve Öcal* (2006), *Kılıçaslan ve Özatağan* (2007), *Yamanoğlu* (2008), *Halaç ve Kuştepelı* (2008), *Zeren ve Yılandcı* (2011), *Kırdar ve Saraçoğlu* (2012), *Elat* (2012), *Soyyığıt ve Nas* (2018) “kişibaşı gelir” değişkeninin seçildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra *Tansel ve Güngör* (1999), *Temel ve Tansel* (2005), *Baypınar ve Erkut* (2011) “emek verimliliği” değişkeni de yine yakınsama sürecini temsilen kullanılan bir diğer değişkendir. Literatür bağlamında çalışmalarda genel olarak panel veri yöntemleri, yatay kesit testleri ve birim kök testleri kullanılmıştır. Literatür taraması sonuçları Türkiye ekonomisi için yakınsama süreçlerinin incelenen dönem farklılıklarına bağlı olarak değiştiği gözlemlenmektedir.

Yakınsama hipotezinin temeli yoksul ülkelerin zengin ülkelerle kıyaslandığında daha hızlı büyüdüğü, yani belirli bir dönemin başındaki gelir ile gelirin artma hızı arasında tesir orantı olduğu kabulüne dayanmaktadır. Az gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerin büyüme oranlarının gelişmiş ülkelerle karşılaştırıldığında daha fazla olacağı varsayılmaktadır. Bu bağlamda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasındaki büyüme farkının zamanla kapanacağı kabul edilmektedir (Yılmaz ve Kesbiç, 2020: 1276).

Yakınsama hipotezinin varsayımı dikkate alındığında gelişmekte olan ülkeler arasında bulunan Türkiye'nin GSYH'sının G7 ülke grubunun GSYH'sına yakınsaması beklenmektedir. Bu bağlamda yapılan çalışmada Türkiye'de GSYH'nın 1970-2019 yılları arasında G7 ülke grubunun GSYH'sına yakınsayıp yakınsamadığının bulunması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada GSYH yakınsamasını incelemek için Dickey ve Fuller (1979) tarafından ortaya koyulan Dickey Fuller birim kök testinin genişletilmiş hali ADF, Lee ve Strazicizh (2003, 2004) tarafından geliştirilen bir kırılmalı ve iki kırılmalı LM birim kök testi kullanılmaktadır. Bu testlerin yanında ayrıca Meng ve diğerleri (2014) tarafından

önerilen kalıntılarla genişletilmiş birim kök testi RALS-LM kullanılmaktadır.

Dickey-Fuller'in bağımlı değişkenin gecikmeli değerlerini bağımlı değişken olarak modele eklediği ADF birim kök testinin üç temel modeli vardır (Sevüktekin ve Çınar, 2017, s.335-336):

$$(1) \quad \Delta Y_t = \delta Y_{t-1} + \sum_{i=1}^k \delta_i \Delta Y_{t-1} + \varepsilon_t \quad \text{Sabitsiz ve Trendsiz Model}$$

$$(2) \quad \Delta Y_t = \mu + \delta Y_{t-1} + \sum_{i=1}^k \delta_i \Delta Y_{t-1} + \varepsilon_t \quad \text{Sabitli ve Trendsiz Model}$$

$$(3) \quad \Delta Y_t = \mu + \beta T + \delta Y_{t-1} + \sum_{i=1}^k \delta_i \Delta Y_{t-1} + \varepsilon_t \quad \text{Sabitli ve Trendli Model}$$

Yukarıdaki her üç model için de temel hipotez birim kökün varlığıdır. Alternatif hipotez ise birim kök yoktur, yani seri durağandır.

Yapısal kırılmalı birim kök testleri yapısal kırılmaya izin vermeyen ADF gibi birim kök testlerine göre daha üstün oldukları için bu çalışmada yapısal kırılmayı da dikkate alana LM birim kök testi kullanılmaktadır.

LM testinde A, B ve C olmak üzere üç model bulunmaktadır. A modeli sabitte kırılmayı, B modeli trendde kırılmayı, C modeli ise hem sabitte hem trendde kırılmayı dikkate almaktadır. Bu üç model içinde hem sabitte hem trendde kırılmaya izin veren C modeli diğer iki modelle kıyaslandığında daha üstündür (Sen, 2003, s.184). Bu sebeple bu çalışmada C modeli kullanılmaktadır.

LM birim kök testi regresyonu aşağıdaki gibidir:

$$y_t = \delta Z_t + e_t \quad e_t = \beta e_{t-1} + \varepsilon_t \quad (4)$$

Bu denklemde Z_t dışsal değişken vektörünü, ε_t iid $N(0, \sigma^2)$ özelliğini gösteren kalıntıları belirtmektedir. LM birim kök test istatistiği aşağıdaki regresyondan bulunmaktadır:

$$\Delta y_t = \delta' \Delta Z_t + \varphi \bar{S}_{t-1} + u_t \quad (5)$$

Tek kırılmalı C modelinde $t \geq T_B + 1$ için $DT_t = t - T_B$, diğer durumlar için $DT_t = 0$ 'dır. Bir kırılmalı LM testi için hipotezler aşağıdaki gibidir:

$$H_0: y_t = \mu_0 + d_1 B_1 + d_2 B_2 + y_{t-1} + v_{1t}$$

$$H_1: y_t = \mu_1 + \gamma t + d_1 D_1 + d_2 D_2 + v_{2t}$$

İki kırılmalı C modelinde $t \geq T_{Bj}$ için $DT_{jt} = t - T_{Bj}$, diğer durumlarda $DT_{jt} = 0$ ifade etmektedir. İki kırılmalı LM testi için hipotezler aşağıdaki gibidir:

$$H_0: Y_{i,t} = \mu_0 + d_1 B_{1t} + d_2 B_{2t} + d_3 D_{1t} + d_4 D_{2t} + Y_{i,t-1} + v_{1t}$$

$$H_1: Y_{i,t} = \mu_1 + \gamma t + d_1 D_{1t} + d_2 D_{2t} + DT_{1t} + DT_{2t} + v_{2t}$$

Sıfır hipotezi birim kökün varlığını ifade ederken alternatif hipotez birim kökün olmadığını; yani serinin durağan olduğunu belirtmektedir.

Bu çalışmada kullanılan bir diğer test RALS-LM Meng ve diğerleri (2014) tarafından literatüre dahil edilmiştir. Regresyon denklemindeki hatalarda normallikten sapma meydana geldiğinde var olan bilgileri kullanan yapı RALS prosedürü olarak adlandırılmaktadır (Konat, 2020, s.66).

$$\Delta y_t = \delta' \Delta z_t + \varphi \tilde{y}_{t-1} + e_t$$

Burada $\tilde{y}_t = y_t - \tilde{\Psi} - z_t \tilde{\delta}$ dir. Regresyon modeli aşağıdaki gibidir:

$$\Delta y_t = \delta' \Delta z_t + \varphi \tilde{y}_{t-1} + \sum_{j=1}^p c_j \Delta \tilde{y}_{t-j} + e_t$$

RALS-LM testleri için de temel hipotez birim kökün varlığını belirlerken alternatif hipotez birim kökün bulunmadığını ifade etmektedir.

Bulgular

Çalışmada kullanılan G7 ülke grubunun ve Türkiye'nin 1970-2019 tarihleri arasında gayrisafi yurtiçi hasıla yıllık verisi Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) veri tabanından elde edilmiştir. Gayrisafi yurtiçi hasıla verisi milyon dolar birimi ile ifade edilmektedir. Tablo 2'de G7 ülkelerinin ve Türkiye'nin gayrisafi yurtiçi hasıla verisine ait tanımlayıcı istatistikleri verilmektedir.

Tablo 2. 1970-2019 Dönemi G7 Ülkeleri ve Türkiye'nin GSYH Tanımlayıcı İstatistikleri

Ülkeler	Ortalama	Min.	Maks.	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Türkiye	735231	62507	2300826	657385	1.1574	3.2199
G7	2635864	345032	6081225	1713335	0.3692	1.9228

Meng ve diğerleri (2013) yaptıkları çalışmada yakınsama hipotezini sınamak için aşağıdaki dekleme kullanmaktadır:

$$TUR = \ln\left(\frac{E_{Türkiye}}{E_{G7}}\right) \quad (6)$$

Denklem (6)'ya göre dönüştürülen serilerin durağanlığı Dickey ve Fuller (1979) tarafından ortaya koyulan Dickey Fuller birim kök testinin genişletilmiş hali ADF, Meng ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen RALS-LM birim kök testi, Lee ve Strazicizh (2003, 2004) tarafından geliştirilen bir kırılmalı ve iki kırılmalı LM birim kök testi ile araştırılmaktadır. Yapılan testlerin sonucunda seri birim köklü bulunursa yakınsama olmadığı, durağan tespit edilirse yakınsama olduğu söylenmektedir.

1970-2019 dönemi için hesaplanan yakınsama serisine LM, RALS-LM ve ADF birim kök testlerinin uygulanmasıyla elde edilen sonuçlar tablo 3'te gösterilmektedir. Bu testlerin sonuçlarına göre TUR serisinin birim köklü olduğunu ifade eden temel hipotez reddedilememiştir. Bu bağlamda TUR serisi bu üç teste göre de birim köklü bulunmuştur.

Tablo 3. ADF, LM ve RALS-LM Birim Kök Testi Sonuçları

LM					
	τ_{LM}		Kritik Değerler		
			%1	%5	%10
TUR	-1.1767		-3.597	-3.031	-2.745
RALS-LM					
	ρ^2	$\tau_{RALS-LM}$	Kritik Değerler		
			%1	%5	%10
TUR	0.82966	-1.3468	-3.089	-2.426	-2.081
ADF					
	τ_{ADF}		Kritik Değerler		
			%1	%5	%10
TUR	-1.2346		-4.1567	-3.5043	-3.1818

1970-2019 dönemi için hesaplanan TUR gayri safi yurtiçi hasıla yakınsama serisine bir yapısal kırılmalı LM ve RALS-LM birim kök testlerinin uygulanmasıyla elde edilen sonuçlar tablo 4'te gösterilmektedir. Bu testlerin sonuçlarına göre TUR serisinin birim köklü olduğunu ifade eden temel hipotez bir kırılmalı RALS-LM testinde reddedilemezken bir kırılmalı LM testinde reddedilmektedir. Bu bağlamda TUR serisi bir kırılmalı RALS-LM testine göre birim köklü, bir kırılmalı LM testine göre ise %1 anlamlılık düzeyinde durağan bulunmuştur.

Tablo 4. Bir Yapısal Kırılmalı LM ve RALS-LM Birim Kök Testi Sonuçları

LM		Kritik Değerler				
	τ_{LM}	Kırılma Tarihi	%1	%5	%10	
TUR	-6.2562*	1996:01	-4.8939	-4.3292	-4.0479	
RALS-LM		Kritik Değerler				
	ρ^2	$\tau_{RALS-LM}$	Kırılma Tarihi	%1	%5	%10
TUR	0.65231	-1.5265	1997:01	-3.543	-2.932	-2.619

Not: * %1 anlamlılık düzeyinde durağanlığı ifade etmektedir.

1970-2019 dönemi için hesaplanan TUR serisine iki yapısal kırılmalı LM ve RALS-LM birim kök testlerinin uygulanmasıyla elde edilen sonuçlar Tablo 5'te gösterilmektedir. Bu testlerin sonuçlarına göre TUR serisinin birim köklü olduğunu ifade eden temel hipotez iki kırılmalı RALS-LM testinde reddedilemezken iki kırılmalı LM testinde reddedilmektedir. Bu bağlamda TUR serisi iki kırılmalı RALS-LM testine göre birim köklü, iki kırılmalı LM testine göre ise %1 anlamlılık düzeyinde durağan bulunmuştur.

Tablo 5. İki Yapısal Kırılmalı LM ve RALS-LM Birim Kök Testi Sonuçları

LM		Kritik Değerler				
	τ_{LM}	Kırılma Tarihi	%1	%5	%10	
TUR	-10.7923*	1996:01	-7.004	-6.185	-5.828	
TUR		2015:01				
RALS-LM		Kritik Değerler				
	ρ^2	$\tau_{RALS-LM}$	Kırılma Tarihi	%1	%5	%10
TUR	0.82966	-1.3468	1993:01	-3.587	-2.991	-2.687
TUR			1997:01			

Not: * %1 anlamlılık düzeyinde durağanlığı ifade etmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Yakınsama hipotezi gelişmekte olan ülkelerin GSMH hasıllarındaki büyüme hızının gelişmiş ülkelerinkinden daha yüksek olduğu ve dolayısıyla söz konusu ülkelerin potansiyel kaynaklarını harekete geçirdiklerinde zaman içerisinde gelişmiş ülkelerin büyüme rakamlarına erişebilecekleri fikrinden hareket etmektedir. Bu bağlamda çalışmada

Türkiye ekonomisi ele alınmış ve G7 ülke grubu ile yakınsama hipotezinin varlığı sorgulanmıştır.

Türkiye'nin başka ülkelerle olan ilişkisi ve ekonomik gerilimler gibi sebepler yakınsamamaya yol açabildiği için iki yapısal kırılmalı birim kök testlerinin sonuçları bir yapısal kırılmalı ve kırılmasıza göre daha güçlü sonuçlar vermektedir. RALS-LM testleri klasik LM testlerine göre daha güçlü sonuçlar vermektedir (Meng vd., 2014, s.352). Ayrıca Hepsağ ve Akçalı (2019) yaptıkları çalışmada RALS-LM testlerinin geleneksel birim kök testlerine göre daha güçlü testler olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda yapılan çalışmada Türkiye'nin GSYH'sı G7 ülkelerinin GSYH'sına yakınsamadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç bizlere Türkiye'nin GSYH büyüme hızının G7 ülkeleri karşısında beklenenden daha düşük olarak gerçekleştiğini göstermektedir.

Analiz sonuçları değerlendirildiğinde ülkenin potansiyel kaynaklarının harekete geçirilmesi sağlanarak başka bir ifade ile oldukça önemli faktör stoklarına sahip olan Türkiye ekonomisinin mevcut bu kaynakları aktif hale getirebilmesi yakınsama hipotezinin geçerliliğinin sağlanması için önemli bulunmuştur. Türkiye'de üretime daha çok önem verilerek güçlü firmaların kurulmasıyla katma değeri yüksek ürünlerin üretilmesi GSYH'nun artma hızını yükseltecektir. Üretime yönelik kurulan firmaların son teknolojiden faydalanması, kapasite oranlarının yüksek olması firmaların küresel açıdan rekabet yeteneklerini arttıracaktır. Ayrıca üretim sektörünün yaşadığı fiziki imkanların yetersizliği, vasıflı işgücü sağlanamaması, maliyetlerin yüksek olması gibi sorunların çözüme ulaşması Türkiye'de imalat sanayiinin gelişmesini sağlayacaktır. Bu bağlamda üretimin artışı sağlanarak GSYH'nun büyüme hızının artırılması sağlanmalıdır.

EXTENDED ABSTRACT

**Test of the Validity of Convergence Hypothesis in
Turkey's Economy: G7 Group Country Case**

*

Esra Demirel- Ünzüle Kurt
Çanakkale Onsekiz Mart University

Economic growth has been the ultimate goal of countries throughout history. Therefore, the elimination of income differences between countries has become the most important problem of countries. The convergence hypothesis, which is based on the Neo-Classical Economics model, focuses on the fact that the incomes of countries with similar preferences and production possibilities will converge over time. Convergence predicts that relatively poor countries will grow faster than rich countries and converge over time.

Convergence hypothesis in the general framework; Whether income inequalities between economies will close over time, whether low-income countries will grow faster than high-income countries, whether these countries will reach the income level of developed countries over time, whether the economic growth rate in high-income economies will slow and finally, whether international externalities are in question at the point of economic growth is under investigation.

Abramovitz (1986), who put forward the convergence hypothesis, defined convergence as a process where under certain conditions lagging behind at the beginning creates the ability to grow faster than the leader and creates productivity. Three conditions are listed for the convergence hypothesis to complete the aforementioned process. These; technological diffusion, neoclassical growth model and globalization (Rassekh 1998).

As explained, the concept of convergence is an important issue that has been studied extensively in the economics literature. Because it is extremely important both economically and socially to ensure the justice of income distribution in the world and to bring the incomes of the countries closer to each other. In this context, the discipline of economics has attached the necessary importance to the issue of income convergence and studies are continuing to investigate its sources. In this study, due to the importance of the

subject, it has been prepared with the aim of investigating the convergence of the GNP of the Turkish Economy as a developing country to the G7 group, which is a developed country group, and to develop a policy proposal at the point of convergence. The relevant literature on the convergence hypothesis is quite extensive. When the literature is examined, it is seen that the convergence hypothesis is made in two different ways, between countries and regions.

The basis of the convergence hypothesis is based on the assumption that poor countries grow faster compared to rich countries, that is, there is a positive correlation between the income at the beginning of a certain period and the rate of increase in income. It is assumed that the growth rates of underdeveloped or developing countries will be higher when compared to developed countries. In this context, it is accepted that the growth gap between developed and developing countries will close over time (Yılmaz and Kesbic, 2020: 1276).

Considering the assumption of the convergence hypothesis, the GDP of Turkey, which is among the developing countries, is expected to converge to the GDP of the G7 country group. In this context, it is aimed to find out whether the GDP in Turkey converges to the GDP of the G7 country group between 1970-2019.

In this study, to examine GDP convergence, the extended version of Dickey Fuller unit root test introduced by Dickey and Fuller (1979), ADF, one-break and two-break LM unit root test developed by Lee and Strazicizh (2003, 2004) are used. In addition to these tests, the extended unit root test RALS-LM with residues suggested by Meng et al. (2014) is also used. As a result of the tests, it is said that there is no convergence if the series has a unit root, and if it is found to be stationary, there is convergence.

First, the TUR convergence series was calculated to examine the convergence. LM, RALS-LM and ADF unit root tests were applied to the convergence series calculated for the period 1970-2019. According to the results of these tests, the basic hypothesis stating that the TUR series has a unit root could not be rejected. In this context, the TUR series was found to have a unit root according to these three tests.

A structural break LM and RALS-LM unit root tests were applied to the TUR convergence series calculated for the period 1970-2019. According to the results of these tests, the basic hypothesis stating that the TUR series has

a unit root cannot be rejected in a RALS-LM test with a break, but is rejected in a LM test with a break. In this context, the TUR series was found to be stationary with a unit root according to the RALS-LM test with one break, and stationary at the 1% significance level according to the LM test with one break.

Two structural break LM and RALS-LM unit root tests were applied to the TUR series calculated for the period 1970-2019. According to the results of these tests, the basic hypothesis stating that the TUR series has a unit root cannot be rejected in the two-break RALS-LM test, but it is rejected in the two-break LM test. In this context, the TUR series was found to be stationary with unit root according to the RALS-LM test with two breaks and at a significance level of 1% according to the LM test with two breaks.

When the analysis results are evaluated, it has been found important for the validity of the convergence hypothesis that the potential resources of the country are activated, in other words, the Turkish economy, which has very important factor stocks, can activate these existing resources. Production of high value-added products with the establishment of strong companies by giving more importance to production in Turkey will increase the rate of increase in GDP. The fact that the companies established for production benefit from the latest technology and the high capacity ratios will increase the global competitiveness of the companies. In addition, the solution of problems such as the inadequacy of the physical facilities experienced by the production sector, the lack of qualified labor force, and the high costs will enable the development of the manufacturing industry in Turkey. In this context, it should be ensured that the growth rate of GDP is increased by increasing production.

Kaynakça/References

- Abdioğlu, Z. ve Uysal, T. (2013). Türkiye’de bölgeler arası yakınsama: Panel birim kök analizi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27, 125-143.
- Abramowitz M. (1986). Catching up, forging ahead, and falling behind. *Journal of Economic History*, 46(2), 385-406

- Altınbas, S., Doğruel, F. ve Günes, M. (2002). Türkiye’de bölgesel yakınsama: Kalkınmada öncelikli iller politikası başarılı mı?. *VI. ODTÜ Uluslararası Ekonomi Kongresi*, 1-21.
- Barro, R. J. (1991). Economic growth in a cross section countries. *The Quarterly Journal of Economics*, 106, 407-443.
- Barro, R. J. ve Sala-i-Martin, X. (1992). Convergence. *Journal of Political Economy*, 100, 223-251.
- Baumol, W. J. (1986). Productivity growth, convergence and welfare: What the long-run data show. *The American Economic Review*, 76, 1072- 1085.
- Baypınar, M.B. ve Erkut, G. (2011). Ekonomik küreselleşme ve Türkiye’de bölgesel üretkenlik düzeylerinde yakınsama. *İTÜ Dergisi*, 10(1), 61-70.
- Berber, M., Yamak, R. ve Seyfettin, A. (2000). Türkiye’de yaklaşma hipotezinin bölgeler bazında geçerliliği üzerine ampirik bir çalışma: 1975-1997. 9. *Ulusal Bölge Bilimi ve Bölge Planlama Kongresi Bildiriler Kitabı*, s.51-59.
- Beyaert, A. (2003). Growth Convergence in europe: A panel data approach with bootstrap. *II Workshop on International Economics*, s.1-21.
- Dickey, D. A. ve Wayne A. F. (1979). Distribution of the estimators for autoregressive time series with a unit root. *Journal of the American statistical association*, 74(366), 427-431.
- Doğruel, F. ve Doğruel, A.S. (2003). Türkiye’de bölgesel gelir farklılıkları ve büyüme. Köse, A.H., Şenses, F. ve Yeldan, E. (der.), *İktisat Üzerine Yazılar I: Küresel Düzen, Birikim, Devlet ve Sınıflar-Korkut Boratao’ya Armağan içinde* (s.287-318), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Dowrick S.N., Nguyen D. (1989). OECD comperative economic growth 1980-85, Catch Up-and Convergence. *The Amercan Review*, 79(5), 11030.
- Dufrenot, G. ve Sanon, G. (2007). Testing real convergence in the ECOWAS countries in presence of heterogeneous long-run growths : A panel data study. *CREDIT Research Paper*, 05(14), 1-30.
- Erk, N., Ates, Ş. ve Direkçi, T. (2000). Convergence and Growth within GAP Region (South Eastern Anatolia Project) and Overall Turkey’s Regions. *IV. ODTÜ Uluslararası Ekonomi Kongresi*, s.1-31.
- Erlat, H. (2012). Türkiye’de bölgesel yakınsama sorununa zaman dizisi yaklaşımı. *Türkiye Ekonomi Kurumu Tartışma Metni*, 64, 251-276.
- Ersungur, Ş. M. ve Polat, O. (2006). Türkiye’de bölgeler arasında yakınsama analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 8, 336-343.
- Filiztekin, A. (1998). Convergence across industries and provinces in Turkey. *Koç University Working Paper*, 8, 1 27.

- Filiztekin A. (1999). Convergence across Turkish provinces and sectoral dynamics. Backgroundpaper for the report Turkey: Economic reforms, living standards and social welfare study ,World Bank Report20029-TU, *Poverty Reduction and Economic Management Unit*, World Bank.
- Gerni, C., Sarı, S., Sevinç, H. ve Emsen, O.S. (2015). Bölgesel dengesizliklerin giderilmesinde yatırım teşviklerinin rolü ve başarı kriteri olarak yakınsama analizleri: Türkiye örneği. *2015 International Conference On Eurasian Economies içinde* (s.311-320). Istanbul: Eurasian Economists Association.
- Gezici, F. ve Hewings, G.J. (2004). Regional convergence and the economic performance of peripheral areas in Turkey. *Review of Urban and Regional Development Studies*, 16(2), 113-132.
- Halac, U. ve Kuştepe, Y. (2008). Türkiye’de bölgesel gelirin yakınsaması: Gelir dağılımı açısından bir değerlendirme. *Discussion paper Series*, 08(01), 1-13.
- Hepsağ, A. ve Yaşar Akçalı, B. (2019). Finansal zaman serilerinde birim kök hipotezinin test edilmesinde kalıntılarla genişletilmiş en küçük kareler yöntemi yaklaşımı: Rasyonel fiyat köpükleri üzerine bir uygulama. *XIII. International Balkan and Near Eastern Congress Series on Economics, Business and Management (IBANESS)* , Tekirdağ, Turkey.
- Islam, N. (1995). Growth empirics: A panel data Approach. *The Quarterly Journal of Economics*, 110, 1127-1170.
- Karaca, O. (2004). Türkiye’de bölgeler arası gelir farklılıkları: Yakınsama var mı?. *Türkiye Ekonomi Kurumu Tartışma Metni*, 7, 1-16.
- Kılıçaslan, Y., ve Özatağan, G. (2007) Impact of relative population change on regional income convergence: evidence from Turkey. *In Review of Urban and Regional Development Studies*, 19(3), 210-223.
- Kırdar, M.G. ve Saracoğlu, D.S. (2012). İç göç bölgesel yakınsama sorunu ve ekonomik büyüme: Türkiye örneği, (No.2012/75) Discussion Paper. Turkish Economic Association.
- Kim, J. U. (2001). Empirics for economic growth and convergence in Asian economies: A panel data approach. *Journal of Economic Development*, 26, 49-59.
- Konat, G. (2020) *Kalıntılarla genişletilmiş yeni bir panel birim kök test önerisi: Ralscips testi (Doktora Tezi)*. İnönü Üniversitesi, Malatya.

- Lee, J. ve Strazicizh, M. C. (2003). Minimum lagrange multiplier unit root test with two structural breaks. *The Review of Economics and Statistics*, 85(4), 1082-1089.
- Lee, J. ve Strazicich, M. C. (2004). Minimum LM Unit root test with one structural break. *Appalachian State University Working Papers*, 04(17), 1-15.
- Mankiw, N. G., Romer, D. ve Weil, D. N. (1992). A contribution to the empirics of economic growth. *The Quarterly Journal of Economics*, 107, 407-437.
- Meng, M., Payne J. E. ve Lee J. (2013). Convergence in per capita energy use among OECD countries. *Energy Economics*, 36, 536-545.
- Meng, M., Im K. S., Lee J. ve Tieslau MA. (2014). More powerful LM unit root tests with non-normal errors. Editörler: Sickles RC, Horrace WC. İçinde: *Festschrift in honor of peterschmidt*. New York: Springer, s.343-357.
- Önder, A.O., Deliktas, E. ve Karadağ, M. (2010). The impact of public capital stock on regional convergence in Turkey. *European Planning Studies*, 18(7), 1041-1055.
- Rassekh F. (1998). The Convergence hypothesis: History, theory and evidence. *Open Economies Review*, 9, 85-105.
- Sağbas, I. (2002). Türkiye’de kamu harcamalarının yakınsama üzerindeki etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4, 137-148.
- Sala-i-Martin, X. (1995). The clasical approach to convergence analysis. *Economic Working paper*, 117, 1-28.
- Sen, A. (2003). On unit-root tests when the alternative is a trend-break stationary process. *Journal of Business & Economic Statistics*, 21(1), 174-184.
- Sevüktekin, M. ve Çınar, M. (2017). *Ekonometrik zaman serileri analizi E views uygulamalı*. Geliştirilmiş 5. Baskı, Bursa: Dora Yayıncılık.
- Solow, R. M. (1956). A contribution to the theory of economic growth. *The Quarterly Journal of Economics*, 70, 65-94.
- Soyyığıt, S. (2018). Türkiye'nin kriz öncesi ve kriz sonrası dönemde il bazında yakınsama analizi. *Social Sciences Studies Journal*, 4(16), 1279- 1287.
- Tansel, A. ve Güngör, N.D. (1999). Economic growth and convergence: An application to the provinces of Turkey, s.1975-1995. *METU-ERC Working Paper*.
- Temel, T., Tansel, A. ve Güngör, N.D. (2005). Convergence of sectoral productivity in Turkish provinces: Markov Chains model. *International Journal of Applied Econometrics and Quantitative Studies*, 2(2), 1-35.

- Yamak, R. ve Yamak, N. (1999). Türkiye’de gelir dağılımı ve iç göç. *DEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 16-28.
- Yamanoğlu, K.K. (2008) Türkiye’de sosyo-ekonomik faktörlerin iller arası yakınsama üzerine etkileri. *İstatistikçiler Dergisi: İstatistik ve Aktüerya*, 1(1), 33-49.
- Yıldırım, J. (2005). Regional policy and economic convergence in Turkey: A spatial data analysis. *18th European Advanced Studies Institute in Regional Science*, s.1-10.
- Yılmaz, M. ve Kesbiç, C. Y. (2020). Kırılgan beşli ekonomileri için yakınsama hipotezinin geçerliliği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(75), 1275-1293.
- Zeren, F. ve Yılcı, V. (2011). Türkiye’de bölgeler arası gelir yakınsaması: Rasal katsayılı panel veri analizi uygulaması. *Business and Economics Research Journal*, 2, 144-152.

Kaynakça Bilgisi/Citation Information

Demirel, E. ve Kurt, Ü. (2021). Türkiye ekonomisinde yakınsama hipotezi geçerliliğinin test edilmesi: G7 grubu ülke örneği. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), 7777-7794. DOI:10.26466//opus.908963.

Okul Öncesi Çocuklarda Mizacın Öğretmen-Öğrenci İlişisini Yordama Düzeyi ile Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

DOI: 10.26466/opus.966493

*

Sabiha Eren*

* Araş. Gör., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Uşak/Türkiye

E-Posta: sabiha.eren@usak.edu.tr

ORCID: [0000-0002-2599-3913](https://orcid.org/0000-0002-2599-3913)

Öz

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve 4-6 yaş grubu çocuklarda mizaç ve öğretmen-çocuk ilişkisinin yordayıcılığını araştırmak ve mizaç alt boyutlarının cinsiyete, ebeveyn eğitim düzeyine göre değişip değişmediğini belirlemektir. Çalışma için gerekli etik kurul izni alınmıştır. Çalışma grubunu 168'i kız 146'si erkek olmak üzere toplam 314 çocuğun ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Uşak il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulları, anasınıfları ve özel okullardan toplanmıştır. Veriler Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği ve Öğretmen-öğrenci ilişkisi ölçekleriyle toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi, ANOVA ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre mizaç ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasında ilişki bulunmuştur. Araştırma bulgularından mizacın sebatkarlık alt boyutunda cinsiyete göre farklılık oluştuğunu göstermektedir. Mizaç alt boyutlarından sebatkarlık ve utangaçlığın çatışmayı, sebatkarlık ve ritmikliğin yakınlığı anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulguları literatür ışığında tartışılmış ve gelecek çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen-Öğrenci ilişkisi, Mizaç, Ebeveyn Eğitim Düzeyi.

Investigation of Temperament in Preschool Children in terms of Predicting Level of Teacher-Student Relationship and Some Variables

*

Abstract

The aim of this study is to investigate the predictor of temperament and teacher-child relationship in children aged 4-6 attending pre-school education institutions and to determine whether temperament sub-dimensions vary according to gender and parental education level. Ethics committee approval was obtained for the study. The study group consists of parents and teachers of 314 children, 168 of whom are girls and 146 are boys. The study data were collected in the spring semester of the 2020-2021 academic year from kindergartens, nursery classes and private schools affiliated to the Ministry of National Education in the city center of Uşak. The data were collected with the Children's Short Temperament Scale and the teacher-student relationship scales. Descriptive statistics, independent sample t-test, ANOVA and regression analysis were used in the analysis of the data. According to the results of the research, a relationship was found between temperament, gender and educational status of parents. Research findings show that there is a gender difference in the perseverance sub-dimension of temperament. It was concluded that perseverance and shyness, which are sub-dimensions of temperament, significantly predicted conflict, and persistence and rhythmicity predicted closeness. The findings of the study were discussed in the light of the literature and suggestions were made for future studies.

Keywords: *Teacher-Student Relationship, Temperament, Parental Education Level.*

Giriş

Okul öncesi eğitim, erken çocukluk dönemi çocuklarının akademik başarılarına, ilkokula uyum sağlamalarına, dil, bilişsel, fiziksel gelişimlerine katkı sağlamasının yanı sıra çocukların sosyal ve duygusal gelişiminde de kritik dönem olarak görülmektedir. Bu dönemde çocukların gelişimlerine ailelerinin yanı sıra öğretmenleri de katkı sağlamaktadır. Öğretmen çocuğun okula uyumu, alışkanlık kazanması, okulda eğlenmesi gibi birçok sorumluluk üstlenmektedir (Akt. Yoleri, 2016). Çocuklarla olumlu ilişkiler kuran, sıcak, rahat bir eğitim ortamı oluşturan öğretmenlerin yer aldığı sınıflarda kaliteli, üst düzeyde öğrenmenin gerçekleştiğini belirtilmektedir (Beahm, 2009; Işık, 2007).

Çocukların okulda yaşadıkları başarılar ve başarısızlıklar gelecekteki beklentilerini de şekillendirebilir. Özellikle çocukların öğretmenleriyle olan ilişkilerindeki başarı önem taşımaktadır. Öğretmenleriyle olumlu ilişkiler kurabilen çocuklar aynı zamanda öğretmenleriyle etkileşimleri sonucunda olumlu geribildirimler alabilmektedir. Çocuklar bu geribildirimleri içselleştirirler. Benzer şekilde olumsuz geribildirim alan çocuklarda bunları içselleştirmektedirler. Mevcut kanıtlar, öğretmen-çocuk ilişkilerinin sadece geçmişte saldırgan davranışlar gösteren çocuklar için koruyucu bir faktör olarak hizmet etmediğini, aynı zamanda olumlu ilişkilerin de çocukların gelişimini kolaylaştırdığını göstermiştir (Silver, 2005). Ayrıca öğretmenleriyle olumlu ilişkilere sahip olan çocukların sınıflarında yetkin davranış sergileme, öğrenmeye hazır olma belirtileri daha yüksektir (Rudasill, Rimm-Kaufmann, Justice, Pence, 2006). Hamre ve Pianta'nın (2001) çalışmasında öğretmenleriyle iyi ilişkiler içinde olan çocukların, olumsuz öğretmen-çocuk ilişkileri içinde olan çocuklara göre daha verimli akademik ve sosyal gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen çocuk ilişkisinin kalitesini etkileyen, öğretmenin ve çocuğun bireysel geçmişi, biyolojik faktörleri ve yaşadıkları deneyimler gibi birden çok değişken bulunmaktadır (Pianta, 1999). Çocuğun mizaç özellikleri de öğretmen çocuk ilişkisini etkileyen değişkenlerden biri olarak değerlendirilmektedir. Örneğin, yapılan araştırmalara göre cesur veya çekingen olmayan çocukların akranlarına göre daha fazla sosyal beceriye sahip ol-

dukları ve bu nedenle öğretmenleriyle daha fazla etkileşime sahip oldukları bulunmuştur (Patrick, Yoon ve Murphy, 1995, Rimm-Kaufmann, Kagan, 2005).

Çocuklar kişiliklerinin temeli olan bazı mizaç özellikleriyle dünyaya gelirler. Bebeğin döllenmesinden itibaren mizacı üzerinde çevrenin etkisi görülmeye başlar. Annenin hamilelik döneminde kötü beslenmesinin, yaşadığı stresin bebeğin mizacı üzerinde olumsuz etkileri görülmektedir. Kişiliğin biyolojik temeli olan mizaç; bireyin bebeklikte, çocuklukta, ergenlikte, yetişkinliğin ilk dönemlerinde bireyin yaşadığı deneyimlerle kişiliği oluşturmaktadır (Khatibi, Khormae, 2016).

Mizaç yaşamın erken yıllarında görülen bireysel farklılıklardır. Bu farklılıklar aynı zamanda çocukların fiziksel ve sosyal çevresine gösterdikleri tepkileri ve çevrenin çocuklara olan tepkisini de şekillendirmektedir. Çocuğun doğuştan gelen mizacı dünya ile etkileşimlerini şekillendirir ve başkalarının ona verdiği tepkileri de etkiler (Bee, Boyd, 2009). Mizaç değişmeyen, yüksek devamlılık gösteren bir özellik olarak görülmektedir. Mizaç üzerine, çocuklar arasındaki uyaranlara tepki verme ile duygularını ve dikkatlerini düzenleme kapasiteleri gibi niteliklerdeki farklılıkların sosyal gelişim sürecini nasıl etkilediğinin anlaşılmasına zemin hazırlanmaktadır (Thomas, Chess, Birch, Hertzog ve Korn, 1963).

Zor mizaç özellikleri incelendiğinde ise; erken çocukluk döneminde yüksek düzeyde antisosyal davranışlar evde, okulda ve toplumda sorunlu davranışları öngörmektedir (Côté ve ark. 2007). Ayrıntılı olarak, antisosyal davranışlar hem içselleştirme hem de dışsallaştırma davranış problemlerini içerir (Merrell 1993). Bu tür davranışların akranlar, ebeveynler ve öğretmenlerle olan ilişkiler üzerinde olumsuz sonuçları vardır (Doumen, Verschueren, Buyse, Germeijs, Luyckx, Soenens, 2008) ve olumlu akran ilişkileri oluşturmada bu zorluk, daha fazla dışsallaştırma davranışına yol açabilir (Masten 2006; Van Lier ve Koot 2010).

Öğretmen-Çocuk İlişkisi ve Mizaç

Mizaç kavramı, bireyin ilerleyen yaşantılarındaki işleyişi öngörmek için etkileşimsel bir bakış açısı bağlamında da incelenmiştir. Yani, mizaç olarak iş birliği yapmayan bir çocuk, çevrede muhtemelen olumsuz tepkiler

yaşayabilir; bu tür olumsuz tepkiler de davranış sorunlarına neden olabilir. Bu hipoteze benzer bulgular okulda karşılaşılan sorunların nedenlerinden birinde zor mizaca sahip çocuklar olduğunu göstermektedir (Séguin ve MacDonald, 2018).

Çocukların davranışları çevreleri ile etkileşimli bir şekilde ilerlemektedir. Her ne kadar çevre çocuğu etkilese de çocukların mizacı da bakıcıları, akranları ve öğretmenlerinden de aynı şekilde etkilenmektedir. Çocukların mizaç özellikleri etkileşim sürecinde oldukça aktif bir rol oynar (Thomas, Chess, Birch, 1968). Çocuklar yaşadıkları çevresel deneyimleri mizaçlarına göre yorumlamaktadırlar. Örneğin; endişeli ve sınırlı çocuklar, yaşamlarındaki olumsuz olayları, olumsuz duyguları düşük düzeydeki çocuklara göre daha tehdit edici olarak algılama eğilimindedir (Shiner, 2005).

Çocukların mizacı, cinsiyeti gibi bazı değişkenler öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesini etkilemektedir (Rudasill, Rimm-Kufman, 2009). Öğretmen-çocuk ilişkilerinin kısmen öğretmenlerin öğrencilerin eğilimlerine ilişkin algıları tarafından şekillendirildiğini göstermektedir (Stuhlman ve Pianta, 2002). Öğretmenleriyle sıcak ve yakın ilişkiler yaşayan okul öncesi dönem çocuklarının daha az davranış sorunu sergiledikleri, akranlarına göre okuldan daha çok keyif aldıkları ve daha iyi akademik performans sergiledikleri görülmektedir (Masburn ve Pianta, 2006). Diğer taraftan bazı mizaç özelliklerine sahip çocuklar okula başarılı bir şekilde uyum sağlayabilmekte ve öğretmenler de farkında olmadan bu çocuklara daha fazla akademik başarı sağlamaları konusunda güven verebilmektedir (Stuhlman, Pianta, 2002). Dört yaşındaki çocuklarla yapılan bir araştırmada düşük tepkiselliğe sahip çocuklar sınıfta kendiliğinden konuşmaya başlarken, yüksek tepkiselliğe sahip çocukların sessizce gözlem yaparak yalnız kaldıkları bulunmuştur (Kagan, Snidman ve Arcus, 1992).

Öğretmenlerin uyumlu çocuklarla yakın ilişkileri varken, ısrarcı, dik-kati çabuk dağılan çocuklarla daha çatışmacı ilişkileri vardır (Ören, Jones, 2009). Flynn (2000)'ın yaptığı mizaç, öğretmen-çocuk ilişkisi araştırmasına özel gereksinimli çocuklar ve bu çocukların öğretmenleri katılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen çocuk ilişkisinin yakınlık boyutu ile mizacın esneklik boyutu arasında olumlu yönde ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde, Keogh ve Burstein (1988), yüksek görev yönelimi, yüksek esneklik (sosyallik) ve düşük tepkisellik gibi mizaç özelliklerinin, sınıf etkinlikleri

daha az yapılandırıldığında çocukların öğretmenleri ve akranlarıyla etkileşimleriyle önemli ölçüde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu mizaç özelliklerinin, dikkat dağınıklıklarının daha sık olduğu ancak müdahalenin ve yapılandırılmış etkinliklerin daha az olduğu ortamlarda çocukların odaklanmış ve görev başında kalmalarına yardımcı olduğu görülmektedir.

Öğretmenler, besleyici ve destekleyici ortamlar sağlayarak mizaç açısından risk altındaki çocuklarla yüksek yakınlık düşük çatışma gibi olumlu ilişkiler oluşturduğunda, çocuklardan daha iyi sosyal çıktılar alınmaktadır (Rudasill vd., 2013). Çocukların öğretmenleriyle erken dönemde kurdukları ilişkileri, sosyal yeterliliğin gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır. Örneğin, olumlu öğretmen-çocuk ilişkileri, risk altında olabilecek küçük çocukların sorunlu sosyal etkileşimleri için koruyucu olabilir (Acar vd., 2018). Öte yandan, çocukların öğretmenleriyle olan zayıf ilişkileri, çocukların akranlarıyla olan problem davranışlarını etkileyebilir. Yani, öğretmenler ve çocuklar arasındaki düşük düzeyde yakınlık ve yüksek düzeyde çatışma, utangaçlık ile sosyal yeterlilik veya akranlarla saldırgan davranış arasındaki ilişkileri güçlendirebilir. Örneğin, Sette ve arkadaşlarının (2014), İtalyan okul öncesi sınıflarında yaptıkları çalışma sonucunda öğretmen yakınlığı düşük olan çocuklar için utangaçlığın öğretmen dereceli sosyal yeterlilik ile negatif, akran reddi ile pozitif ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Amaç ve Önem

Gelişim psikolojisi; yapılan araştırmalarla soruna katkıda bulunan özgün çalışmalara, sonuçlar ile katkı sağlayanlar arasındaki etkileşimlere yararlı bir çerçeve sağlamaktadır. Bu çalışmada çocuğun etkileşimsel sonuçlarını değerlendirmek için farklı yaklaşımlar belirlenmiştir. Bunlardan ilki, yukarıda tartışıldığı gibi çocuğun çevreyle olan etkileşimlerinden biri olan öğretmen-çocuk ilişkisi, bir diğeri çocuğun doğuştan getirdiği ancak çevrenin etkisiyle değişik özelliklerinin ortaya çıktığı mizaç ve son olarak da istatistiksel bir yaklaşım kullanılmıştır. Mevcut literatüre dayanarak çocuğun mizaç özelliklerinin öğretmen-çocuk ilişkisindeki yakınlık ve çatışma üzerinde rol oynayacağı varsayılmıştır. Yapılan bu çalışmayla cinsiyet, anne-baba eğitim durumu gibi bazı değişkenlerin mizaç ve öğretmen-çocuk ilişkisine etkisi ve mizaç ile öğretmen-çocuk ilişkisinin yordayıcı ve

yordanan faktörler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1.Çocukların mizaç alt testlerinden elde ettikleri puan ortalamaları, çocukların;

Cinsiyetine

Annenin öğrenim durumuna

Babanın öğrenim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

2.Çocukların mizaç özellikleri, öğretmen-çocuk ilişkisini yordamakta mıdır?

Yöntem

Katılımcılar: Bu araştırmanın katılımcılarını okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve normal gelişim gösteren 168'i kız 146'si erkek olmak üzere toplam 314 çocuğun ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Verilerin 157'si Milli Eğitime bağlı bağımsız anaokulu, 88'i anasınıfları ve 69'u özel okul olmak üzere 3 farklı okul türünden toplanmıştır. Çalışmaya katılan çocukların büyük çoğunluğunu (%78,7) 5 yaş grubu oluşturmaktadır. Verilerin toplandığı annelerin %45,2 ve babaların %43,9'u lisans mezunudur.

Ölçüm Araçları

Öğretmen-öğrenci ilişki ölçeği: Pianta (2001) tarafından Amerika'da geliştirilen ve İtalya, Hollanda, Yunanistan, Norveç ve Çin'de uyarlama çalışmaları yapılan Öğretmen-Öğrenci İlişki ölçeğinin Türkiye uyarlaması Zorbaz, Özer, Gençtanırım-Kurt ve Ergene (2016) tarafından yapılmıştır. 46 öğretmenin 560 öğrenci için doldurdıkları ölçekten elde edilen veriler sonucunda ölçeğin iki faktör (yakınlık ve çatışma) ve 23 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Güvenirlilik çalışmaları kapsamında Cronbach Alfa katsayıları yakınlık altboyutu için .83; çatışma alt boyutu için .86 olduğu tespit edilmiştir. (Örneğin; "Öğrencinin bana karşı duyguları aniden değişebilir.", "Öğrenci hatasını düzelttiğimde incinir.", "Öğrenci benimle olan ilişkisine değer verir.", "Öğrenci duygu ve yaşantılarını benimle açık bir şekilde paylaşır.")

Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği: Prior, Sanson ve Oberklaid (1989) tarafından geliştirilen çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği'nin Türkçe versiyonu, Yağmurlu ve Sanson (2009) tarafından hazırlanmıştır ve Avustralya'da yaşayan 58 Türk çocuğun annelerine uygulanmıştır. Bu çalışmada, ölçeğin Türkçe versiyonunun iç tutarlık puanları sıcakkanlılık için .80, tepkisellik için .77, sebatkarlık için .76 ve ritmiklik için .48 olarak bulunmuştur. Yağmurlu ve Altan'ın (2010) çalışmasında ise Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği, yaşları 46 ile 70 ay arasında değişen Türk çocukların annelerine ($N = 145$) uygulanmıştır. Bu çalışmada örneklem grubu, İstanbul'da orta-üst sosyo-ekonomik düzey ailelere hizmet veren gündüz bakım evlerinden seçilmiştir. Ölçek güvenilirliğinin, sıcakkanlılık için .75, tepkisellik için .69, sebatkarlık için .75 ve ritmiklik için .63 değerleri ile kabul edilir sınırlar içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri toplanmadan önce Hacettepe Üniversitesi etik komisyonundan 9.03.2021 tarihli etik kurul izni alınmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından okullarda öğretmenlerle görüşülerek ve öğretmenler aracılığı ile ebeveynlerden elde edilmiştir. Öğretmenlere Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği, ebeveynlere Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği uygulandıktan sonra eksiksiz olarak doldurulan 314 ölçek formu değerlendirilmeye tabi tutulmuştur.

Elde edilen verilerin analizi için yapılan normallik değerlendirmelerinde ölçeklerden elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği alt faktörleri olan yakınlık ve çatışma değişkenlerinin ($\text{ÇK}_{\text{Yakınlık}}=-0.216$, $\text{BK}_{\text{Yakınlık}}=-0.107$; $\text{ÇK}_{\text{Çatışma}}=0.615$, $\text{BK}_{\text{Çatışma}}=-0.344$) ve Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği alt faktörleri olan utangaçlık, sebatkarlık, ritmiklik ve tepkisellik değişkenlerinin ($\text{ÇK}_{\text{Utangaçlık}}=-0.219$, $\text{BK}_{\text{Utangaçlık}}=-0.408$; $\text{ÇK}_{\text{Sebatkarlık}}=-0.233$, $\text{BK}_{\text{Sebatkarlık}}=-0.355$; $\text{ÇK}_{\text{Ritmiklik}}=0.015$, $\text{BK}_{\text{Ritmiklik}}=-0.515$; $\text{ÇK}_{\text{Tepkisellik}}=0.417$, $\text{BK}_{\text{Tepkisellik}}=-0.518$) normal dağıldığı görülmüştür. Bu değişkenlerin normal dağılım göstermesi, sürekli ve eşit aralık ölçek düzeyinde olması sebebiyle parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği'nden elde edilen verilerin cinsiyete göre incelenmesinde bağımsız örneklem için t-testi, anne-baba eğitim durumuna göre incelenmesinde ANOVA kullanılmıştır. Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği'nin alt faktörlerinin Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği alt faktörlerini yordama düzeylerinin incelenmesi için regresyon analizi yapılmıştır. Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği'nin alt faktörleri ile Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği alt faktörleri arasındaki ilişkiler Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Sonuçlar 0.05 ve 0.01 anlamlılık düzeylerinde değerlendirilmiştir.

Bulgular

Tablo 1. Değişkenlerin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

İstatistik	ÇİKMÖ-Utangaçlık	ÇİKMÖ-Sebatkârlık	ÇİKMÖ-Ritmiklik	ÇİKMÖ-Tepkisellik	ÖÖİÖ-Yakınlık	ÖÖİÖ-Çatışma
f	314	314	314	314	314	314
X̄	3.96	3.88	4.23	2.60	45.54	18.16
med	4.00	3.85	4.28	2.55	45.67	18.01
mod	3.57	3.57	4.29	2.11	45.00	18.01
En Düşük	1.57	1.14	2.57	1.00	36.00	12.00
En Yüksek	6.00	5.86	6.00	4.56	55.00	31.00
ss	0.95	0.97	0.75	0.78	3.43	3.99
Ranj	4.43	4.71	3.43	3.56	19.00	19.00
Varyans	0.90	0.94	0.56	0.61	11.76	15.99
Çarpıklık	-0.193	-0.233	0.025	0.383	-0.160	0.715
Basıklık	-0.477	-0.427	-0.500	-0.529	0.131	0.245

ÇİKMÖ=Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği; ÖÖİÖ=Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği

Tablo 2. Değişkenlerin Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Değerleri

Değişkenler	X̄	S _x	1	2	3	4	5	6
1. ÇİKMÖ-Utangaçlık	3.96	0.95	1					
2. ÇİKMÖ-Sebatkârlık	3.88	0.97	-.030	1				
3. ÇİKMÖ-Ritmiklik	4.23	0.75	.126*	.348**	1			
4. ÇİKMÖ-Tepkisellik	2.60	0.78	-.112*	-.189**	-.225**	1		
5. ÖÖİÖ-Çatışma	18.16	3.99	.131*	-.147**	-.095	.003	1	
6. ÖÖİÖ-Yakınlık	45.54	3.42	.036	.245**	.212**	-.101	-.163**	1

N=314, *p<.05, **p<.01

ÇİKMÖ=Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği; ÖÖİÖ=Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği

Tablo 3. Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği Alt Faktörleri Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	C.	N	X	Ss	Ort. Farkt	sd	p	η^2	
Utangaçlık	K	168	3.92	0.93	0.07	0.627	312	0.521	
	E	146	3.99	0.98					
Sebatkârlık	K	168	4,01	0.99	0.28	-2.622	312	0.009	0.02
	E	146	3,73	0.92					
Ritmiklik	K	168	4,19	0.77	-0.09	1.076	312	0.283	
	E	146	4,28	0.73					
Tepkisellik	K	168	2,56	0.79	-0.09	1.059	312	0.291	
	E	146	2.65	0.77					

Tablo 3'e göre Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği alt faktörlerinden elde edilen puanlardan yalnızca sebatkârlık puanları ortalaması cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır [$t(312)=-2,622$, $p<0.05$, $\eta^2=0.02$]. Kızların sebatkârlık puanları ortalaması ($X=4.01$) ile erkeklerin sebatkârlık puanları ortalaması ($X=3.73$) incelendiğinde bu anlamlı farkın kızların lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği Alt Faktörleri Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Bağımlı Değiş- ken	Varyans Kay- nağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	P	η^2	Anlamlı Fark
Utangaçlık	Gruplar Arası	4.286	3	1.429	1.579	0.194		
	Gruplar İçi	278.589	308	0.905				
	Toplam	282.875	311					
Sebatkârlık	Gruplar Arası	1.033	3	0.344	0.366	0.778		
	Gruplar İçi	290.223	308	0.942				
	Toplam	291.257	311					
Ritmiklik	Gruplar Arası	8.867	3	2.956	5.431	0.001	0.05	Lisans> İlköğre- tim Lisans> Lise
	Gruplar İçi	167.612	308	0.544				
	Toplam	176.478	311					
Tepkisellik	Gruplar Arası	3.245	3	1.082	1.761	0.155		
	Gruplar İçi	189.193	308	0.614				
	Toplam	192.438	311					

Tablo 4 incelendiğinde Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği alt faktörlerinden yalnızca ritmiklik puanları ortalaması anne eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır [$F(3, 308)=5.431$, $p<0.05$, $\eta^2=0.05$]. Post-hoc testi sonuçlarına göre bu anlamlı fark lisans-ilköğretim ile lisans-lise arasındadır. Anne eğitim durumu ilköğretim düzeyinde olan çocukların

ritmiklik puanları ortalaması ($\bar{X}=4.06$) anne eğitim durumu lisans düzeyinde olanların ortalamasından ($\bar{X}=4.39$) anlamlı olarak daha düşüktür. Aynı şekilde anne eğitim durumu lise düzeyinde olan çocukların ritmiklik puanlarının ortalaması ($\bar{X}=4.06$) anne eğitim durumu lisans düzeyi olan çocukların ortalamasından ($\bar{X}=4.35$) anlamlı düzeyde daha düşüktür.

Tablo 5. Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği Alt Faktörleri Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

Bağımlı Değişken	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	η^2	Anlamlı Fark
Utangaçlık	Gruplar Arası	5.057	3	1.686				
	Gruplar İçi	273.757	303	0.903	1.866	0.135		
	Toplam	278.813	306					
Sebatkârlık	Gruplar Arası	5.505	3	1.185				
	Gruplar İçi	283.939	303	0.937	1.958	0.120		
	Toplam	289.444	306					
Ritmiklik	Gruplar Arası	4.781	3	1.594				
	Gruplar İçi	169.667	303	0.560	2.846	0.038	0.03	Lisans>İl-köğretim
	Toplam	174.448	306					
Tepkisellik	Gruplar Arası	3.565	3	1.188				
	Gruplar İçi	182.371	303	0.602	1.974	0.118		
	Toplam	185.936	306					

Tabloya göre Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği alt faktörlerinden ritmiklik puan ortalamaları baba eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır [$F(3, 303)=2.846, p<0.05, \eta^2=0.03$]. Çocukların ritmiklik alt ölçeğinden elde ettikleri puanlar karşılaştırıldığında babası lisans mezunu olan çocukların ortalama puanları ($\bar{X}=4.36$) babası ilköğretim mezunu olan çocukların ortalama puanlarından ($\bar{X}=4.05$) manidar düzeyde daha yüksektir.

Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeğinden elde edilen veriler ile Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeğinin alt faktörleri arasındaki ilişki Pearson momentler Çarpımı korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Sonuçlara göre Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Ölçeği ile mizaç ölçeğinin alt faktörlerinden olan utangaçlık arasındaki ilişki 0.133 olarak bulunmuştur ve bu düşük düzeydeki ilişki anlamlıdır ($p<0.05$). Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Ölçeği ile Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeğinin geriye kalan sebatkârlık, ritmiklik ve tepkisellik alt faktörleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Mizaç ölçeği alt faktörleri öğretmen öğrenci ilişkisi ölçeğinden elde edilen puanları anlamlı olarak yordamaktadır.

Öğrenci-Öğretmen İlişkisi = 2,335 + 0.023.Utangaçlık + 0.023.Sebatkârlık + 0.034.Ritmiklik + 0.044.Tepkisellik

Tablo 6. Sebatkârlık ve Ritmikliğin Yakınlığı Yordayıcılığına İlişkin Regresyon Analizi Sonucu

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	40,348	1,674		24,103	,000		
Sebatkârlık	0,681	0,208	0,193	3,272	,001	0,245	0,183
Ritmiklik	0,618	0,272	0,136	2,275	,024	0,212	0,128

$R = 0,283$ $R^2 = 0,080$

$F = 6,712$ $p < 0.05$

$Yakınlık = 40,348 + 0,681.Sebatkârlık + 0,618.Ritmiklik$

Çocuklar için Mizaç Ölçeğinin alt boyutlarının Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Ölçeği alt boyutu olan yakınlığı yordama durumları incelenmiştir. Buna göre sebatkârlık ve ritmiklik yakınlığı anlamlı olarak yordamaktadır ($R^2=0,080$, $p<0.05$). Tablo 6 incelendiğinde, sebatkârlık ve ritmiklik arasında yakınlığı en iyi yordayan değişken sebatkârlık ($\beta=.193$), ikinci yordayan değişkenin ise ritmiklik ($\beta=.136$) olduğu görülmektedir. Sebatkârlık ve ritmiklik birlikte yakınlığın toplam varyansının %8'ini açıklamaktadır. Çocuklar için Mizaç Ölçeğinin diğer alt boyutları olan utangaçlık ve tepkisellik yakınlığı anlamlı olarak yordamadığı için analizden çıkarılmıştır.

Tablo 7. Utangaçlık ve Sebatkârlığın Çatışmayı Yordayıcılığına İlişkin Regresyon Analizi Sonucu

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	19,959	1,991		10,025	,000		
Utangaçlık	0,562	0,238	0,134	2,365	,019	0,131	0,133
Sebatkârlık	-0,502	0,248	-0,122	-2,028	,043	-0,147	-0,115

$R = 0,207$ $R^2 = 0,043$

$F = 3,441$ $p < 0.05$

$Çatışma = 19,959 + 0,562.Utangaçlık + (-0,502).Sebatkârlık$

Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği alt boyutları ile Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki Pearson momentler Çarpımı korelasyon katsayısı ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir. Sonuçlara göre Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği alt boyutlarından olan çatışma ile Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği alt boyutlarından utangaçlık ($r=.131$) arasında pozitif yönde zayıf, sebatkârlık ($r=-.147$) arasında negatif

yönde zayıf ilişkiye rastlanmıştır. Bu iki yordayan değişkenden çatışmayı birinci sırada yordayan değişkenin utangaçlık ($\beta=.134$), ikinci sırada yordayan değişkenin sebatkârlık ($\beta=-.122$) olduğu görülmektedir. Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği alt boyutlarından bir diğeri olan yakınlık ile sebatkârlık ($r=.245$) ve ritmiklik ($r=.212$) arasında pozitif yönde zayıf düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

Çocuklar için Mizaç Ölçeğinin alt boyutlarından utangaçlık ve sebatkârlık Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Ölçeği alt boyutu olan çatışmayı anlamlı olarak yordamaktadır ($R^2=0,043$, $p<0.05$). Utangaçlık ve sebatkârlık birlikte çatışmanın toplam varyansının %4'ünü açıklamaktadır. Çocuklar için Mizaç Ölçeğinin diğer alt boyutları olan ritmiklik ve tepkisellik çatışmayı anlamlı olarak yordamadığından analizden çıkarılmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın sonuçlarından biri olarak çocukların mizacının cinsiyet değişkenine etkisine bakıldığında, sebatkarlık alt boyutu dışında diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sebatkarlık alt boyutunda ise ortaya çıkan anlamlı farklılığın kızların lehine olduğu görülmektedir. Çocukların büyüme sürecinde toplum tarafından onlardan farklı roller beklenmektedir (Yağmurlu ve ark. 2005). Bu rollerden biri olarak kız çocuklarının toplum tarafından daha sebatkar olmalarının beklenmesi çıkan sonucu açıklayabilir. Akbaş (2016), Walker, Berthersen ve Irwing (2001), Erdinç'in (2009) çalışmalarında da benzer şekilde sebatkarlık alt boyutu ile cinsiyet arasında kızların lehine anlamlı sonuçlar bulunmuştur. Yapılan bir çalışma sonucunda ise mizaç ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır (Bryan, Dix, 2009). Araştırma sonuçlarında çıkan bu farklılıklar kültürel olarak bireylerden farklı beklentilerin olması ve cinsiyetlere farklı rollerin verilmesi şeklinde açıklanabilir.

Çalışma bulgularından bir diğeri de anne eğitimi lisans düzeyinde olan çocukların mizaç özelliklerinden ritmiklik alt boyutu, anne eğitim düzeyi lise ve ilköğretim düzeyinde olan annelere göre daha yüksektir. Özdemir (2017)'in yaptığı tez çalışması sonuçların da benzer şekilde lisansüstü öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarının ritmiklik ve sebatkarlık alt boyutlarında en yüksek düzeyde olduğunu bulmuştur. Yapılan bir diğer

çalışma sonucunda annenin eğitim durumu çocukların tüm mizaç özellikleriyle ilişkili bulunmuştur. Çocukların mizaç özelliklerinin tümünde anne eğitim düzeyinin yüksek olması aracılık etmiştir (Bornstein, Hahn, Putnich ve Pearson, 2019).

Çalışmanın bir diğer sonucuna göre çocuğun mizaç özelliklerinden ritmiklik alt boyutu babanın öğrenim durumuna göre farklılaşmaktadır. Bu sonuçla benzer şekilde Özdemir'in (2017) yaptığı araştırma sonucunda babaların öğrenim düzeyi yükseldikçe sıcakkanlılık ve ritmiklik alt boyutlarının da arttığını ortaya koymuştur. Purwati ve Japar'ın (2017) yaptıkları araştırma sonucunda da ebeveyn eğitim durumuyla mizaç ilişkili bulunmuştur. Çalışmanın sonuçlarında, mizaç faktörünün 0,619 korelasyona sahip olup eğitim düzeyi olan 0,491'den daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre sebatkârlık ve ritmiklik öğretmen-öğrenci ilişkisi alt boyutundan yakınlığı anlamlı olarak yordamaktadır. Bu sonuçla benzer şekilde Seo ve Lee'nin (2012) yaptığı araştırmaya göre aktif mizacın öğretmen-öğrenci ilişkisinin yakınlık alt boyutu ile bağımsız etkileri bulunmuş ve bu toplam varyansın %12'sini açıklamaktadır.

Bu çalışmadan çıkan bir diğer sonuç da utangaçlığın çatışmayı pozitif yönde ve sebatkarlığın ise çatışmayı negatif yönde yordadığıdır. Bu sonuç mizaç özelliklerinden utangaç olan çocukların düşük öğretmen yakınlığında negatif ilişki içinde bulunduğunu göstermektedir. Bu sonuç Çinli (Han vd., 2016) ve İtalyan okul öncesi çocuklarla (Sette vd., 2014) yürütülen önceki çalışmalarla uyumludur; bu, çocukların utangaçlığının, öğretmen yakınlığının daha düşük seviyelerine sahip olduklarında sosyal yerlilik ile olumsuz bir şekilde ilişkili olduğunu gösterir, bu durum öğretmen ve çocuklar arasındaki mücadelenin göstergesi olabilir. Seo ve Lee'nin (2012) yaptıkları çalışmada, çocukların aktif mizaç ile çatışma alt boyutu arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu bulunurken yakınlık alt boyutunda bir ilişki bulunmamıştır. Ören ve Jone'un (2009) yaptığı çalışma sonucuna göre çocukların mizacıyla öğretmen-çocuk ilişkisi alt boyutları arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda bazı öneriler getirilmiştir.

- Mizaç ve öğretmenlik arasındaki etkileşimi daha iyi anlamak ve öğretmenin çocuğun mizacına uygun yaklaşımı belirlemesinde

yararlı yollar bulabilmesi amacıyla konuyla ilgili farklı örneklerle çalışmalar yapılabilir.

- Bu çalışma planlanırken uyarlaması yapılmış mizaç ile ilgili ölçme araçlarının sınırlı olduğu görülmüştür. Çocukların mizacına dair ölçme aracı uyarlama çalışmaları yapılabilir.
- Bu araştırmada pandemi koşulları nedeniyle çocuklarla ilgili veriler öğretmenler ve ebeveynler aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama kaynakları olarak bunların yanı sıra, çocuğun doğal ortamlarda gözlemlenmesi çocuğa ilişkin daha anlamlı sonuçlar almayı sağlayabilir.

EXTENDED ABSTRACT

Investigation of Temperament in Preschool Children in terms of Predicting Level of Teacher-Student Relationship and Some Variables

*

Sabiha Eren
Uşak University

Introduction

Better social outcomes for children are achieved when teachers develop positive interactions with children at risk in terms of temperament, such as high closeness and low conflict, by providing loving and supporting surroundings (Rudasill et al., 2013). Early relationships between children and their teachers are crucial in the development of social competence. Positive teacher-child relationships, for example, can safeguard vulnerable young children from negative social interactions (Acar et al., 2018). Children's poor connections with their teachers, on the other side, can influence their troublesome behavior with their peers. Low levels of intimacy and high levels of conflict between teachers and students can exacerbate the links between shyness and social competence or aggressive behavior among peers. In a study of Italian preschool classrooms, Sette et al. (2014) discovered that shyness was adversely connected to teacher-graded social competence and favorably related to teacher-graded social competence. For example, Sette et al. (2014), in their study in Italian preschool classrooms, found that shyness was negatively related to teacher-grade social competence and positively related to peer rejection for children with low teacher closeness.

Purpose and Importance

Developmental psychology provides a valuable framework for original research and interactions between outcomes and contributors that contribute to the problem. Different techniques to evaluating the child's interactional results were determined in this study. The first of them is the

teacher-child relationship, which is one of the child's interactions with the environment, as previously mentioned. According to the existing literature, the child's temperament features will influence the closeness and conflict in the teacher-child relationship.

The purpose of this study is to look at the predictors of temperament and teacher-child relationships in children aged 4-6 who attend pre-school education facilities, as well as to see if temperament sub-dimensions differ depending on parental education level and gender. The ethical approval was obtained by an ethics committee. Answers to the following questions were sought in this context:

1. The average scores obtained from the children's temperament sub-tests,

Is it different

based on gender

mother's educational qualifications

depending on the father's educational level?

2. Can the teacher-child relationship be predicted by a child's temperament?

Method

The study group consists of the parents and teachers of 314 children, 168 of whom are girls, and 146 are boys. The study data were collected from kindergartens, nursery classes, and private schools affiliated with the Ministry of National Education in Uşak's city center during the spring semester of the 2020–2021 academic year. The Children's Short Temperament Scale and the teacher-student relationship scales were used to collect data. Descriptive statistics, independent sample t-test, ANOVA, and regression analysis were used in the analysis of the data. According to the results of the research, a relationship was found between the temperament, gender, and educational status of parents.

Conclusion And Recommendations

When the effect of children's temperament on the gender variable was evaluated, no significant differences were identified in other sub-dimensions except persistence, according to one of the study's findings. On the other hand, there is a considerable difference in favor of the females in the sub-dimension of persistence. In the development of children, society expects different roles (Yağmurlu et al. 2005). In the case of one of these roles, society's expectation of girls to be more persistence may explain the outcome. Similarly, substantial results in favor of girls were discovered between the persistence sub-dimension and gender in the investigations of Akbaş (2016), Walker, Berthersen, and Irwing (2001), and Erdinç (2009). According to the findings of a study, temperament and gender have no significant differences (Bryan, Dix, 2009). These discrepancies in research findings can be attributed to cultural variations.

Another finding of the study is that the rhythmicity sub-dimension, which is one of the temperament characteristics of children whose mothers have completed college, is higher than that of children whose mothers have completed high school or primary school. The results of the thesis study were identical in the rhythmicity and persistence sub-dimensions of the children of mothers with graduate education, according to Özdemir (2017). Another study discovered that the mother's educational status was linked to all of the children's temperament features. All temperamental features of children were mediated by the high level of parental education (Bornstein, Hahn, Putnich, & Pearson, 2019).

Another finding of the study is that the rhythmicity sub-dimension, which is one of the child's temperament characteristics, varies depending on the father's educational position. Similar to this finding, Özdemir (2017) discovered that as dads' educational levels rise, the sub-dimensions of approach and rhythmicity rise as well. Purwati and Japar (2017) discovered a link between parental education and disposition in their study. The temperament element exhibited a correlation of 0.619, which was higher than the education level of 0.491, according to the study's findings.

According to the findings of this study, persistence and rhythmicity significantly predict closeness in the sub-dimension of the teacher-student relationship. Similar to this finding, Seo and Lee (2012) discovered that

active temperament has independent effects on the closeness sub-dimension of the teacher-student relationship, accounting for 12% of the total variance.

Another finding from this study is that shyness positively predicts conflict and persistence negatively predicts conflict. This finding indicates that children who are fearful of temperament traits have a negative relationship with low teacher closeness. This finding is consistent with previous research on Chinese (Han et al., 2016) and Italian preschool children (Sette et al., 2014); it suggests that children's shyness is negatively associated with social competence when they have lower levels of teacher intimacy, which may indicate a struggle between the teacher and the children. Seo and Lee (2012) discovered a positive relationship between children's active temperament and the conflict sub-dimension, but no relationship was found in the closeness sub-dimension. According to the findings of Ören and Jone's (2009) study, there is a strong correlation between children's temperament and the sub-dimensions of the teacher-child relationship.

Some recommendations were made in light of the research findings.

- Studies on the subject can be conducted with various samples to better understand the interaction between temperament and teaching and to help teachers find useful ways to determine the appropriate approach for the child's temperament.
- While this study was being planned, it was discovered that the temperament measurement tools that had been adapted were limited. It is possible to modify the measurement tool to account for the temperament of children.
- Due to pandemic conditions, this study's data on children was gathered through teachers and parents.
- Observing the child in natural environments, in addition to these data collection sources, can provide more meaningful results about the child.

Kaynakça / References

- Acar, I. H., Kutaka, T. S., Rudasill, K. M., Torquati, J. C., Coplan, R. J. ve Yıldız, S. (2018). Examining the roles of child temperament and teacher-child relationships as predictors of Turkish children's social competence and antisocial behavior. *Current Psychology*, 39(6), 2231–2245. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9901-z>.
- Akbas, B. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60 ay ve üzeri çocukların sosyal uyum becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Aksaray.
- Bee, H., Dennis, B. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (çev. Okhan Gündüz), İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., Putnick, D. L. ve Pearson, R. (2019). Stability of child temperament: Multiple moderation by child and mother characteristics. *British Journal of Developmental Psychology*, 37(1), 51-67.
- Côté, S. M., Vaillancourt, T., Barker, E. D., Nagin, D. ve Tremblay, R. E. (2007). The joint development of physical and indirect aggression: Predictors of continuity and change during childhood. *Development and Psychopathology*, 19, 37–55. doi 10.1002/ab.20313.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development. Special Issue: Measurement of School Readiness*, 17, 57–89.
- Dollar Jessica M., Perry, Nicole B., Calkins, Susan D., Keane, Susan P. and Shanahan Lilly. (2018). Temperamental anger and positive reactivity and the development of social skills: Implications for academic competence during preadolescence. *Early Educ Dev.*, 29(5), 747–761. doi:10.1080/10409289.2017.1409606.
- Doumen, S., Verschuere, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K. ve Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher-child conflict and aggressive behavior in kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 588–599. doi 10.1080/15374410802148079.
- Erdinç, S. (2009). *Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitü, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı, Ankara.

- Flynn, B. M. (2000). *The teacher-child relationship, temperament, and coping in children with developmental disabilities*. Doctoral Dissertation. Teachers College, Columbia University. (UMI Number: 9979194).
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J. and Cook, C. R. (2011). Comparability of the social skills rating system to the social skills improvement system: content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 27-44.
- Han, P. G., Wu, Y. P., Tian, Y., Xu, M. X. ve Gao, F. G. (2016). The relationship between shyness and externalizing problem in Chinese preschoolers: The moderating effect of teacher-child relationship. *Journal of Education and Training Studies*, 4(3), 167-173. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i3.1295>.
- Khatibi M, Khormae F. (2016). Biological Basis of Personality: A Brief Review. *J. Life Sci. Biomed.* 6(2), 33-36.
- Keogh, B. K. ve Burstein, N. D. (1988). Relationship of temperament to preschoolers' interactions with peers and teachers. *Exceptional Children*, 54, 456-561.
- Ladd, G. W. ve Birch, S. H. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. ve Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103-1118.
- Lane, K. L., Givner, C. C. ve Pierson, M. R. (2004). Teacher expectations of student behavior: Social skills necessary for success in elementary school classrooms. *Journal of Special Education*, 38, 104-111.
- Mashburn, A. J. ve Pianta, R. C. (2006). Social relationships and school readiness. *Early Education and Development*, 17, 151-176.
- Masten, A. S. (2006). Developmental psychopathology: Pathways to the future. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 46-53.
- Merrell, K.W. (1993). Using behavior rating scales to assess social skills and antisocial behavior in school settings: Development of the school social behavior scales. *School Psychology Review*, 22(1), 115-134.
- Oren, M. ve Jones, I. (2009). The relationships between child temperament, teacher-child relationships, and teacher-child interactions. *International Education Studies*, 2(4), 122-133.

- Özdemir, A.N. (2017) Okul öncesi dönem çocuklarının akran şiddetine maruz kalma düzeyi, mizaç tarzı ve empatik becerilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.
- Purwati, P., & Japar, M. (2017). Parents' education, personality, and their children's disruptive behaviour. *International Journal of Instruction*, 10(3), 227–240. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.10315a>.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2001). *STRS: Student-teacher relationship scale: Professional manual*. Psychological Assessment Resources.
- Rose-Krasnor, L. ve Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early Childhood In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (p.162–179). New York, NY: The Guildford Press.
- Rudasill, K. M. ve Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 107-120
- Sanson, A., Hemphill, S. A., & Smart, D. (2004). Connections between temperament and Social Development: A Review. *Social Development*, 13(1), 142–170. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9507.2004.00261.x>.
- Scott, T. M. ve Nelson, C. M. (1999). Using functional behavioral assessment to develop effective intervention plans: Practical classroom application. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1, 242–251.
- Séguin, D. G. ve MacDonald, B. (2018). The role of emotion regulation and temperament in the prediction of the quality of social relationships in early childhood. *Early child development and care*, 188(8), 1147-1163.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M. ve Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), 39–60.
- Shiner, R. L. (2005). The impact of temperament on child development: Comments on Rothbart, Kagan, and Eisenberg. *Encyclopedia on Early Childhood Development* https://www.researchgate.net/publication/237588749_The_Impact_of_Temperament_on_Child_Development_Comments_on_Rothbart_Kagan_and_Eisenberg. 15.12.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.

- Silver, R. B., Measelle, J., Armstrong, J. M. and Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationships during the school transition. *Journal of School Psychology, 43*(1), 39-60.
- Stuhlman, M. W. ve Pianta, R. C. (2002). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review, 31*, 148-163.
- Thomas, A., Chess, S., Birch, H. G., Hertzog, M. E. ve Korn, S. (1963). *Behavioural individuality in early childhood*. New York: New York University Press.
- Thomas, A., Chess, S. ve Birch, H.G. (1968). *Temperament and behavior disorders in children*. New York: New York University Press.
- Van Lier, P. A. C. ve Koot, H.M. (2010). Developmental cascades of peer relations and symptoms of externalizing and internalizing problems from kindergarten to fourth-grade elementary school. *Development and Psychopathology, 22*, 569-582. doi 10.1017/S0954579410000283.
- Walker, S., Berthelsen, A. ve Irving, K. (2001). Temperament and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal, 31*(3), 177-192.
- Yagmurlu, B., Sanson, A. ve Köymen, S.B. (2005) Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: Zihin kuramının belirleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi, 20*(55), 1-20.
- Yagmurlu, B. ve Sanson, A. (2009). The role of child temperament, parenting and culture in the development of prosocial behaviors. *Australian Journal of Psychology, 61*, 77-88.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Eren, S. (2021). Okul öncesi çocuklarda mizacın öğretmen-öğrenci ilişkisini yordama düzeyi ile bazı değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18*(44), 7795-7817. DOI: 10.26466/opus.966493.

Covid-19 Sürecinde Eğitime Devam Eden Öğrencilerin Sınav Kaygısı ve Psikolojik Sağlamlıklarının Karma Metodoloji ile İncelenmesi

DOI: 10.26466/opus.936008

*

İsmail Erol* – Özge Erduran Tekin **

* Öğr. Görevlisi Dr., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Tekirdağ/Türkiye

E-Posta: ismailerol@nku.edu.tr

ORCID: [0000-0001-8531-6001](https://orcid.org/0000-0001-8531-6001)

** Öğr. Görevlisi, Milli Savunma Üniversitesi, Hava Harp Okulu, İstanbul/Türkiye

E-Posta: oerduran@hho.msu.edu.tr

ORCID: [0000-0002-4052-1914](https://orcid.org/0000-0002-4052-1914)

Öz

Bu çalışmada, pandemi sürecinde online eğitim gören on ikinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve psikolojik sağlamlıklarının çeşitli değişkenler ve katılımcı görüşleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, uygun örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiş olan 401 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada Westside Sınav Kaygısı Ölçeği, Çocuk ve Gençler için Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda kız öğrencilerin online eğitim sürecine devam ederken yaşadıkları sınav kaygısının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ama psikolojik sağlamlıklarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Sınav kaygısı puanlarının okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmadığı ama psikolojik sağlamlık puanlarının anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Öğrencilerin sınav kaygısını başaramama korkusu ve heyecan olarak adlandırdıkları; Covid-19 sürecinde kaygının arttığı ve sınavlara konsantre olamadıkları; psikolojik sağlamlık kavramını ise güçlü olma, mutlu olma ve sağlam olma olarak nitelendirdikleri; psikolojik sağlamlıklarını korumak için spor yaptıkları, müzik dinledikleri ve aileleri ile vakit geçirdiklerini aynı zamanda sosyal medyayı kullanmaktan uzak durmaya gayret ettikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Bilimleri, Covid-19, Online Eğitim, Sınav Kaygısı, Psikolojik Sağlamlık.

Examination of Exam Anxiety and Psychological Resilience of Students Continuing Education in Covid-19 Process with Mixed Methodology

*

Abstract

In this study, it is aimed to examine the test anxiety and psychological resilience of twelfth grade students who receive online education during the pandemic process in terms of various variables and participant views. The sample of the study consisted of 401 high school students who were selected using the appropriate sampling method. In the study, Westside Exam Anxiety Scale, Psychological Resilience Scale for Children and Youth, Personal Information Form and Semi-Structured Interview Form were used as data collection tools. As a result of the findings obtained from the study, it was observed that the exam anxiety experienced by female students while continuing their online education process was higher than that of male students, but their psychological resilience did not differ significantly according to the gender variable. It was observed that test anxiety scores did not differ significantly according to the school type variable, but psychological resilience scores showed a significant difference. What students call test anxiety, fear of failure and excitement during the Covid-19 process; anxiety increased and they could not concentrate on exams; what they describe as psychological resilience as being strong, being happy and being solid It has been found that they do sports, listen to music and spend time with their families in order to maintain their psychological resilience, and also try to stay away from using social media.

Keywords: *Educational Sciences, Covid-19, Online Education, Exam Anxiety, Psychological Resilience.*

Giriş

Dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını herkes için endişe verici bir durum olup (Dünya Sağlık Örgütü, 2020) pek çok insanın fiziksel ve psikolojik sağlığını olumsuz yönde etkilemiştir (Al-Rabiaah vd., 2020 ; Duan ve Zhu, 2020). Bunun yanı sıra Covid-19 küresel salgını pek çok alanda rutin hayatın aksamasına neden olmuş olup, aksamaya neden olduğu en temel alanlarda biri de eğitimidir. Bu süreçte diğer kademelerde olduğu gibi lise öğrencileri de eğitimlerine online olarak devam etmek zorunda kalmıştır. Online eğitime devam eden ve bu süreçte evde kapalı kalmak zorunda kalan öğrencilerde, online eğitimin getirdiği aksaklıkların yanı sıra; öfke, korku, kaygı, üzüntü, sosyal destek eksikliği ve çeşitli stres bozuklukları başta olmak üzere pek çok psikolojik rahatsızlık yaşandığı görülmüştür (AlAzzam vd., 2020; Brooks vd., 2020; Cao vd., 2020; Chen vd., 2020; Guessoum vd., 2020; Liu vd., 2020; Talidong ve Toquero, 2020).

Ergenler kimlik edinimlerinin devam ettiği kritik bir geçiş döneminde olup, yetişkinlerden farklı olarak zorlu durumları yönetebilecek psikolojik olgunluğa çoğunlukla ulaşmamıştır; bu yüzden de ergenlerin pandemi gibi küresel bir tehdit olan, yoğun ve uzun süreli tedbirler alınmasını mecbur kılan zorlu dönemlerde ruh sağlıklarını korumaları ve uzun süreli tedbirlere uymaları yetişkinlere göre çok daha zor olmaktadır (Fegert vd., 2020; Xiang vd., 2020; Crone ve Dahl, 2012; Roy vd., 2020).

Covid-19 salgını yöneticileri salgını kontrol altına alabilmek ve halkın sağlığını koruyabilmek adına sokağa çıkma yasağı uygulamaları getirmek zorunda bırakmıştır. Bu durumun çeşitli psikolojik yansımaları olmuş ve başta üniversite sınavı gibi hayatlarını belirleyecek bir sınava hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin kaygılarının çok daha fazla artmasına neden olmuştur (Abuhammad vd., 2020; Kim, 2020). Lise öğrencileriyle yapılan bir çalışmada online eğitime devam etmenin öğrencilerin stres seviyesini çok daha fazla artırdığı ve onları psikolojik olarak savunmasız hale getirdiği görülmektedir (Cao vd., 2020). Psikolojik olarak giderek savunmasız halen gelen, yaşanan pek çok aksaklığa rağmen online eğitime devam eden ve evde kalma süreleri tahminlerden daha fazla uzayan ergenlerin içinde bulunduğu bu durum, ergenlerin akademik

zorluklar yaşamasına ve kaygı türlerinden biri olan sınav kaygılarının artmasına neden olmuştur (Alfoukha vd., 2019; Liang vd., 2020).

Genel olarak bakıldığında ise sınav kaygısı, tüm eğitim seviyelerindeki insanlar için ortak bir sorundur (Gibson, 2014). Bu süreçte duygusal olarak bir geçiş döneminde olan ergenler için sınav kaygısının artması kaçınılmaz olup, çalışmanın en temel amaçlarından biri Covid-19 salgını sürecinde İstanbul ilinde eğitimlerini online olarak sürdüren lise son sınıf öğrencilerindeki sınav kaygılarını çeşitli değişkenler açısından ve kendi görüşleri açısından incelemek, içinde bulunulan duruma dair bir tespitle bulunmak ve sınav kaygısının öğrencilerin akademik performansını olumsuz yönde etkilemesini önlemek adına (Brooks vd., 2015) çözüme yönelik adımlar atılmasına katkıda bulunabilmektir.

Covid-19 gibi ciddi travmatik durumlara yol açan stres kaynaklarıyla baş etmenin en önemli yollarından biri kişinin yüksek bir psikolojik dayanıklılığa sahip olması olup (Bahmani vd., 2016; Norris vd., 2009) aynı zamanda yaşanan bu durumun olumsuz etkilerini azaltmada psikolojik dayanıklılığı bir güç kaynağı olarak kullanabilmesidir (Bahmani vd., 2016; Bethell vd., 2014; Sheerin vd., 2018). Literatür incelendiğinde psikolojik dayanıklılık öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir kavram olup (Buz ve Genç, 2019; Luthar vd., 2000), Covid-19 sürecinde eğitimlerine online olarak devam eden lise öğrencilerinin psikolojik sağlımlıklarının tespit edilmesi ve ihtiyaç halinde geliştirilmesinin (Joyce vd., 2018) öğrencilerin bu süreçlerle baş etmesini sağlayacağı ve kaygılarının azalmasını olumlu yönde etkileyeceği ve hatta akademik başarılarını da artırabileceği düşünülmektedir (Robertson vd., 2015). Bu amaçla Covid-19 salgının başlamasıyla beraber İstanbul ilinin çeşitli ilçelerinde eğitime online olarak devam etmek zorunda olan lise son sınıftaki öğrencilerin sınav kaygısı ve psikolojik sağlımlıklarının açılımlayıcı sıralı karma desen yöntemi ile derinlemesine incelenebilmesi çalışmada temel amaç olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda belirlenen alt amaçlar şunlardır:

1. Covid-19 sürecinde online eğitim gören on ikinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve psikolojik sağlımlıkları ne düzeydedir?

2. Covid-19 sürecinde online eğitim gören on ikinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Covid-19 sürecinde online eğitim gören on ikinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları okul türü değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Covid-19 sürecinde online eğitim gören on ikinci sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlımlıkları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Covid-19 sürecinde online eğitim gören on ikinci sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlımlıkları okul türü değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Covid-19 sürecinde online eğitim gören on ikinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarını ve psikolojik sağlımlıklarını nasıl değerlendirmektedir?

Alan yazın incelendiğinde Türkiye’de bu içerikte bir araştırma yapılmadığı görülmekte ve araştırma sonuçlarının literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Elde edilen nicel sonuçlarla Covid-19 sürecinde online eğitime devam eden on ikinci sınıf öğrencilerinin sınav süreçlerinde yaşadıkları kaygının ve psikolojik sağlımlıklarının mevcut durumuna çeşitli değişkenler açısından ışık tutacak olup, nitel analizler kapsamında yapılan görüşmelerle elde edilen veriler ise online eğitim döneminde sınav kaygısının azaltılması ve psikolojik sağlımlıklarının artırılması amacıyla gerekli tedbirlerin alınması yönünde diğer araştırmacılara ve uygulamacılara fikir verebilecektir.

Yöntem

Araştırmanın amacı Covid-19 salgının başlamasıyla beraber eğitime online olarak devam etmek zorunda kalan lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve psikolojik sağlımlıklarının ne düzeyde olduğunu, cinsiyet ve okul türü değişkenine göre nasıl farklılaştığını ve öğrencilerin görüşlerini açımlayıcı sıralı karma desen yöntemi ile incelemektir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’deki 12. sınıf öğrencileri oluştururken örneklemini, 2021 eğitim öğretim yılında eğitime online olarak devam eden ve seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden birisi olan uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 401 öğrenci oluşturmuştur. Uygun örnekleme yönteminde, iş gücü ve zaman açısından var olan sınırlılıklar sebebi ile örneklem kolay ulaşılan ve uygulama yapılabilen birimlerden seçilir (Büyüköztürk vd., 2014). Öğrencilerin demografik özelliklerine ait olan bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur. Çalışmadaki nitel boyutta çalışmanın nicel boyutuna katılım sağlayan öğrencilerden amaçlı örneklem seçme yönteminde bulunan maksimum çeşitlilik örneklem seçme yöntemi ile 16 katılımcı belirlenmiştir. Burada belirlenen özellik derinlemesine bilgi edinebilmek amacıyla okul türü, cinsiyet, sınav kaygısının yüksek veya düşük olması ve psikolojik sağlamlığının yüksek veya düşük olmasıdır.

Tablo 2. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Değişken	N	%
Cinsiyet		
Erkek	226	56
Kız	175	44
Okul		
Anadolu Lisesi	172	43
Fen Lisesi	111	28
Meslek Lisesi	118	29
Toplam	401	100

Araştırma örneklemini %56’sı (N=226) erkek, %44’ü (N=175) kız olmak üzere toplam 401 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin %43’ü (N=172) Anadolu Lisesi’ne, %28’i (N=111) Fen Lisesi’ne, %29’ u (N=118) Meslek Lisesi’ne devam etmektedir. Öğrenciler 12. sınıfta öğrenim görmektedir.

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada Westside Sınav Kaygısı Ölçeği, Çocuk ve Gençler için Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır.

Westside Sınav Kaygısı Ölçeği: Türkçe'ye uyarlaması Totan ve Yavuz (2009) tarafından yapılan ölçek orijinalinde tek bir boyut ve on maddeden oluşan ölçek Türkçe anlamayı daha kolaylaştıracağı düşünülerek on bir madde şeklinde çevrilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmasında yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğe ait tek faktörlü yapının doğrulandığı ve faktör yüklerinin .32 ile .78 arasında değiştiği görülmüştür. Totan (2018) yılında Westside Sınav Kaygısı Ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışmasını lise ve ortaokul öğrencileri için yapmış, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen sonuçlar ölçeğe ait hipotez modelin ortaokul ve lisede doğrulandığı, aracın geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür. Sınav kaygısı ölçeğinden bu çalışma için elde edilen Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ise .87 olarak hesaplanmıştır.

Çocuk ve Gençler İçin Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği: Liebenberg, Ungar ve LeBlanc (2013) tarafından kısaltılmış forma dönüştürülen ölçekten, faktör yükleri .39 ile .88 arasında değişen ve iç tutarlılık katsayısı .84 olan 12 maddelik bir yapı elde edilmiştir. Beşli likert yapıda olan ölçme aracından alınan yüksek puan yüksek sağlamlık düzeyini belirtmektedir. Arslan (2015) tarafından Türkçe'ye ortaokul ve lise öğrencilerinden oluşan örnekleme kullanılarak uyarlanmış olup, ölçeğin tek faktörlü yapısının doğrulandığı ve Cronbach alpha değerinin .91 olduğu görülmüştür. Psikolojik sağlamlık ölçeğinin bu çalışma için elde edilen Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu : Araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu yardımıyla, katılımcılardan öğrenim sürdürdükleri okul türü ve cinsiyet durumuna ilişkin bilgiler toplanmıştır. Hem nicel hem de nitel veri toplama aşamasında kişisel bilgi formundan yararlanılmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Araştırmanın nitel boyutunda ise araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Bu formlar, nicel verilerin analizi ile elde edilen bulgular ve alanyazın araştırılarak hazırlanmıştır. Formları uzman iki öğretim üyesinin incelemesinden sonar soruların anlaşılabilirliği üzerine bir öğrenciye pilot uygulama gerçekleştirilmiş, gerekli düzeltmeler sonrasında nihai hali verilmiştir. Nitel araştırmalarda geçerliği

sağlamanın en temel yollarından biri elde edilen kategori ve yorumların doğruluğu ve ayrıntılı şekilde raporlanmasırken, güvenilirlik farklı uzmanlar tarafından verilerin yorumlanmasındaki farkı en aza bindirebilmektir (Büyüköztürk vd., 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2019). Bu sebeple verilerin yorumlanması sürecinde alanında uzman olan iki öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Görüşme formundaki sorular aşağıdaki gibidir:

- Sınav kaygısı denilince ne anlıyorsunuz?
- Covid-19 sürecinde eğitimlerinize online olarak devam ettiniz ve sınavlarınız online olarak yapılacak. Tüm bu süreçlerde sizce sınav kaygısı yaşıyor musunuz?
- Kaygınıza 1'den 10'a kadar puan verseniz kaç olurdu?
- Sizce sınav kaygınızı azaltmak için neler yapılabilir?
- Psikolojik sağlık denilince ne anlıyorsunuz?
- Covid-19 sürecinde eğitimlerinize online olarak devam ettiniz ve evdeydiniz. Tüm bu süreçlerde psikolojik sağlamlığınızı korumak için neler yaptınız?
- Psikolojik olarak sağlamlığınıza 1'den 10'a kadar puan verseniz kaç olurdu?
- Bu süreçte psikolojik sağlamlığınızı arttırmak adına sizce neler yapılabilirdi?

Verilerin Toplanması

Çalışmadaki veriler hem nicel hem de nitel boyut kapsamında ayrı ayrı elde edilmiştir. Veriler 2021 Nisan ayında toplanmıştır. Çalışma da anketlerin doldurulması ve görüşmelerin yapılması internet üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın nitel boyutunda yaklaşık 32-40 dakika süre ile gerçekleşen tüm görüşmeler internet aracılığı ile gerçekleştirilerek cevaplar formlar üzerine yazılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın ilk safhasında öğrencilere ait olan demografik bilgilere ulaşmak, sınav kaygısı ve psikolojik sağlık seviyelerini belirleyebilmek için anket yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci

safhasında ise nicel boyutta belirlenmiş olan öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Karma yöntemle nicel ve nitel yöntemlerden herhangi birisinin zayıf ya da eksik olarak görülen bir yönü, diğerinin güçlü tarafı sayesinde kapatılabilir (Creswell ve Plano Clark, 2015). Nicel araştırma yöntemi ile öğrencilerin sınav kaygısı ve psikolojik sağlıklarının cinsiyet ve okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenirken, nitel araştırma yöntemi ile de öğrencilerin sınav kaygısı ve psikolojik sağlık konusundaki görüşlerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Ölçekten gelen veriler üzerinde SPSS 22 paket programı ile çeşitli istatistiksel işlemler uygulanarak araştırmanın alt problemlerine cevap aranmıştır. Nicel verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirleyebilmek için çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmış ve katsayıların -1 ile +1 arasında kalarak normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği görülmüştür (Field, 2009). Verilerin normal olarak dağıldığını gösteren çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	N	Çarpıklık	Basıklık
Sınav kaygısı toplam puan	401	-.070	-.519
Psikolojik sağlık toplam puan	401	-.367	-.509

Nitel verilerin analiz sürecinde ise “içerik analizi” yöntemi tercih edilmiştir. İçerik analizi ile edinilen veriler kavramsallaştırılır, anlaşılacak bir biçimde düzenlenir ve temalar oluşturulur (Yıldırım ve Şimşek, 2019). İçerik analizinde hedef, görüşmeler vasıtası ile toplanan ve birbirine benzeyen verileri belli başlı temalar altında toplamak ve bu temaları düzenli bir formata sokmaktır (Metin, 2014). Öncelikle 16 görüşme sonucunda elde edilen veriler yazı ile bilgisayar ortamına geçirilmiştir. Görüşmelerden 55 sayfa veri elde edilmiştir. 16 görüşme verisi öğrenci kodları ile (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, vb.) kaydedilmiştir. Daha sonra düzenlenen bu veriler MAXQDA 2020 yazılımıyla düzenli hale getirilmiştir. Analiz için veriler tekrar tekrar okunarak araştırma soruları kapsamında irdelenmiştir. Elde edilen veriler bulgular bölümünde araştırma sorularına göre sistematik bir şekilde verilmiş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, sınav kaygısı yaşayan on ikinci sınıf öğrencilerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular nicel ve nitel boyutlarda ayrı ayrı ele alınmıştır.

Nicel Bulgular

Araştırmada aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel analizlerin yanı sıra Anova, t testi analizleri ve nitel analiz kullanılmıştır.

Tablo 3. Öğrencilerin Sınav Kaygısı ve Psikolojik Sağlık Puanları ile İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	Min. puan	Max. puan	\bar{x}	Ss
Sınav Kaygısı Toplam Puan	401	13	52	32.82	8.09
Psikolojik Sağlık Toplam Puan	401	28	60	46.36	6.62

Öğrencilerin sınav kaygısı psikolojik sağlık puanlarına ilişkin bulgular Tablo 3’de görülmektedir. Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin (N=401) sınav kaygısı puanlarının aritmetik ortalaması 32.82 standart sapması ise 8.09’dur. Öğrencilerin ölçekten elde ettikleri toplam puanların 13 ile 52 arasında değiştiği görülmektedir. Bu haliyle de öğrencilerin sınav kaygısı ortalama puanlarının, ölçekten elde edilebilecek ortalamanın üzerinde olduğu yani öğrencilerin sınav kaygısının yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Yine araştırmaya katılan öğrencilerin (N=401) psikolojik sağlık puanlarının aritmetik ortalaması 46.36 standart sapması ise 6.62’dir. Öğrencilerin ölçekten elde ettikleri toplam puanların 28 ile 60 arasında değiştiği görülmektedir. Bu haliyle de öğrencilerin psikolojik sağlık ortalama puanlarının, ölçekten elde edilebilecek ortalamanın üzerinde olduğu yani öğrencilerin psikolojik sağlıklarının beklenenden yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4. Sınav kaygısı puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	Sd	df	t	P
Erkek	226	31.40	8.09	399	-4.071	.000
Kız	175	34.65	7.73			

$p < 0.01$

Tablo 4'e göre erkek ve kız lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı puan ortalamaları incelendiğinde, erkek öğrencilerin sınav kaygısı puan ortalamalarının 31.40 olduğu; kız öğrencilerin sınav kaygısı puan ortalamalarının ise 34.65 olduğu görülmüştür. Yapılan analiz sonucunda sınav kaygısı puan ortalamalarına göre kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır ($p < 0.01$). Bu sonuca kız öğrencilerin Covid 19 sürecinde online eğitim sürecine devam ederken yaşadıkları sınav kaygısının erkek öğrencilerin yaşadığı sınav kaygısına göre daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 5. Psikolojik sağlamlık puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	Sd	df	t	P
Erkek	226	46.27	6.89	399	-.310	.757
Kız	175	46.47	6.27			

$p < 0.01$

Tablo 5'e göre erkek ve kız lise son sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlamlık puan ortalamaları incelendiğinde, erkek öğrencilerin psikolojik sağlamlık puan ortalamalarının 46.27 olduğu; kız öğrencilerin psikolojik sağlamlık puan ortalamalarının ise 46.47 olduğu görülmüştür. Yapılan analiz sonucunda psikolojik sağlamlık puan ortalamalarına göre kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olmadığı saptanmıştır ($p < 0.01$).

Tablo 6. Sınav kaygısı puanlarının okul türü değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili Anova sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
Okul Türü	Gruplararası	14.553	2	7.276	.111	.895
	Grup içi	26182.641	398	65.786		
	Toplam	26197.194	400			

Tablo 6 incelendiğinde sınav kaygısı puanlarının okul türü (Anadolu lisesi, Fen lisesi ve Meslek lisesi) değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmüştür [$F_{(2-398)} = .111, p > 0,05$].

Tablo 7. Psikolojik sağlamlık puanlarının okul türü değişkenine göre farklılaşma durumu ile ilgili Anova sonuçları

Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	LSD
Okul Türü	Gruplararası	338.868	2	169.434	3.917	.021	Anadolu
	Grup içi	17216.274	398	43.257			Lisesi-
	Toplam	17555.142	400				Fen
							Lisesi
							Anadolu
							Lisesi-
							Meslek
							Lisesi

Tablo 7 incelendiğinde psikolojik sağlamlık puanlarının okul türü (Anadolu lisesi, fen lisesi ve meslek lisesi) değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılık gösterdiği görülmüştür [$F_{(2-398)} = 3.917, p < 0,05$]. Varyanslar homojen ve grup sayısı 3' ten büyük olmadığı için, farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını saptamak amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi kullanılmış ve sonucunda Anadolu lisesindeki öğrencilerin psikolojik sağlamlığı ($\bar{x} = -1.86414$) ile Fen lisesindeki öğrencilerin psikolojik sağlamlığı arasında anlamlı farklılık vardır ($p = .020$). Fen lisesindeki öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları Anadolu lisesindeki öğrencilere göre daha yüksektir. Yine Anadolu lisesindeki öğrencilerin psikolojik sağlamlığı ($\bar{x} = -1.85101$) ile Meslek lisesindeki öğrencilerin psikolojik sağlamlığı arasında anlamlı farklılık vardır ($p = 0.19$). Meslek lisesindeki öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları Anadolu lisesindeki öğrencilere göre daha yüksektir.

Nitel Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, görüşme yapılan öğrencilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Aşağıda Tablo 8'de, öğrenciler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden toplanılan verilerin soru bazlı analizleri sonucu oluşan kodlar listelenmiştir:

Covid-19 Sürecinde Eğitime Devam Eden Öğrencilerin Sınav Kaygısı ve Psikolojik Sağlıklarının Karma Metodoloji ile İncelenmesi

Tablo 8. Verilerin soru bazlı kodlanması

Sorular	Kodlar
1. Araştırma Sorusu	Başaramama korkusu (11), Heyecan (9), Fiziksel çöküntü (5), Ellerin Titremesi (4), Başkalarının düşünceleri (3), Rakiplerle rekabet (3), Stres (2), Endişe (2), Uyuyamamak (2), Aile baskısı (2), Tuvaletin gelmesi (2), Hayatın bütünü (2), Emeklerin çöpe gitmesi (2), Düşük not alma (2), Sınıfta kalma (1).
2. Araştırma Sorusu	Kaygının artması (8), Konsantre olamama (7), Online sistemin başarısızlığı (6), Sınav uyumsuzluğu (5), Motivasyonel eksiklikler (5), Çalışma programını oturtamama (3), Yakınları kaybetme (3), Kaygı yaşamama (3), Devamsızlık (2), Sıkıcılık (2), Sağlığın önemi (2), Rahatlık (2), Not kaygısı (1), Materyal eksikliği (1), Rekabet (1).
3. Araştırma Sorusu	Yedi (5), Sekiz (4), Altı (4), Dokuz (2), Beş (1).
4. Araştırma Sorusu	Ders çalışma (8), Psikolojik testler ve destek (4), Müzik dinleme ve söyleme (4), Spor yapma (4), Nefes egzersizleri (3), Kitap okuma (3), Online sınavlar (3), Sokağa çıkma izni (2), Rahat ortamlar (2), Sınavların kolaylaştırılması (2), Sosyal medya (2), Kendine güven (1), Tedbirlerin artırılması (1), İlgili öğretmenler (1), Anne baba ilgisi (1).
5. Araştırma Sorusu	Güçlü olma (12), Mutlu olma (6), Sağlam olma (6), Yılmama (4), İyi olma (3), Üstesinden gelme (2), Toparlayabilme (2), Dik durma (2), Soğukkanlılık (1), Takıntılı olmamak (1).
6. Araştırma Sorusu	Spor yapma (9), Müzik dinleme (7), Aile ile vakit geçirme (6), Sosyal medya kullanma (6), Yürüyüş (5), Kitap okuma (4), Dua etme (4), Düzenli uyku (4), Film dizi izleme (4), Sağlıklı beslenme (3), Programlı çalışma (3), Şiir okuma yazma (3), Video izleme (3), Dans etme (2), Sanat (2), Mutlu olma (1), Ders çalışma (1).
7. Araştırma Sorusu	Altı (7), Dokuz (1), Dört (2), Yedi (4), Sekiz (2).
8. Araştırma Sorusu	Spor ve hareket (13), Sosyal medyayı kullanmama (9), Arkadaşlarla görüşme (7), Düzenli program (5), Müzik dinleme ve söyleme (5), Dizi film izleme (5), Kitap okuma (4), Sağlıklı beslenme (4), Uyku düzeni (3), Verimli çalışma (3), Aile ile vakit (2), Çiçek yetiştirme (2), Evcil hayvan bakma (2), Kendine değer verme (1), Hedef belirleme (1), Dua etme (1), Bilgisayar oyunu oynama (1).

Sınav kaygısı yaşayan 12. sınıf öğrencileri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile edinilmiş verilerin analizinden elde edilen kodlar, sekiz (8) temada bir araya getirilmiş ve Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Temaların oluşturulması

Tema 1	Sınav Kaygısı ve Sonuçları
Tema 2	Covid-19 Süreci Eğitim Sistemi ve Kaygılar
Tema 3	Ortalamanın Üstünde Kaygı Durumu
Tema 4	Covid-19 Süreci Sınav Kaygısını Azaltma Önerileri
Tema 5	Psikolojik Sağlamlığın Anlamlandırılması
Tema 6	Psikolojik Sağlamlığın Korunması
Tema 7	Kişisel Psikolojik Sağlamlığın Derecelendirilmesi
Tema 8	Covid-19 Sürecinde Psikolojik Sağlamlık Derecesini Arttırma Önerileri

Nitel Bulguların Yorumlanması

Sınav kaygısı yaşayan on ikinci sınıf öğrencileri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler vasıtası ile elde edilmiş olan veriler, yukarıdaki tema başlıklarına uygun olarak şu şekilde yorumlanmıştır:

Sınav Kaygısı ve Sonuçları: Araştırmanın nitel bulgularına göre on ikinci sınıf öğrencileri; sınav kaygısı denildiği zaman “başaramama korkusunun” (11/16) kendilerinde ciddi bir baskı yarattığını; anlam olarak sınav kaygısının kendilerinde “heyecan” (9/16) uyandırdığını; sınavlarda kaygılanmanın kendilerinde “fiziksel çöküntü” (5/16) yarattığını dile getirmekle beraber aynı zamanda sınav kaygısının kendilerinde “rakiplerle rekabet” (3/16) süreci, “ellerin titremesi” (4/16); “başkaları ne der?” (3/16) düşüncelerini oluşturduğu dile getirmişlerdir. Aynı zamanda öğrenciler sınav kaygısı denildiğinde “stres” (2/16), “endişe” (2/16), “uyuyamama” (2/16), “aile baskısı” (2/16), “tuvaletin gelmesi” (2/16) gibi durumları yaşadıklarını ifade ederken; birkaç öğrenci de sınav kaygısını kendileri adına; “hayatın bütününü” (2/16), “emeklerin çöpe gitmesi” (2/16), “düşük not alma” (2/16) ve “sınıfta kalma” (1/16) olarak nitelendirmiştir. Bu tema ile ilgili öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Sınavlara girmeden önce heyecanlanmak, belki gece uyuyamamak. Sınava girince ellerin titremesi. Benim ellerim terliyor... Sanırım bu sınav kaygısı oluyor.” (Ö1).

“Sınavlar için stres olmak, heyecan yapmak... Başarısız olma korkusu, hatta el alem ne der korkusu. Anneme, babama, arkadaşlara, hocalara ne derim korkusu. Benim hakkımda “tembel bu kız” derler mi korkusu...” (Ö3).

“...Karnının ağrımaya, tuvaletinin gelmesi. Stres olmak yani, bu da başarımı düşürüyor zaten...” (Ö4).

“Sınav kaygısı benim hayatım. Çünkü hedeflerim yüksek. Sınav kaygısı denilince de yapamam korkusu, emeğimin karşılığını almama endişesi gibi şeyleri anlıyorum... sürekli çalışıyoruz. Yoruluyoruz ve hep rekabet altındayız. Tabi ki böylesine rekabette kaygıyı doğuruyor.” (Ö6).

“...Okul derslerinden kalmak da geçmek önemli tabi. Bazen yeterince çalışmadığımda daha çok olmak üzere okul derslerinden kalmak ile ilgili kaygılanıyorum.” (Ö11).

Covid-19 Süreci Eğitim Sistemi ve Kaygılar: Araştırmanın nitel bulgularına göre on ikinci sınıf öğrencilerinden bazıları bu süreçte “kaygı yaşamadıklarını” (3/16) aksine “rahat” (2/16) olduklarını ifade etse de; öğrencilerin büyük bir çoğunluğu eğitimlere online olarak devam edilmesinin kendilerinde “kaygı artışı” (8/16) durumuna yol açtığına; derslerine ve sınavlarına “konsantre olamama” (7/16) hali yaşadıklarına; bu süreçte “online sistemin başarısızlığı” (6/16) üzerinde durulması gerektiğine; derslerin online olarak işlenmesi fakat sınavların yüz yüze yapılmasından dolayı “sınav uyumsuzluğu” (5/16) çektiklerine değinmişlerdir. Bununla beraber öğrenciler bu süreçte “motivasyonel eksiklikler” (5/16) yaşadıklarını; evde “çalışma programlarını oturtamama” (3/16) sorununa sahip olduklarını; aynı zamanda Covid-19 sürecinde “yakınları kaybetme” (3/16) stresi çektiklerini; “devamsızlık” (2/16) problemi yaşarken de derslerin “sıkıcı” (2/16) olduğunu dile getirmişler ve Covid-19 sürecinde “sağlığın önemi” (2/16); üzerinde durmuşlardır. Bununla beraber; “not kaygısı” (1/16), “materyal eksikliği” (1/16) çeken ve “rekabet” (1/16) stresi yaşayan öğrenciler de bulunmaktadır. Bu tema ile ilgili öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Online eğitim kesinlikle yüz yüze eğitim gibi başarılı değil. En azından ben motive olamıyorum. Evde kardeşim var mesela, onun da online dersleri oluyor. Bizim evde 2 bilgisayar var ama olmayan çok insan var. Ne bileyim yeterli interneti olmayan da var. Kısacası zor bir dönem ve Covid-19 süreci benim sınav kaygımı arttırdı.” (Ö1).

“Bu süreç bence kesinlikle kaygıyı arttırdı. Ben online eğitime kesinlikle konsantre olamıyorum. Zaten alışana kadar çok çektim ama sürekli evde olmak da büyük sorun. Kulaklık takıyorum evet ama evdekiler hareket halindedir. Bizim ev kalabalık ve küçük, ister istemez odaya giren çıkan oluyor...” (Ö3).

“Bence bu süreçte kaygı arttı. Yani online dersler çok verimli değil gibi. Katılmadığımız zamanlar da oldu. Zaten yüz yüze bile zor anladığım şeyler var online hiç anlayamıyorum...” (Ö4).

“Online dersler iyi hoş ama yüz yüze eğitim kadar verimli olduğunu düşünmüyorum. Yani istediğimiz kadar dersleri önemseyelim ama ev ortamı sonuçta. Ne bileyim evde ses yapan olmasa bile alt ya da üst komşu ses yapıyor. Kapı çalıyor, telefon çalıyor vs. dikkatiniz çok daha kolay dağılıbiliyor...” (Ö6).

“Covid-19 sürecinin kendisi kaygı yaratıyor zaten, haliyle bu da sınavlara yansıyor. Benim için çok değişen bir şey yok ama örneğin abim Fen Lisesi son

sınıfta inanılmaz kaygısı arttı. Evde ders çalışma düzeni oturtmak zor. Ses oluyorsa, kafan dağılıyor vs. ayrıca sürekli kapalı olmak insanı kötü etkiliyor ve insanın başarısını düşürüyor.” (Ö9).

“Covid-19 sürecinde kaygımız kesinlikle arttı. Zaten zor olan sınavlar kafamızın dağılması ile daha da zor geldi bize. Konsantre olamadığım çok zamanlar oldu. Hatta bazen online derse bile katılamadığım ama yapacak herhangi bir şey yok...” (Ö11).

“Önemli olan sağlık... Yakınlarımızı kaybeden çok arkadaşımız var, en azından onlara bir kolaylık sağlanmalı diye düşünüyorum. Ya da aynı şekilde bilgisayara ve internete ulaşımı aynı olmayan çok insan var. Şimdi aynı sınava girecekler. Ben bunu adaletli bulmuyorum.” (Ö14).

Ortalamanın Üstünde Kaygı Durumu: Araştırmanın nitel bulgularına göre on ikinci sınıf öğrencilerinden sınav kaygıları ile ilgili 1 ile 10 arasında bir puanlama yapılması istenmiştir. Özellikle öğrencilerin 1 ile 5 arasında bir puanlama yapmadıkları; yoğun bir şekilde 5 ile 10 arasında puanlamalar yaptıkları görülmektedir. Bu durum öğrencilerin yoğun bir şekilde kaygı yaşadıklarını göstermektedir. Öğrencilerden (5/16)'sı puanlama da sınav kaygılarının 10 üzerinden 7 olduğunu; (4/16) öğrenci 10 üzerinden 8 olduğunu; (4/16) öğrenci 10 üzerinden 6 olduğunu; (2/16) öğrenci ise 10 üzerinden 9 olduğunu belirtmiş; sadece (1/16) öğrenci 10 üzerinden 5 puanlama yapmıştır. Öğrencilerin tamamı ortalamanın üstünde bir kaygı hali içerisinde bulunmaktadır. Bu tema ile ilgili öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Şu Covid-19 sürecinde kesinlikle en az 8 veririm, hatta bazen 9. Rakiplerim tüm gün ders çalışmış ve ben geri kalmışım hissi beni çok zorluyor.” (Ö1).

“Önceden 6 derdim ama şuan 9 derim. Hep bir belirsizlik. Dersler, konular, okul, ilişkiler vs. Hepsi birbirine yansıyor. Bir alan etkileniyor, moraller bozuluyor, hop diğeri düşüyor. O yüzden yeterince verimli çalışmadığımı düşünüp daha da çok kaygılanıyorum ve kaygıma kesinlikle 9 puan verebilirim.” (Ö3).

“8 derim. Korkuyorum çünkü. İstedğim verimi alamadım online derslerden ve başarısız olmaktan korkuyorum tabi...” (Ö4).

“7 diyebilirim. Çünkü az değil ve beni yoruyor. Ama 9 ya da 10 seviyelerinde değil. Yani kaygım yüksek evet ama zorda olsa onunla baş edebiliyorum.” (Ö6).

"5 veririm ben. Dediğim gibi kaygılı değilim. Yani orta düzeyde kaygım var. Tabi ki her şeyi boşlamış bir insan değilim ama genel olarak kaygı duymuyorum." (Ö8).

"Yani ben kendi kaygıma 6 veririm. Çünkü aşırı artmadı. Sınavlar anlamında ben rahatım." (Ö9).

"7 diyebilirim. Çok değil ama hiç yok da değil. Hayatta ve uyanık tutacak kadar bir kaygım var tabi ki." (Ö10).

"7 derim. Az değil çünkü Covid-19 süreci kaygımı daha da arttırdı. Ya benim anneme babama da bir şey olursa korkusu haliyle derslere de yansdı." (Ö11).

"7 olarak puanlayabilirim. Az değil kaygım. Hatta bazen 8 bile oluyor olabilir. Dediğim gibi sürekli etraf ne der korkusu da var içimde. Bunu sebebi biraz da annem babam ama yine de destek alamam gerebilir." (Ö16).

Covid-19 Süreci Sınav Kaygısını Azaltma Önerileri: Araştırmanın nitel bulgularına göre on ikinci sınıf öğrencileri sınav kaygısını azaltmak için; *"ders çalışma"* (8/16) sürecine önem verilmesinin önemine; öğrencilere yönelik *"psikolojik testler ve destek"* (4/16) hizmetlerinin olması gerektiğine; *"müzik dinleme ve söyleme"* (4/16) durumlarının kendilerini rahatlattığına değinmişlerdir. Aynı zamanda *"spor yapma"* (4/16); *"nefes egzersizleri"* (3/16); *"kitap okuma"* (3/16) süreçlerinin kaygılarını azalttığına değinen öğrenciler; *"online sınavlar"* (3/16) ile kaygının giderileceğini düşünmekte; *"sokağa çıkma izni"* verilmesi (2/16); *"rahat ortamlar"* (2/16) sağlanması; *"sınavların kolaylaştırılması"* (2/16) ve *"sosyal medya"* (2/16) kullanımı ile iyi hissettiklerini ifade etmişlerdir. *"Kendine güven"* (1/16) duygusunun önemine; *"tedbirlerin arttırılması"* (1/16) sürecinin gerekliliğine; *"ilgili öğretmen"* (1/16) ihtiyacının önemine ve *"anne baba ilgisi"* (1/16) durumuna da dikkat çekilmiştir. Bu tema ile ilgili öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Normalde spor yapıyordum. Şu an Covid-19 var ve dışarı çıkamıyorum. Ama spor yaparken kaygım azalıyordu, ben çok fayda görmüştüm. Bazen de müzik dinliyorum..." (Ö1).

"Aslında bu konuda daha önceden psikolog desteği aldım. Onun bana öğrettiği bazı nefes egzersizleri vardı. Onları uyguluyorum kaygılanınca. Adı sanırım güvenli alandı..." (Ö2).

"Sınavlar online olabilirdi, çünkü virüsten korkuyorum ben. Yani bu kadar dikkat ettik sınava gidince bulaşsın istemiyorum..." (Ö3).

“Sınavlar online olabilir, sorular kolay sorulabilir. Öğrenciler de not korkusu yaşamaz. Bu hep böyle online gidecekse özellikle üniversite sınavına yönelik dersler planlanabilir. Mahallelerde gençlerin spor yapacağı alanlar oluşturulabilir. Ücretsiz spor eğitimi dersleri konabilir: mesela pilates...” (Ö4).

“Online da olsa dersleri ciddiye alıp, dinlerseniz ve programlı çalışırsanız kaygı yaşamazsınız tabi. Yani pandemi de sürekli telefon, bilgisayar takılıp, evde boş boş yatan, tüm dizileri bitiren benim gibi insanlar, sınavlar yüz yüze diyince kaygılanıyor.” (Ö5).

“Daha planlı çalışılıp tekrar yapmak kesinlikle kaygıyı azaltır. Psikolojik destek almak gerekebilir.” (Ö14).

Psikolojik Sağlamlığın Anlamlandırılması: Araştırmanın nitel bulgularına göre on ikinci sınıf öğrencilerinden psikolojik sağlamlığın anlamlandırılması istendiğinde öğrenciler psikolojik sağlamlığı yoğun bir şekilde “güçlü olma” (12/16) olarak nitelendirmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin büyük bir kısmı “mutlu olma” (6/16); “sağlam olma” (6/16); “yılmama” (4/16) olarak anlamlandırırken; bir kısım öğrenci de “iyi olma” (3/16); “üstesinden gelme” (2/16); “toparlayabilme” (2/16); “dik durma” (2/16); “soğukkanlılık” (1/16) ve “takıntılı olmama” (1/16) olarak ifade etmiştir. Bu tema ile ilgili öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Zor olayların üstesinden gelmek ve güçlü olmak sanırım. Ne olursa olsun mutlu olmak da olabilir. Dik durmak da diyebiliriz...” (Ö1).

“Güçlü olmak, yani ben de olmayan şeyi anlıyorum. Sorunların üstesinden gelmek, küçük şeylere takılmamak, büyütmemek. Dirayetli olmak. Mutlu olmak ama sanal anlamda değil gerçek anlamda mutlu ve güçlü olmak...” (Ö3).

“Güçlü olmak ve iyi bir psikolojiye sahip olmak olabilir. Yani ben psikolojik olarak sağlamlığın zaten zor olan hayat şartlarında yılmamak ve hayata tutunup mutlu olmak olduğunu düşünüyorum.” (Ö7).

“Güçlü ve sağlam olmak yani psikolojik olarak. Belki içinde bulunduğumuz yaş dönemi gereğince, ergenlik yani fazla duyguyu bir arada yaşayabiliyorum ben. Özellikle özel günlerimde depresif oluyorum mesela...” (Ö9).

“Güçlü ve sağlam bir ruh sağlığını anlıyorum tabi ki. Önemli bir kavram. En nihayetinde güçlü psikoloji hepimiz için. Kendi kendine yapabilirim demek ve bunu sık sık tekrarlamak. Bu tabi sınav kaygısından da fazlası sanırım. Hayatın içinde psikolojik olarak sağlam olmak. Bu da tabi her zaman mümkün değil. Hayat herkese eşit davranmıyor, herkes birbirinden farklı...” (Ö10).

Psikolojik Sağlamlığın Korunması: Araştırmanın nitel bulgularında on ikinci sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlamlıklarını korumak adına neler yaptıkları sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde büyük bir çoğunluğun “spor yapma” (9/16); “müzik dinleme” (7/16); “aile ile vakit geçirme” (6/16); “sosyal medya kullanma” (6/16) ve “yürüyüş” (5/16) faaliyetlerini gerçekleştirdikleri görülmüştür. Yine öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarını korumak adına “kitap okuma” (4/16); “dua etme” (4/16); “düzenli uyku” (4/16); “film/dizi izleme” (4/16); “sağlıklı beslenme” (3/16); “programlı çalışma” (3/16); “şiir okuma/yazma” (3/16); “video izleme” (3/16); “dans etme” (2/16); “sanat” (2/16); ve “ders çalışma” (1/16) faaliyetlerinde buldukları görülmektedir. Bu tema ile ilgili öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Ölüm yaşadık, sonra bol bol dua ettim. Duaya sığındım sonuçta. Onlara rahmet ettim. Allah’a başta anne babam olmak üzere sevdiklerimi koruması için bol bol dua ettim. Müzik dinledim, dediğim gibi müzik açıp dans ettim. Annem babam ve kardeşlerimle daha kaliteli vakit geçirdim. Onların değerini anladım. Evde sürekli kapalı olmak zor olsa da iyi ve şanslı olduğumuz tarafları görmeye çalışarak şükrettim.” (Ö11).

“Konu eksiği bırakmamaya çalıştım. Olabildiğince var olan programıma uydum. Kendime güvenmeye devam ettim... Evde az da olsa spor yapmaya çalıştım. Çok fazla uyumaktan kaçındım.” (Ö12).

“Sevdiklerimle online görüşmeler yaptım. Sevdiğim filmleri izledim. Bol bol roman okudum. Evde müzik açıp, dans ettim. İzinler olduğunda çıkıp sahile gidip deniz havası aldım. Çok fazla yememeye çalıştım. Günümü sürekli uyuyarak geçirmekten kaçındım.” (Ö13).

“Ailemle daha fazla vakit geçirmeye çalıştım. Konu eksiğimi kapatıp, farklı alanlardan daha fazla soru çözmeye çalıştım. Müzik dinledim. Spor yapmaya çalıştım.” (Ö14).

“Kilo almamak için internette videolar açıp evde mümkün olduğunca spor yapmaya çalıştım. Evde yapmak zor tabii gerçekten. Sürekli kapalı kalmak gerçekten sinir bozucu... Sevdiğim birkaç roman serisi vardı, onları baştan okudum... Bu süreçte yakının kaybeden çok arkadaşım oldu... Zamanım oldukça dua ettim.” (Ö15).

Kişisel Psikolojik Sağlamlığın Derecelendirilmesi: Araştırmanın nitel bulgularına göre on ikinci sınıf öğrencilerinden Covid-19 süreci psikolojik

sağlamlık durumları ile ilgili 1 ile 10 arasında bir puanlama yapılması istendiğinde; öğrencilerin yoğun bir şekilde Altı (7/16) ve Yedi (4/16); kısmen de Dört (2/16), Sekiz (2/16) ve Dokuz (1/16) derecelendirmelerini yaptıkları görülmektedir. Öğrencilerin büyük bir bölümü ortalamanın üstünde psikolojik sağlamlık durumu bildirimini yapmıştır. Bu tema ile ilgili öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Normalde 8 derdim ama babaannemi kaybedince 6’ya düştü. Çok severdim onu. Bir de ne kadar kendimizi ve ruh sağlığımızı korumaya çalışsak da zor oluyor bizim için. Anne babamız gibi değiliz yani. Belki de denilen gibi ergenlik dolayısıyla çok da güçlü olamıyoruz.” (Ö1).

“Bence 8-9 arası. Hatta 9 diyelim yani sağlam olmayacak bir şey yok. İyiyim gayet. Bence bedenen sağlıklı olmak büyük bir lüks. Buna önem veriyorum. Fiziksel sorun yaşasam ruh sağlığıma yansır ama öyle bir durum yok. Evet, sınav için kaygılanıyorum ama sonra dönüp elimden geleni yapıyorum diye kendimi de motive ediyorum.” (Ö2).

“5 bile veremem 4 iyidir. Şişman bir kızım yani şu an. Zayıflayana kadar, Covid-19 bitip normal hayata dönene kadar her ne yaparsam yapayım çok fazla yükselmez. Gerçekten daral geldi çünkü bana...” (Ö3).

“6 derdim ama Covid-19 sürecinden dolayı böyle. Cidden bıktım usandım. Artık rahatça bir kafede arkadaşım ile buluşup kahve içmek istiyorum. Normalde daha hayat dolu bir insanım ama şu ana yoruldum. Bitsin biran önce bu yasaklar...” (Ö4).

“7 diyebilirim. İstedğim nokta da değilim evet ama bence epey güçlüyüm ben. Sağlamım yani. Psikolojimin bozulduğu noktalarda da kendi bulduğum yöntemlerle düzeltmeye çalışıyorum tabi ki.” (Ö7).

“6 derim. Çünkü bu kayıplardan sonra çok düştü. İnsanlara belli etmemeye çalışsam da korkularım devam ediyor. Geceleri bazen sızırarak ve ağlayarak uyanıyorum. Sağlamlığım 6’dan fazla olamaz o yüzden.” (Ö11).

Covid-19 Sürecinde Psikolojik Sağlamlık Derecesini Arttırma Önerileri:

Araştırmanın nitel bulgularına göre on ikinci sınıf öğrencileri psikolojik sağlamlık derecelerini arttırma adına “spor ve hareket” (13/16) egzersizleri yapabileceklerini; “sosyal medyayı kullanmama” (9/16) adına kendilerini motive edebileceklerini; “arkadaşlarla görüşme” (7/16) sürelerini arttırabileceklerini; “düzenli çalışma programı” (5/16) uygulayabileceklerini ve “müzik dinleme ve söyleme” (5/16); “dizi/film izleme” (5/16); “kitap okuma”

(4/16); “sağlıklı beslenme” (4/16); “uyku düzeni” (3/16); “verimli çalışma” (3/16) hususlarında motive olabileceklerini dile getirmişlerdir. Aynı zamanda “aile ile vakit geçirme” (2/16); “bitki ve çiçek yetiştirme” (2/16); “evcil hayvan bakma” (2/16); “kendine değer verme” (1/16); “hedefler belirleme” (1/16); “dua etme” (1/16) ve “bilgisayar oyunu oynama” (1/16) durumlarının kendilerine iyi gelebileceğine değinmişlerdir. Bu tema ile ilgili öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Evlere ücretsiz ilgi çeken kitaplar gönderilip sosyal medyaya uzak kalarak ruh sağlığımızı korumamız yani sağlamaştırmamız sağlanabilir. Çünkü sürekli sosyal medyaya bakmak da ruh sağlığını bozuyor...” (Ö1).

“Az yenebilir, spor yapılabilir, daha çok kitap okunup, daha çok ders çalışılabilir... Özellikle eksikleri kapatmak için ideal bir dönem. Tabi verimli değerlendirilebilir. Daha az uyunup, daha az sosyal medyaya bakılabilir...” (Ö3).

“Spor bence en önemlisi. Hem mutluluk hormonu salgılanır hem de kilo almayınca kesinlikle daha iyi hissedersiniz. Sürekli telefona ve bilgisayara bakmak çok kötü. Belki onlardan daha da fazla uzak durulabilir. Arkadaşlarla ya da sevilen aile üyeleriyle online görüşmeler de güzel bence...” (Ö4).

“Daha az uyunabilir. Kesinlikle daha az dizi izlenip daha çok kitap okunabilir. Evcil hayvanınızın olması kesinlikle çok iyi... Kişiyi hayata bağlayıp bence psikolojisini düzeltiyor ve sağlamlığımızı arttırıyor. Duygusal ve başarılı giden bir ilişki kesinlikle iyi gelir. Müzik dinlemek ve iyi filmler izlemek de diyebiliriz. Bir de ben yapamıyorum ama sosyal medyadan uzak durmak...” (Ö5).

“Sevdiğimiz arkadaşlarımız ve ailemizle daha fazla zaman geçirebiliriz. Bence en güzel katkı sağlayanlardan biri de roman okumak, sevdiğimiz romanları... Böyle bizi şu andaki dertlerden kurtarıp hayal dünyasına sürükleyen romanları okumak, oldukça faydalı.” (Ö7).

“Evcil hayvan beslenebilir ya da bitki bakılabilir. Bunlar adeta terapi gibi. Ben toprakla uğraşmayı seviyorum çünkü. Küçük bir arka balkonumuz var orada biber, soğan filan yetiştirmeye çalışıyorum. Takip ettiğim bilim dergileri var onlar insanı inanılmaz rahatlatıyor mesela onu önerebilirim.” (Ö10).

“Bol bol dua edilip, maneviyata sığınabilir. İnsan kendini dinleyip ne istediğinin farkına varabilir. Dinlemek istediği müzikleri, izlemek istediği filmleri izleyebilir. Evde az da olsa dans ederek spor yapabilir. Küçük şeylere çok takılmadan hayatın aslında geçici olduğunu görüp, kıymet bilebilir. Ben mesela bitki yetiştiriyorum. Menekşelerim var. İnsanlar kendilerine psikolojik olarak iyi hissettirmesi için böyle hobiler bulabilir.” (Ö11).

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada Covid-19 salgının başlamasıyla beraber eğitime online olarak devam etmek zorunda kalan lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve psikolojik sağlımlıklarının ne düzeyde olduğu, cinsiyet ve okul türü değişkenine göre nasıl farklılaştığı ve öğrencilerin görüşlerinin neler olduğu açımlayıcı sıralı karma desen yöntemi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin sınav kaygısı ortalama puanlarının, ölçekten elde edilebilecek ortalamanın üzerinde olduğu, yani öğrencilerin sınav kaygısının bu süreçte yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Covid-19 salgını sırasında hemşirelik öğrencileri arasında kaygı ve başa çıkmayı inceleyen bir çalışma da öğrencilerin bu dönemde kaygılarının yükseldiğini göstermiştir (Savitsky vd., 2020). Yine Çin’de yapılan bir çalışmada bu dönemde kaygı ve depresyon seviyelerinde önemli bir artış olduğu görülmüştür (Ran vd., 2020). Ergenlerle yapılan başka çalışmalarda da Covid-19 sürecinde kaygı düzeylerinde çok ciddi bir artış yaşandığı görülmüştür (Liang vd., 2020; Zhang vd., 2020). Lise öğrencileriyle yapılan bir çalışmada da son sınıfa yaklaştıkça öğrencilerin kaygısının arttığı görülmüştür (Zhou vd., 2020).

Öğrencilerin psikolojik sağlamlık ortalama puanlarının, ölçekten elde edilebilecek ortalamanın üzerinde olduğu, yani öğrencilerin psikolojik sağlımlıklarının beklenenden yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Covid-19 salgını sırasında Yunan ergenler arasındaki psikolojik dayanıklılığın değerlendirildiği bir çalışmada kız öğrencilerin ve erkek öğrencilerin dayanıklılığının ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür (Sakka vd., 2020). Genelde yapılan çalışmalar Covid-19 sürecinde evde karantinada kalan öğrencilerin korku ve kaygılarının arttığını göstermektedir (Cao vd., 2020; Saurabh ve Ranjan, 2020).

Nicel analizler sonucunda kız öğrencilerin Covid-19 sürecinde online eğitim sürecine devam ederken yaşadıkları sınav kaygısının erkek öğrencilerin yaşadığı sınav kaygısına göre daha yüksek olduğunu söylenebilir. Covid-19 salgını sırasında Yunan ergenler arasındaki sınav kaygısının değerlendirildiği bir çalışmada kız öğrencilerin sınav kaygısının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Sakka vd., 2020). Yine Covid-19 sürecinde lise öğrencileriyle yapılan bir çalışmada kız öğrencilerin kaygılarının erkek öğrencilere göre daha

yüksek olduğu görülmüştür (Zhou vd., 2020) Covid-19 sürecinde yapılan bir başka çalışmada kız öğrencilerin kaygılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Savitsky vd., 2020). Yapılan analiz sonucunda psikolojik sağlamlık puan ortalamalarına göre kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olmadığı saptanmıştır. Covid-19 salgını sırasında Yunan ergenler arasındaki psikolojik dayanıklılığın değerlendirildiği bir çalışmada kız öğrencilerin ve erkek öğrencilerin dayanıklılığının arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (Sakka vd., 2020). Nicel analizler sonucunda sınav kaygısı puanlarının okul türü (Anadolu lisesi, Fen lisesi ve Meslek lisesi) değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmüştür. Psikolojik sağlamlığın okul türüne göre farklılaştığı ve Fen lisesindeki öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının Anadolu lisesindeki öğrencilere göre daha yüksektir. Meslek lisesindeki öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları Anadolu lisesindeki öğrencilere göre daha yüksektir.

Araştırmanın nitel verilerinin analizi sonucunda 8 (sekiz) araştırma sorusuna bağlı olarak, toplamda 99 kod ortaya çıkmış ve bu kodlardan 8 (sekiz) tema oluşturulmuştur. Bu temalar; “sınav kaygısı ve sonuçları”, “Covid-19 süreci eğitim sistemi ve kaygılar”, “ortalamanın üstünde kaygı durumu”, “Covid-19 süreci sınav kaygısını azaltma önerileri”, “psikolojik sağlamlığın anlamlandırılması”, “psikolojik sağlamlığın korunması”, “kişisel psikolojik sağlamlığın derecelendirilmesi” ve “Covid-19 sürecinde psikolojik sağlamlık derecesini arttırma önerileri” olarak sunulmuştur.

Covid-19 pandemisi aynı zaman zarfında birden fazla bireyin normal yaşantısını negative yönde etkilediği ve çok sayıda belirsizlik durumu barındırdığından dolayı kaygıya sebebiyet vermektedir. Virüsün yayılma süreci ve insanlar arasında bulaşma hızı kişisel ilişkilere de baskı kurmaktadır. Salgı sürecinin ne kadar devam edeceği ve kötüye gidip gitmeyeceği hakkında yeteri kadar bilgi olmadığından dolayı ortaya çıkan belirsizlik durumları kaygı yaratmaktadır (Çicek ve Almalı, 2020). Araştırmanın bulgularında öğrencilerin yaşadıkları sınav kaygıları ve bu kaygıların kendilerinde yarattığı sonuçlar ile ilgili değerlendirmeleri önemlidir. Araştırma kapsamındaki 12. son sınıf öğrencileri yaşadıkları sınav kaygılarını; başaramama korkusu, heyecanlanma, fiziksel çöküntü

içerisinde olma olarak adlandırmışlardır. Herhangi bir pandemi sürecinin medyada uzun bir süre yer alması normal olarak korkuların oluşmasına ve kaygıların yaşanmasına sebebiyet verebilir (Wheaton vd., 2011).

Araştırma bulgularına göre 12. son sınıf öğrencileri; Covid-19 sürecindeki eğitim sisteminde kaygılarının daha da arttığını, derslerine konsantre olmakta güçlük çektiklerini, online eğitim sisteminin ve sınavların başarısız olduğunu ve yüz yüze eğitimin daha kaliteli olduğunu dile getirmişlerdir. Kurtuncu ve Kurt (2020) araştırmasında; öğrencilerin birçoğunun uzaktan eğitim ile gerçekleştirilecek sınavlara güvenmediklerini ve düşük notlar alarak derslerinden kalma riski ile karşılaşabileceklerini belirtmiştir. Yine farklı bir çalışmada Covid-19 sürecinde kapatılan eğitim kurumlarının öğrencilerin çektiği sıkıntılardan bazılarının; “yüz yüze gerçekleşen derslerden online derslere geçiş”, “sınavların süreçlerinin nasıl gerçekleştirileceği”, ve “sağlık” olduğu aktarılmıştır (Sahu, 2020). Genç ve Gümrükçüoğlu'nun (2020) araştırma sonuçlarına bakıldığında Covid-19 süreci ile başlayan uzaktan eğitim sisteminde okuyan öğrencilerin memnuniyet seviyesi %23,1 oranındadır. Yine bu araştırma sonuçları incelendiğinde online eğitimden verim alan öğrenci oranı %15,3, derslere konsantre olabilenlerin oranı %17,8, sınavlara konsantre olabilenlerin oranı %23,9, derslere verimli bir şekilde çalışabilenlerin oranı %14,8 ve derslerden yüz yüze eğitimlerdeki gibi verim alındığını belirtenlerin sayısı ise %15,3'dür. Bu sonuçlar araştırmanın sonuçları ile bağdaşmaktadır.

Pandemi sürecinin sebebiyet verdiği olumsuz etki durumları dikkate alınarak okullardaki ve uzaktan eğitimdeki eğitim-öğretim yöntemlerinin değişmesi, her öğrencinin tek ve biricik olması göz önüne alınarak, okul çalışmalarının dönüştürülmesi ve her bir öğrenciyi kapsam içerisine almaya çalışması gerçekleştirilmelidir. Bu sürecin ne zaman normale döneceği ile ilgili belirsiz durumları kaygıyı arttırmaktadır. Eğitim kurumları eğitim öğretim faaliyetleri için gerekli değişimleri gerçekleştirirler de aktif iletişim zinciri sağlanarak, öğrenci ve velilere güven duygusunun aşılmasına önem verilmelidir (Kara, 2020). Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin özellikle Covid-19 sürecinde kaygı durumlarının arttığı görülmekte ve bu durum kendileri tarafından da ifade edilmektedir. Öğrencilerin kendilerine kaygı durumlarının

seviyesi sorulduğunda büyük bir çoğunluğu ortalamanın üstünde geribildirim verdikleri görülmektedir.

Kişilerin kaygılarından uzaklaşarak psikolojik anlamda sağlam kalmaları hem onları riskli durumlardan koruyacak hem de travmalar ve buna benzer durumların yaşanmamasını ya da yaşansa bile onları aşmasını kolaylaştıracaktır (Richardson, 2002). Araştırma bulgularına göre Covid-19 sürecinde 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarını azaltmak için düzenli ders çalıştıkları fakat bununla beraber psikolojik desteğe ihtiyaç duydukları; müzik dinleme, spor yapma, kitap okuma ve nefes egzersizi gibi faaliyetlerde buldukları ifade edilmiştir. Sever ve Özdemir (2020), araştırmalarında kaygı durumlarında ders ve sınavları uzaktan eğitim vasıtası ile tamamlamanın hem öğrenciler için hem de akademisyen adına farklı bir deneyim oluşturduğunu dile getirmişlerdir. Aynı araştırmanın katılımcılarından bazıları bu deneyimde: “yatakların yüz yüze eğitimdeki sınıf sırasını, bilgisayarların ise yüz yüze eğitimdeki kalem ve defteri”, temsil ettiğini ifade etmiş; başka bir katılımcı da “Pandemi sürecinde ‘öğrenci olmayı’ Titanik filminde yer alan dev gemi batarken keman çalan müzisyenler gibi olmaya” benzetmiştir.

Ramirez (2007) psikolojik sağlamlığı; hastalıktan, olumsuz süreçlerden, depresif duygular ve benzeri olayların sonunda kolayca toparlanabilme, zor yaşam süreçlerinden sonra eskisi gibi olabilme şeklinde tanımlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre son sınıf öğrencileri de psikolojik sağlamlığı; güçlü olma, mutlu olma, sağlam olma, yılmama ve iyi görünme olarak anlamlandırmışlardır. Psikolojik sağlamlığı kısaca ifade edecek olursak; olumsuz durumların ertesinde bireylerin ortaya koyduğu başa çıkabilme ve uyum becerisi şeklinde ifade edilebilir (Block ve Kremen, 1996).

Araştırmanın bulgularında on ikinci sınıf öğrencileri psikolojik sağlamlığın korunması için; spor yapılabileceğini, müzik dinlenebileceğini, aile ile vakit geçirilebileceğini, yürüyüş yapılabileceğini ve kitap okunabileceğini ifade etmişlerdir. Çelebi (2020), araştırmasının önerilerinde vatandaşların Covid-19 sürecinde kaygılarıyla başa çıkabilmeleri ve psikolojik sağlamlıklarını korumaları adına sunduğu önerilerden bazıları şunlardır:

- Uzun süre pandemi ile ilgili yayınlar izlemekten sakınmak,
- Bilgiyi güvenilir kaynaklardan almak,
- Olumlu düşünme, riskli durumları kabullenme fakat önlemler almak, motivasyonu yüksek tutmak,
- Kaygının normal bir süreç olduğunu kabullenme ve baş etmek için çaba sarf etmek,
- Evde keyif veren (spor, egzersiz, puzzle, bilgisayar oyunları) gibi etkinlikler yapmak,
- Mizah yükseltici ve iyi gelen filmler izlemek,
- Nefes egzersizleri yapmak.

Psikolojik sağlamlık, en geniş tanımı ile bireylerin sıkıntılara dayanma yetenekleri olarak tanımlanır (Jackson vd., 2007). Aynı zamanda psikolojik sağlamlık, karşılaşılan travmatik ve riskli durumlara rağmen bireylerin sağlıklı bir biçimde bu sürece uyum sağlamasını gerçekleştiren bir terimdir (Masten ve Gewirtz, 2006). Araştırmanın bulgularında kişisel psikolojik sağlamlık durumlarını değerlendiren öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ortalamanın üzerinde bir sağlamlık düzeyine sahip olduğunu fakat Covid-19 sürecinden dolayı bu sağlamlık düzeyinde belirgin bir düşüş yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Psikolojik sağlamlık sayesinde birçok insanın karşılaştığı zorluklar ile mücadele etmesiyle daha güçlü hale geldiğine dair olumlu görüşlerin olduğu aktarılmaktadır (Polizzi vd., 2020).

Öneriler

Covid-19 sürecinde eğitimlerine online olarak devam eden on ikinci sınıf öğrencilerinin sınav süreçlerinde yaşadıkları kaygı durumları ve psikolojik sağlamlıklarının düzene sokulması adına araştırmacılar tarafından aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Kaygı düzeyi yüksek olan öğrenciler için profesyonel psikolojik destekler sağlanabilir.
- Sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin kaygısını azaltacak online eğitimler düzenlenebilir.
- Sıkça problem yaşandığı dile getirilen online eğitim sisteminin iyileştirilmesi ve yüz yüze eğitim seviyesine ulaştırılması için çalışmalar hızlandırılabilir.

- Evde kalan öğrenciler için sosyal etkinlik projesi olarak online spor etkinlikleri düzenlenebilir.
- Öğrencilerin rahatlaması ve kendini iyi hissetmeleri adına ücretsiz müzik dinleme ve kitap okuma ve şiir dinleme programları oluşturulabilir.
- Öğrencilerin fiziksel çöküntü içerisine girmemeleri için, günün ve haftanın belirli günlerinde okullarda öğretmen, arkadaş ve sosyal destek uzmanları ile bir araya gelmeleri sağlanabilir.

EXTENDED ABSTRACT

Examination of Exam Anxiety and Psychological Resilience of Students Continuing Education in Covid-19 Process with Mixed Methodology

*

İsmail Erol- Özge Erduran Tekin

Namık Kemal University- National Defense University

Introduction and Problem Statement

Adolescents, unlike adults, have not usually grown in psychological maturity to manage challenging situations. Therefore, it is much more difficult for adolescents to protect their mental health than adults in difficult times, which is a global threat such as a pandemic, which obliges intensive and long-term measures to be taken (Fegert et al., 2020; Xiang et al., 2020; Crone & Dahi, 2012; Roy et al., 2020). The bans placed in the term of pandemic had various psychological repercussions and led to an increase in the anxiety of senior high school students who were preparing for an exam that would determine their lives, such as the university exam (Abuhammad et al., 2020; Kim, 2020). This situation experienced by the adolescents who continue online education and stay at home longer than expected has led to academic difficulties and an increase in exam anxiety, which is one of the anxiety types (Alfoukha et al., 2019; Liang et al., 2020). It is thought that determining and improving the psychological resilience of high school students who continue their education online during the Covid-19 process (Joyce et al., 2018) will enable students to cope with these processes, positively affect the reduction of their anxiety, and even increase their academic success (Robertson et al., 2015) . For this purpose, the main purpose of the study was to examine the exam anxiety and psychological resilience of senior high school students, who had to continue their education online in various districts of

Istanbul with the onset of the Covid-19 pandemic by using the explanatory sequential mixed design method.

Method

The aim of the study is to examine the level of exam anxiety and psychological resilience of high school seniors who had to continue their education online with the onset of the Covid-19 pandemic, how they differ according to gender and school type variable, and the views of the students through the explanatory sequential mixed design method. While the universe of the research consisted of 12th grade students in Turkey, the sample was composed of 401 students who continued their education online in the 2021 academic year and were selected by the convenient sampling method, which is one of the non-random sampling methods. For the qualitative dimension of the study, 16 participants were determined by using the maximum diversity sampling method, which is included in the purposeful sampling method from the students participating in the quantitative aspect of the study. The feature determined here is the type of school, gender, high or low exam anxiety and high or low psychological resilience in order to obtain in-depth information. Westside Test Anxiety Scale, Psychological Resilience Scale for Children and Adolescents, Personal Information Form and Semi-Structured Interview Form were used in the study. A semi-structured interview form prepared by the researchers was used in the qualitative dimension. Data were collected in April 2021. The "content analysis" method was preferred in the analysis process of qualitative data.

Findings

It was observed that the exam anxiety and psychological resilience scores of the students participating in the study were above the average. It was determined that the mean scores of the female students were statistically significantly higher than the mean scores of the male

students compared to the test anxiety mean scores as a result of the analysis ($p < 0.01$). While it was observed that exam anxiety scores did not differ statistically significantly according to the school type variable (Anatolian high school, Science high school and Vocational high school) [$F_{(2-398)} = .111, p > 0.05$], psychological resilience scores differed statistically significantly according to the school type variable (Anatolian high school, science high school and vocational high school) [$F_{(2-398)} = 3.917, p < 0.05$]. Psychological resilience of students in science high school is higher than students attending Anatolian high school. The psychological resilience of the students in vocational high schools is higher than the students in Anatolian high school. As a result of the analysis of the qualitative data obtained through structured interviews, a total of 99 codes emerged depending on 8 (eight) research questions and 8 (eight) themes were formed from these codes. These themes have been presented as "exam anxiety and its results", "Covid-19 process education system and concerns", "above-average anxiety", "recommendations to reduce Covid-19 process exam anxiety", "meaningful of psychological resilience", "protection of psychological resilience", "grading of personal resilience" and "Suggestions to increase the degree of resilience in the Covid-19 process".

Discussion and Suggestions

According to the results obtained, it is understood that the exam anxiety and psychological resilience of the students are high in this process. As a result of the quantitative analysis, it can be said that the exam anxiety experienced by female students while continuing the online education process during the Covid-19 period is higher than the exam anxiety experienced by male students. As a result of the analysis, it was determined that the mean scores of female students according to the mean scores of psychological resilience were not statistically different from those of male students. The 12th senior students within the scope of the research named their exam anxiety as fear of failing, getting excited, and being in a physical depression. According to the research findings, 12th senior students stated that their level of anxiety increased in the education system during the Covid-19 period, they had difficulty concentrating on

their lessons, the online education system and exams were unsuccessful, and the face-to-face education was higher quality. According to the findings of the research, it has been stated that the 12th senior students study regularly to reduce their exam anxiety, but they also need psychological support, they engage in activities such as listening to music, doing sports, reading books and breathing exercises. The following suggestions were made by the researchers in order to regulate the anxiety and psychological resilience of the twelfth grade students who continue their education online during the Covid-19 process:

- Professional psychological support can be provided for students with high levels of anxiety.
- Online trainings can be organized to reduce the anxiety of students with exam anxiety.
- Studies can be accelerated to improve the online education system, which is said to be a frequent problem, and to bring it to the level of face-to-face education.
- Online sports events can be organized as a social activity project for students staying at home.
- Free music listening, reading books and poetry listening programs can be created for students to relax and feel good.
- It can be ensured that students come together with teachers, friends and social support specialists at schools on certain days of the day and week so that they do not go into physical depression.

Kaynakça / References

- Abuhammad, S., Khabour, O. F. ve Alzoubi, K. H. (2020). COVID-19 contact-tracing technology: Acceptability and ethical issues of use. *Patient Preference and Adherence*, 14, 163.
- AlAzzam, M., Suliman, M. ve ALBashtawy, M. (2017). School nurses' role in helping children with attention-deficit/hyperactivity disorders. *NASN School Nurse*, 32(1), 36–38.
- Alfoukha, M. M., Hamdan-Mansour, A. M. ve Banihani, M. A. (2019). Social and psychological factors related to risk of eating disorders among high school girls. *The Journal of School Nursing*, 35(3), 169–177.
- Al-Rabiaah, A., Tamsah, M. H., Al-Eyadhy, A. A., Hasan, G. M., Al-Zamil, F., Al-Subaie, S., ...Somily, A. M. (2020). Middle East Respiratory Syndrome-Corona Virus (MERS-CoV) associated stress among medical students at a university teaching hospital in Saudi Arabia. *Journal of Infection and Public Health*, 13(5), 687–691.
- Arslan, G. (2015). Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin (ÇGPSÖ-12) psikometrik özellikleri: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 1-12.
- Bahmani, D. S., Hatzinger, M., Gerber, M., Lemola, S., Clough, P. J., Perren, S., ...Brand, S. (2016). The origins of mental toughness-Prosocial behavior and low internalizing and externalizing problems at age 5 predict higher mental toughness scores at age 14. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01221>.
- Baloran, E. T. (2020). Knowledge, attitudes, anxiety, and coping strategies of students during Covid-19 pandemic. *Journal of Loss and Trauma*, 25(8), 635-642. <https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1769300>.
- Bethell, C. D., Newacheck, P., Hawes, E. ve Halfon, N. (2014). Adverse childhood experiences: Assessing the impact on health and school engagement and the mitigating role of resilience. *Health Affairs*, 33(12), 2106-2115.
- Block, J. ve Kremen, A. M. (1996). IQ and ego resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 349-361.
- Brooks, B. D., Alshafei, D. ve Taylor, L. A. (2015). Development of the test and examination anxiety measure (TEAM). *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 20(1), 2–10.

- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. ve Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912–920.
- Buz, S. ve Genç, B. (2019). Sosyal hizmet uzmanları için psikolojik dayanıklılığın önemi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(2), 623-642.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J. ve Zheng, J. (2020). The psychological impact of the Covid-19 epidemic on college community mental health journal 13 students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>.
- Chen, Q., Liang, M., Li, Y., Guo, J., Fei, D., Wang, L., ...Zhang, Z. (2020). Mental health care for medical staff in China during the COVID-19 outbreak. *Lancet Psychiatry*, 7, 15–16.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Crone, E. A. ve Dahl, R. E. (2012). Understanding adolescence as a period of social–affective engagement and goal flexibility. *Nature Reviews Neuroscience*, 13(9), 350–636.
- Çelebi, G. Y. (2020). Covid 19 Salgınına ilişkin tepkilerin psikolojik sağlamlık açısından incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 471-483.
- Çiçek, B. ve Almalı, V. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde kaygı öz-yeterlilik ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki: Özel sektör ve kamu çalışanları karşılaştırması. *Turkish Studies*, 15(4), 241-260.
- Duan, L. ve Zhu, G. (2020). Psychological interventions for people affected by the Covid-19 epidemic. *Lancet Psychiatry*, 7, 300–302.
- Fegert, J., Vitiello, B., Plener, P. ve Clemens, V. (2020). Challenges and burden of the Coronavirus 2019 (Covid-19) pandemic for child and adolescent mental health: A narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 14, 20.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (Third Edition). London: SAGE Press.

- Genç, M. F. ve Gümrükçüoğlu, S. (2020). Koronavirüs (Covid-19) sürecinde ilâhiyat fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime bakışları. *Turkish Studies*, 15(4), 403-422.
- Gibson, H. (2014). A conceptual view of test anxiety. *Nursing Forum*, 49(4), 267-277.
- Guessoum, S. B., Lachal, J., Radjack, R., Carretier, E., Minassian, S., Benoit, L. ve Moro, M. R. (2020). Adolescent psychiatric disorders during the Covid-19 pandemic and lockdown. *Psychiatry Research*, 291, 113-264.
- Jackson D., Firtko A. ve Edenborough M. (2007) Personal resilience as a strategy for surviving and thriving in the face of workplace adversity: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 60(1), 1-9.
- Joyce, S., Shand, F., Tighe, J., Laurent, S. J., Bryant, R. A. ve Harvey, S. B. (2018). Road to resilience: A systematic review and meta-analysis of resilience training programmes and interventions. *BMJ Open*, 8(6), Article e017858.
- Kara, Y. (2020). Pandemi sürecindeki öğrenci deneyimleri: Bakırköy ilçesi örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(7), 165-176.
- Kim, K. H. (2020). Covid-19. *International Neurology Journal*, 24(1), 1-11.
- Kurtuncu, M. ve Kurt, A. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-77.
- Liang, L., Ren, H., Cao, R., Hu, Y., Qin, Z., Li, C. ve Mei, S. (2020). The effect of Covid-19 on youth mental health. *Psychiatric Quarterly*, 91(3), 841-852. <https://doi.org/10.1007/s11126-020-09744-3>.
- Liebenberg, L., Ungar, M. ve LeBlanc, J. C. (2013). The CYRM-12: A brief measure of resilience. *Canadian Journal of Public Health*, 104(2), 131-135.
- Liu, S., Yang, L., Zhang, C., Xiang, Y.T., Liu, Z., Hu, S. ve Zhang, B. (2020). Online mental health services in China during the COVID-19 outbreak. *Lancet Psychiatry*, 7, 17-18.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. ve Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Masten, A. S. ve Gewirtz, A. H. (2006). Resilience in development: The importance of early childhood. İçinde R. E. Tremblay, R. G. Barr ve R. D. Peters (Edl.), *Encyclopedia of early childhood development* (p.1-6) <http://www.childencyclopedia.com/Pages/PDF/MastenGewirtzANGxp.pdf>.

- Metin, M. (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Norris, F., Tracy, M. ve Galea, S. (2009). Looking for resilience: Understanding the longitudinal trajectories of responses to stress. *Social Science Medicine*, 68, 2190–2198.
- Polizzi, C., Lynn, S. J. ve Perry, A. (2020). Stress and coping in the time of Covid-19: Pathways to resilience and recovery. *Clinical Neuropsychiatry*, 17(2), 59-62. <https://doi.org/10.36131/CN20200204>
- Ramirez, E. R. (2007). Resilience: A new concept analysis. *Nursing Forum*, 42(2), 73- 82.
- Ran, L., Wang, W., Ai, M., Kong, Y., Chen, J. ve Kuang, L. (2020). Psychological resilience, depression, anxiety, and somatisation symptoms in response to Covid-19: A study of the general population in China at the peak of its epidemic. *Social Science & Medicine*, 262, 113261. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113261>.
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307-321.
- Robertson, I. T., Cooper, C. L., Sarkar, M. ve Curran, T. (2015). Resilience training in the workplace from 2003 to 2014: A systematic review. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 88(3), 533–562.
- Roy, D., Tripathy, S., Kar, S., Sharma, N., Verma, S. ve Kaushal, V. (2020). Study of knowledge, attitude, anxiety & perceived mental healthcare need in Indian population during COVID-19 Pandemic. *Asian Journal of Psychiatry*, 51, 102083–102087.
- Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (Covid-19): Impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, 2019(4), 4–9.
- Sakka, S., Nikopoulou, V. A., Bonti, E., Tatsiopoulou, P., Karamouzi, P., Giazkoulidou, A. ve Diakogiannis, I. (2020). Assessing test anxiety and resilience among Greek adolescents during Covid-19 pandemic. *Journal of Mind and Medical Sciences*, 7(2), 173-178.
- Saurabh, K. ve Ranjan, S. (2020). Compliance and Psychological Impact of Quarantine in Children and Adolescents due to Covid-19 Pandemic. *The Indian Journal of Pediatrics*, 87(7), 532-536. <https://doi.org/10.1007/s12098-020-03347-3>.

- Savitsky, B., Findling, Y., Erel, A. ve Hendel, T. (2020). Anxiety and coping strategies among nursing students during the covid-19 pandemic. *Nurse Education in Practice*, 102809. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102809>.
- Sever, M. ve Özdemir, S. (2020). Koronavirüs (Covid-19) sürecinde öğrenci olma deneyimi: Bir fotoses (photovoice) çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(4), 1653-1679.
- Sheerin, C. M., Lind, M. J., Brown, E.A., Gardner, C. O., Kendler, K. S. ve Amstadter, A. B. (2018). The impact of resilience and subsequent stressful life events on MDD and GAD. *Depress. Anxiety*, 35, 140-147.
- Talidong, K. J. B. ve Toquero, C. M. D. (2020). Philippine teachers' practices to deal with anxiety amid Covid-19. *Journal of Loss and Trauma*. Advance online publication., 25(6-7), 573-579. <https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1759225>.
- Totan, T. (2018). Ortaokul ve lise öğrencilerinde sınav kaygısının değerlendirilmesi: Westside sınav kaygısı ölçeği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 143-155.
- Totan, T. ve Yavuz, Y. (2009). Westside Sınav Kaygısı Ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 95-109.
- Wheaton, M. G., Abramowitz, J. S., Berman, N. C., Fabricant, L. E. ve Olatunji, B. O. (2011). Psychological predictors of anxiety in response to the H1N1 (swine flu) pandemic. *Cognitive Therapy and Research*, 36(3), 210-218.
- World Health Organization. (2020). Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/mental-health-considerations.pdf> 01.05.2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Xiang, Y. T., Yang, Y., Li, W., Zhang, L., Zhang, Q., Cheung, T. ve Ng, C. H. (2020). Timely mental health care for the 2019 novel coronavirus outbreak is urgently needed. *Lancet Psychiatry*, 7, 228-229.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zhang, C., Ye, M., Fu, Y., Yang, M., Luo, F., Yuan, J. ve Tao, Q. (2020). The Psychological Impact of the COVID-19 Pandemic on Teenagers in China. *Journal of Adolescent Health*, 67(6), 747-755. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.08.026>.

Zhou, S.-J., Zhang, L.-G., Wang, L.-L., Guo, Z.-C., Wang, J.-Q., Chen, J. C., ...Chen, J.X. (2020). Prevalence and socio-demographic correlates of psychological health problems in Chinese adolescents during the outbreak of Covid-19. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 749-758.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Erol, İ. ve Erduran Tekin, Ö. (2021). Covid-19 sürecinde eğitime devam eden öğrencilerin sınav kaygısı ve psikolojik sağlımlıklarının karma metodoloji ile incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), 7818-7854. DOI: 10.26466/opus.936008.

Temizlik İşleri Çalışmalarında Risk Değerlendirmesi: Alanya Belediyesi Örneği

DOI: 10.26466/opus.917527

*

Adem Demir* – Mehmet Gümüş** – Hacer Yumurtacı Aydoğmuş*** – Eren Kamber****

* Alanya Belediyesi, Temizlik İşleri Müdürlüğü, Antalya/Türkiye

E-Posta: ademdemir@alanya.bel.tr ORCID: [0000-0002-7569-2107](https://orcid.org/0000-0002-7569-2107)

** Prof. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Antalya/Türkiye

E-Posta: mehmet.gumus@alanya.edu.tr ORCID: [0000-0003-2588-0270](https://orcid.org/0000-0003-2588-0270)

*** Dr. Öğr. Üyesi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Antalya/Türkiye

E-Posta: hacer.aydogmus@alanya.edu.tr ORCID: [0000-0002-2307-0840](https://orcid.org/0000-0002-2307-0840)

**** Arş. Gör., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Antalya/Türkiye

E-Posta: eren.kamber@alanya.edu.tr ORCID: [0000-0002-6426-9936](https://orcid.org/0000-0002-6426-9936)

Öz

Nüfusun artması ve bilinçlenmesi ile belediyeler hizmet alanlarını genişletmişlerdir. Bu hizmet alanları içinde temizlik işleri çalışmaları ve çalışma alanları gittikçe daha önemli bir yere sahip olmuştur. Çalışma alanlarının artması ve yeni bir takım makinelerin kullanılmaya başlanması ile iş sağlığı ve güvenliğine verilen önem ve değer de artmıştır. Bu araştırmanın amacı yerel yönetimlerce işletilen temizlik işlerinin çalışma alanlarındaki karşılaşılabilecekleri tehlike ve risklerin belirlenmesidir. Araştırma yapılırken saha çalışmaları ve bütün bölümler incelenmiştir. İncelenen kısımlarda; ne gibi tehlikeler olabileceği bu tehlikeler karşısında alınabilecek önlemler, tehlike kaynağı yok edilemiyor ise en aza nasıl indirgenebileceği tespit edilmiştir. Bu incelemeler sonucunda yasal mevzuat temel alınmış olup önerilerde bulunulmuştur. Hazırlanmış olan risk değerlendirme tablosunda L Tipi Matris yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında çalışanların karşılaşılabilecekleri fiziksel, kimyasal, ergonomik, mekanik, psikososyal risk faktörleri çalışma alanlarında gözlemlenerek tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma koşullarını iyileştirmeye ve sağlık düzeylerini geliştirmeye yönelik önerilerde bulunulmuştur. Sunulan risk analizi raporu iş sağlığı ve güvenliği çalışmalarına katkı sağlamıştır.

Anahtar Kelimeler: Belediyecilik, Yerel Yönetim, Temizlik İşleri Çalışanları Güvenliği.

Risk Assessment in Cleaning Works: The Example of Alanya Municipality

*

Abstract

Municipalities have expanded their service areas with the increase of the population and their awareness. Among these service areas, Cleaning Services Works and their working areas have taken a more important place. The importance and value given to Occupational Health and Safety have also increased with an increase in the working areas and the initiation of a new set of machines to be used. The purpose of this research is to determine the dangers and risks that may be encountered in the working areas of cleaning works operated by local administrations. While doing the research, field studies and all departments were examined. In the examined parts; what kind of dangers there may be, the precautions that can be taken against these dangers, and how to minimize the danger source if the source of danger cannot be eliminated has been determined. As a result of these examinations, the legal legislation was taken as a basis and recommendations were made. L Type Matrix method was used in the risk assessment table prepared. This study covered employees who may face physical, chemical, ergonomic, mechanical, psycho-social risk factors that have been studied to be determined by observing in the work area. Suggestions were made to improve working conditions and health levels. The Risk analysis report submitted has contributed to occupational Occupational Health and Safety studies.

Key Words: *Municipal Administration, Local Administration, Cleaning Workers Safety.*

Giriş

Temizlik sektörü; genel anlamda incelendiğinde, bütün endüstriyel iş kollarında, kapalı ve açık mekanlarda, kamusal alanlarda ve özel işletmelerde faaliyet göstermekte olan hizmet sektörünün ana bileşenlerinden biridir (Brun, 2009, s.9). Temizlik işleri kavramı, süpürmekten başlayarak atıkların yok edilmesine kadar süren süreci göstermektedir. Kapsam olarak ise, ev, ofis, işyerleri, okullar, mağazalar, araçlar veya hastaneler gibi birbirinden oldukça farklı özelliklerdeki çalışma ortamlarında yapılmaktadır. Temizlik işlerinde çalışanların içinde bulunduğu riskler sadece yaptıkları temizlik işi ile sınırlı değildir. Aynı zamanda, çalıştıkları sektör ve işyerlerine göre de işin riski değişmektedir (Zock, 2005, s.581).

Temizlik faaliyetleri toplum için hayati önem taşımakta ve dünya çapında milyonlarca insan temizlik sektöründe çalışmaktadır. Temizlik ve Destek Hizmetleri Derneği'nin 2002 yılı verilerine göre İngiltere'de yaklaşık 800.000 kişi temizlikçi olarak çalışmaktadır. Bu iş gücünün boyutu göz önüne alındığında, üstlenilen fiziksel olarak zorlu işler ve temizlikçilerin faaliyet gösterdiği çeşitli ortamlarda, çalışanların sağlıklı kalmasını ve işi tatmin edici bir standartta tamamlamasını sağlamak için güvenli çalışma uygulamaları yürürlükte olmalıdır (Woods ve Buckle, 2006, s.61).

Günümüze gelindiğinde artan nüfus yoğunluğu ve çalışma alanının artması temizlik işlerinde iş kazası ve ramak kala olaylarında doğru orantılı arttığını göstermektedir. Temizlik işlerinde çalışan personelin bu yoğunluktan dolayı çeşitli risk kaynakları ile karşılaştığı görülmektedir.

İş sağlığı ve güvenliği konuları kapsamında iş kazaları önemli bir yer tutmaktadır. İş kazaları sonucu her yıl sürekli ya da geçici iş göremez raporu alan veya hayatını kaybeden çok sayıda işçi bulunmaktadır. Resmi açıklamalar incelendiğinde, çok az sayıda iş kazası sonucu ölüm verisi görülmektedir. Fakat resmi veriler, belirli iş kazaları raporları ile kıyaslandığında güvenilir sonuçlar vermemektedir. Türkiye'de ise Sosyal Sigortalar Kurumu (SSK) verilerine göre 2003 yılına kadar azalan ölümcül iş kazalarının sayısı 2003 yılından başlayarak artış göstermeye başlamıştır (Akgün vd., 2010, s.623).

Artan risk ve tehlikelerle beraber temizlik işlerinde iş sağlığı ve güvenliğinin önemi artmaktadır. Çalışanların uzmanlarca verilen iş sağlığı ve güvenliği eğitimlerini önemsemeleri iş kazalarının önlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Çalışanların bu eğitimlere önem vermeleri tehlikeli hareket yapmaktan kaçınmalarını sağlamaktadır. Yapılan risk analizi, denetim raporu gibi işletmede görülen tehlikelerin ve risklerin belirlendiği dökümanlar tehlikeli bir ortam oluşmasını engelleyebilmektedir.

İş kazalarına, yoğun şekilde çöp toplama ve temizlik işleri iş alanlarında rastlanılmaktadır. Bu konuda çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Örneğin, 1992'de Danimarka'da gerçekleştirilen bir araştırmada, çöp toplama endüstrisinde çalışan işçilerin, bütün işkollarına oranla 5-6 kat daha fazla iş kazası riski altında olduğu belirlenmiştir (Paulsen vd., 1995). Benzer şekilde, Amerika'da 2007 yılında yapılan araştırmaya göre, çöp toplama işlerinde çalışanların ölümcül olmayan iş kazası oranının %7,5 oranında açıklanmış, diğer işkollarına göre oldukça yüksek olduğu görülmüştür (Akgün vd., 2010, s.628).

Temizlik çalışanları genel olarak, fiziksel, kimyasal, biyolojik, ergonomik ve psikososyal gibi faktörler düşünüldüğünde risk altında bulunmaktadır. Bu çalışmada, kamu kurumlarında temizlik işlerinde çalışan personellerin karşılaşacağı tehlike ve risklerin tespit edilerek, iş sağlığı ve güvenliği bakış açısından bu etmenlerin karşısında çalışanların ve işverenlerin tutumlarının neler olduğunun ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışmanın kapsamına Alanya Belediyesi bünyesinde temizlik işlerinde çalışan personellerin karşılaşabilecekleri fiziksel, kimyasal, ergonomik, psikososyal ve mekanik risk etmenlerine karşı yapılan risk değerlendirmesi dahil edilmiştir.

Bu çalışmada, ilerleyen bölümlerde sırasıyla temizlik işlerinde iş sağlığı ve güvenliği hakkında yapılan literatür çalışmaları, risk faktörlerinin tanımları, çalışma kapsamında kullanılan yöntem, bulgular, sonuçlar ve öneriler ele alınmıştır.

Literatür

Temizlik işleri çalışmalarında iş sağlığı ve güvenliği uygulamaları hakkında literatürde yapılmış olan çalışmalar bu bölümde incelenmiştir.

Aickin (1997) çalışmasında, temizlikçilerin sırt, boyun, omuzlar, dirsekler ve elleri etkileyen kas-iskelet sistemi sorunları geliştirme riskinin yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. Ayrıca, iş esnasında temizlikçiler tarafından elle taşınan ağırlıkların genelleme yapılacak olursa 2 kg ile 42 kg arasında değiştiğini belirtmiştir. Temizlikçilerin yürüttüğü görevlerin (örneğin, parlatma makineleri kullanmak, paspaslamak, mobilya taşımak, çöpleri taşımak/boşaltmak) kardiyolojik solunum ve kas-iskelet sistemi için zorlayıcı faaliyetler olduğu ifade edilmiştir. Diğer çalışma alanlarında söz konusu olan organizasyonel ve psikososyal risk faktörlerinin (iş ve molalar üzerinde kontrol eksikliği, yüksek iş yükü ve zaman baskısı gibi) temizlik işinde de mevcut olduğu kabul edilmiştir. 1998 yılında Aickin ve Carrasco tarafından gerçekleştirilen çalışmada, iş tasarımı, personel seviyeleri, ekipman değiştirme ve bakım programları, iş organizasyonu, eğitim ve kurumlar, temizlikçiler ve temizlik şirketleri arasındaki arayüzü iyileştirerek temizlikçiler için manuel işleme risklerini kontrol etmeye yönelik öneri sistemi kullanılmıştır.

De Vito vd. (2000) temizlik işçilerinin, sosyal statü sınıfının en alt seviyesinde yer aldığını, genellikle düşük gelir ve sosyal destek seviyesi ile düşük eğitilmiş yaşlı kadınların oranının yüksek olduğunu belirttikleri çalışmalarında, özellikle kas-iskelet bozukluklarının varlığını vurgulamayı amaçlamışlardır. Çalışmada, anamnestik ve klinik verilerin toplanması için standart anketler ve protokoller kullanılmıştır. Sonuçlar, iş organizasyonu ve ergonomik olmayan araçların neden olabileceği dirsek, el bileği/el ve servikal omurga rahatsızlıklarının yaygınlığının arttığını göstermiştir.

Kumar vd. (2005) temizlik sorunlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, katılımcı ergonomi yöntemini uygulayarak düşük maliyetli bir iyileştirmenin bir ofis ortamında temizlikçilerin çalışma duruşları üzerindeki etkisini değerlendirmişlerdir. Bu çalışma ile katılımcı ergonominin ergonomi problemlerini belirlemek ve çözmek için uygun bir ergonomi aracı olduğu sonucuna varılabilmektedir. Düşük maliyetli bir iyileştirme, bir ve iki bükülmüş diz üzerinde oturmak ve bir kolu omuzun üstünde tutmak gibi uygun olmayan davranışları ortadan kaldırarak temizlikçilerin çalışma duruşları iyileştirilmiştir. İyileştirilmiş bir ortamda çalışmanın, daha iyi çalışma duruşlarına yol açabileceği ve

bunun da temizlikçilerin daha iyi sağlık ve daha iyi temizlik sonuçlarına yol açacağı sonucuna yer verilmiştir.

Woods ve Buckle (2006) çalışmalarında, İngiltere'deki temizlikçilerin kas-iskelet sistemi sağlığı ile ilgili bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Temizlik işi organizasyonu ve uygulamalarına, sağlık ve işyeri sorunlarını azaltmak için amirlerin ve yöneticilerin temizlikçilerle çalışmasına yönelik tavsiyelere odaklanılmıştır. kas-iskelet sistemi hastalıkları için potansiyel risk faktörlerini belirlemek amacıyla anket çalışması gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulgularına dayanarak, kas-iskelet hastalıklarının azaltılması için temizlik süpervizörleri, yöneticiler, eğitmenler, tasarımcılar ve üreticilerden oluşan gruplara öneriler sunulmuştur.

Güven (2006) çalışmasında temizlik personelinin hizmet içi eğitimlerinin iş hayatında önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamıştır. Hizmet içi eğitimin bilgilerini ve becerilerini önemli bir oranda artırdığını, çalıştıkları kurumda meydana gelen değişikliklerden haberdar olup değişiklikleri daha iyi anladıklarını, eğitim almalarının onları eğitilmiş arkadaşlarının yanında daha eğitilmiş yaptığını düşünmektedirler. Yapılan araştırmada lise mezunu erkeklerin kadınlardan daha fazla olduğu görülmüştür. Çalışanların büyük kısmı ise erkeklerden oluşmakta ve emeklerinin karşılığının alamadıkları için işlerini sevmemektedir.

Akgün vd. (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, çöp toplama işçilerinin çöp kamyonu şoförlerine kıyasla daha fazla iş kazası geçirmiş olduğu görülmektedir. Bunun sebebi çöp toplama işçilerinin tekrarlayan hareketler, kırık cam parçaları, termal konfor vb. riskler ile daha fazla karşılaşması ve bu yüzden iş kazası geçirme alanının daha fazla olması şeklinde yorumlanabilmektedir. Temizlik işlerinde çalışan personelin yaptığı işten dolayı toplum tarafından gördüğü saygı azdır. Temizlik işleri çalışanları temas ettikleri çöpler sebebiyle sürekli sağlık riskleri ile karşı karşıya kalmaktadır.

Bello vd. (2009), temizlik işleri ile ilgili yaptığı çalışmasında, kimyasallarla ilgili solunum maruziyet potansiyelini nitel olarak değerlendirmiş, sonuç olarak düşük, orta veya yüksek maruziyet tanımlamaları yaparak bir sınıflandırma sunmuştur.

Şahin ve Güranlı 2012 yılında yapmış oldukları çalışmada, risk ve tehlikelerin önceden belirlenip gerekli önlemler alınmasının faydalı olacağı kanısına varmışlardır. Bu çalışmada da kullanılmış olan yöntem-

lere benzer bir sistem ile risk düzeyleri önemsiz risk, katlanılabilir risk, orta düzey riskler, önemli riskler, katlanılamaz riskler olarak tespit edilmiştir. Önem sırasına göre riskler ivedi bir şekilde düzenlenmelidir vurgusu yapılmıştır.

Akkuş (2013) çalışmasında periyodik kontrollerin öneminden bahsetmiştir. Periyodik kontrolü olan kaldırma araçlarının iş kazasına sebebiyet vermeyeceğine değinmiştir. Ağır ve tehlikeli işlerde çalışacak personelin işe başlamadan önce sağlık muayenelerinden geçirilip işe başlatılması gerektiğini savunmuştur. Sağlık muayenelerinin faydaları olarak personelin hastalıklarının tespit edilip hepatit, tetanos gibi aşuların takibinin kolay olacağı belirtilmiş, bulaşıcı hastalıklardan kaynaklanan risklerden bahsedilmiş ve önerilerde bulunulmuştur. Araştırma kapsamında iş sağlığı ve güvenliği kültürünün oluşmasının ne kadar önemli olduğu vurgulanmıştır. Bunun yanında ergonomik, biyolojik vb. risklere değinilmiş olup önerilerde bulunulmuştur.

Sarılar (2015) çalışmasında Kinney metodu kullanmıştır. Kinney metodu işletmenin risklerin derecelendirme sonuçlarına göre hangi işlere öncelik verilmesi gerektiğini gösteren bir yöntemdir. Formül olarak "Risk = İhtimal x Frekans x Etki" şeklinde de ifade edilebilmektedir. Sonuç olarak bu çalışmada 80 tane farklı tehlike tespit edilmiş ve bu sonucun oluşmasında çalışanların eğitim eksikliği ve güvenlik kültürünün olmamasının etkili olduğu belirtilmiştir. Yapılan çalışma ile sağlık koşullarının iyileştirilmesi işletmeye katkı sağlamıştır.

Gündoğdu (2016) kamu çalışanları ve özel çalışanları ayrı olarak incelemiştir. İki durum için saha çalışmaları ile karşılaşılabilecek tehlike ve riskler belirlenerek önerilerde bulunulmuştur. Çalışanların karşılaşılabileceği fiziksel, kimyasal, biyolojik, ergonomik ve psikososyal risk etmenleri incelenmiş olup buna bağlı iş güvenliği ve sağlığı şikayetleri giderilmeye çalışılmıştır.

Kol (2016) her açıdan toplumu zarara uğratan iş kazaları ile meslek hastalıklarının hem bireylerden hem de işyerlerinin çalışma koşullarından kaynaklanan aksaklıklar sebebiyle meydana geldiğini vurgulamıştır. İş kazası sebeplerini tehlikeli ortam ve tehlikeli hareket şeklinde ikiye ayırmıştır. Tehlikeli ortamın saha denetimleri, risk analizleri gibi yöntemlerle, iş sağlığı ve güvenliği tedbirlerini almakla giderilebileceğini savunmuştur. Tehlikeli hareketlerin, yani çalışanların tehlikeli davranış-

larının iş sağlığı ve güvenliği eğitimleri ile güvenlik kültürünün oluşması sonucu giderileceğini düşünmüştür.

Ayan (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırma kapsamında ergonomik, kimyasal, fiziksel, psikososyal risk faktörleri incelenmiş olup, çalışanların iş kazasına maruz kalması önlenmeye çalışılmıştır. Yaptıkları işe özgü kişisel koruyucu donanımlar teferruatlı bir şekilde ele alınarak önerilerde bulunulduğu görülmüştür. Kaynak çalışmaları sırasında meydana gelen ışınlar, patlama riski bulunan bölgeler, elektrik tehlikeleri, tüp tehlikeleri gibi tehlike ve riskler için önlemler alınmıştır.

Güler (2017) çalışmasında, belediyelerde iş sağlığı ve güvenliği sisteminin oluşturulmasının öneminden bahsetmiştir. Belediyelerin genel olarak bir Ortak Sağlık Güvenlik Birimi'ne bağlı iş güvenliği uzmanı ve iş yeri hekimiyle çalıştıkları belirtilmiş, çalışanların periyodik kontrollerinin, eğitimlerinin ve İSG çalışmalarındaki diğer koordinasyonların söz konusu İSG birimi tarafından takip edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Çalışanların periyodik kontrolleri için ise özel tıp merkezlerinden hizmet alımı yapılabileceği savunulmuştur. İSG biriminin yapacağı diğer bir çalışma da acil durum planlarının oluşturulması olup, bu planlarda acil durum ekipleri ile acil durum ekiplerinin eğitimleri ayrıntılı şekilde ele alınmalıdır.

Akman ve Yavuz (2018) araştırmalarında çalışanları taşeron personel, memurlar ve işçiler olmak üzere üç gruba ayırmışlardır. Bu gruplarda yer alan personel için kurum imajı, iş güvencesi, ücret faktörleri arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda kurumun imajından en memnun olanların işçiler olduğu görülmüştür. En az memnun olanlar ise taşeron işçiler olup, taşeron işçilerin bu yüzden kurumlarını değiştirmekte sakınca görmedikleri ifade edilebilmektedir.

Ayna (2018) çalışmasında 3T risk değerlendirme yöntemi kullanmış olup, bu yöntem uygulama açısından kolaylık sağlayan bir değerlendirme yöntemidir. Her bölümün tek tek incelendiği sistemde, belirlenen tehlike ve riskler tekrar kontrol aşamasında diğer değerlendirme yöntemlerine göre kolaylıklar sağladığı vurgulanmıştır.

Özcan ve Kızıl 2020 yılında gerçekleştirdikleri çalışmada; aşçı, temizlik personeli ve idari personel üzerinden tespitler yapmaya çalışmışlardır. Yetersiz beslenenlerin oranı temizlik işleri çalışanlarında daha yüksek görülmüştür. Bu üç grup incelendiğinde en düşük ücreti temizlik

işleri çalışanlarının aldığı görülmüş, bu yüzden çalışma yıllarının daha düşük olduğu vurgulanmıştır. İş stres düzeyi de temizlik işlerinde daha yüksek görülmüştür. Bunun için ise diğer personellerden daha fazla mesai yapılması ve saygınlığının daha az olması sebep olarak gösterilebilmektedir.

Özer (2018) araştırmasında Domino Teorisine değinmiştir. Bu teoride anlatılmaya çalışılan domino oyununda olduğu gibi, başta yapılan hata yüzünden tüm taşların devrilmesidir. Bu teori "iş sağlığı ve güvenliği çerçevesinde alınacak önlemler en başta alınmalıdır ki iş kazası ve ramak kala olay yaşanmasın" şeklinde görüşü ifade etmektedir. Teoriye göre çalışma ortamındaki iş kazalarının %88'ini tehlikeli hareketlerden yani çalışanların yapmış olduğu davranışlardan, %10'luk kısım ise tehlikeli durumlardan yani çalışılan işyerindeki eksikliklerden kaynaklanmaktadır. Buradan çıkan sonuç iş kazalarının %98'inin önlenebilir durumda olduğudur. Kazaları önlemek için eğitim, saha gözetimi, sağlık gözetimi gibi iş sağlığı ve güvenliği önlemleri alınarak daha sağlıklı ve güvenli bir ortam oluşturabilmektedir. Yapılan çalışma, çalışan personelin yapmış olduğu davranışlar sonucunda iş kaza oranının artmakta olduğunu göstermektedir. İş kazalarını önlemek için personelin iş sağlığı ve güvenliğine verdiği önemin artması gerektiği vurgulanmaktadır.

Ünsal (2019), çalışma ortamında karşılaşılabilecek tehlike ve riskleri tespit ederek önerilerde bulunmuştur. Çalışma ortamları belirli aralıklarla kontrol edilerek alınan önlem ve tedbirlerin ne kadar uygulandığı ve uygulanan kısımların ne derece düzeldiği takip edilmiştir. Çalışan personelin kullanmaları gereken kişisel koruyucu donanımlar tespit edilmiş ve kullanımları anlatılmıştır. Değişik metotlar kullanılarak olaylar göz önüne serilmiştir.

Tanımlar ve Risk Faktörleri

Yönetim ve Bütçe Ofisi tarafından 2006 yılında risk değerlendirmesi, "potansiyel bir tehlikenin mevcut olup olmadığını ve/veya insan sağlığı, güvenliği veya çevreye yönelik olası riskin kapsamını belirlemek için bilimsel bilgileri bir araya getiren ve sentezleyen bilimsel ve/veya teknik bir belge" şeklinde tanımlanmıştır (National Research Council, 2007).

Temizlik işlerinde risk değerlendirmesi yapabilmek amacıyla ilk olarak ortaya çıkan ya da çıkabilecek risklerden bahsedilmesi, kısaca tanımlanmaları gerekmektedir. Bu sebeple bu bölümde çalışmaya dayanak oluşturan temizlik işlerinde genel olarak karşılaşılan ana risk faktörleri açıklanmıştır.

Fiziksel Faktörler

Aydınlatma: Aydınlatmanın istenen düzeyde olmaması güvensiz bir ortamın oluşmasına yol açabilmektedir. Güvensiz bir ortam oluşması ise iş kazası, ramak kala olay gibi istenmeyen olaylara sebep olabilmekte ve özellikle temizlik işlerinde ofis, depo gibi alanlarda iş kazasına sebebiyet verebilmektedir. Temizlik işlerinde önem taşıyan bir diğer konu ise acil durum aydınlatmasıdır, aniden kesilen elektriğin iş kazasına sebep vermemesi için kaynağı başka bir yerden beslemeli acil durum aydınlatması temin edilmesi gereklidir. Acil durum aydınlatmasının yönetmelikte geçen kısımları şu şekildedir;

“Bütün kaçış yollarında, toplanma için kullanılan yerlerde, asansörde ve yürüyen merdivenlerde, yüksek risk oluşturan hareketli makineler ve kimyevi maddeler bulunan atölye ve laboratuvarlarda, elektrik dağıtım ve jeneratör odalarında, merkezi batarya ünitesi odalarında, pompa istasyonlarında, kapalı otoparklarda, ilk yardım ve emniyet ekipmanının bulunduğu yerlerde, yangın uyarı butonlarının ve yangın dolaplarının bulunduğu bölümler ile benzeri bölümlerde acil durum aydınlatması şarttır... Acil durum aydınlatmasının normal aydınlatmanın kesilmesi hâlinde en az 60 dakika süreyle sağlanması şarttır. Acil durum çalışma süresinin kullanıcı yükü 200’den fazla olduğu takdirde en az 120 dakika olması gerekir.”

Aydınlatmanın yeterli olduğu bir çalışma alanında çalışanların iş kazası geçirme riski azalabilmekte. ve çalışanların iş verimleri daha üst seviyelere çıkabilmektedir. Temizlik işlerinde incelemelerde bulunan çalışma alanlarında aydınlatmanın yeterli seviyede olduğu görülmüştür.

Termal Konfor: Termal konfor, ortamda bulunan kişilerin aktivitelerine devam ederken sıcaklık, nem ve hava akım hızı gibi ortam şartları bakımından belirli rahatlık içerisinde bulunup bulunmadıklarını ifade et-

mektedir. Ortamın termal konfor şartları yetersiz ise çalışanların veriminin düşmesine ve iş kazası, ramak kala olaya sebep olmaktadır. Temizlik işleri göz önünde bulundurulduğunda; ofis ortamında çalışan personel için doğal havalandırma uygundur. Doğal havalandırmanın yetersiz olduğu durumlarda ise klima vb. kullanılması gereklidir. Çalışma alanı dışarıda ve açık havada olan (süpürge, araç arkası gibi) personel için çalışma ortamının termal konfor şartlarına uygun hale getirilmesi, ortam ölçümlerinin yapılması, getirilemiyorsa personellerin belirli aralıklarla dinlendirilmesi ve sağlık gözetimlerinin sürekli hale getirilmesi gereklidir. Soğuk havalarda çalışan personel için ise uygun giysi kullanımında iş kazasına sebep verecek ortamlar ortadan kaldırılmış olacaktır, ayrıca ara dinlenmeleri arttırılarak personel dinlendirilmelidir.

Kimyasal Faktörler: Temizlik işlerinde yapılan işlerden dolayı çalışanlarda zararlı etkiler meydana getiren gazlar açığa çıkmaktadır. En yaygın kimyasal riskler, bu maddelerin ciltle veya gözle temas etmesi, solunması veya yutulmasıdır. Özellikle kapalı ortamlar kimyasallar için daha yüksek bir tehlike unsurudur. Tankerler, kazanlar, basınçlı kaplar, derin çukur ve oyuk benzeri açık boşluklar, kanalizasyon tesisleri, kuyular, kanallar ve benzeri yapılar, faydasız ve terk edilmiş boşluklar temizlik işleri için bir tehlikedir. Genellikle açığa çıkan gazlar metan ve hidrojen sülfürdür. Metan gazı renksiz, kokusuz, patlayıcı ve zehirli olmayan bir gazdır. Boğucu özelliği oksijen oranını %12 altına düşürünce ortaya çıkmaktadır. Metan gazı temizlik işlerinde kanalizasyon ve çöplerin olduğu alanlarda görülmektedir. Sık rastlanan diğer gaz ise hidrojen sülfürdür. Bu gaz ise renksiz, çürük yumurta kokusunda, zehirleyici olup, kanalizasyonda birikmekte ve havadan ağırdır. Temizlik işlerinde çalışanların bu gazlardan korunmasının sağlamak için yaptıkları işe özgü eğitimlerinin olması gereklidir. Tehlikeli bir ortamla karşılaştıklarında ne gibi tedbir almalarını bilmeleri sayesinde iş kazası ve ramak kala olayın meydana gelmesi önlenmiş olmaktadır. Kanalizasyon sisteminde biriken gazların işe başlamadan önce ölçümünün yapılması tehlikeli bir ortam olup olmadığını anlaşılmasını sağlayacaktır. Daha sonra ise çalışma yapmadan önce filtreli maskelerin ve uygun iş kıyafetlerinin giyilerek işe başlanması gerekmektedir.

Temizlik işlerinde tehlikeli bir ortam oluşturacak diğer bir durum ise boya işleridir. Boya işleri genellikle deri ile temas halindedir. Boya ile bazı maddelerin karışması sonucu solunum yolu içinde tehlike oluşturmaktadır. Boya bidonlarının sızdırmaz şekilde bulundurulması gereklidir. Çalışanların uygun eldiven ve solunum koruyucu maskeler kullanması tehlikeli ortamdan korunmalarını sağlamaktadır. Ayrıca boya işleri çalışanları için yakın mesafesinde temiz su akan lavabolar olması göze ya da yüze sıçrayan maddeleri hemen temizlemek için bir avantaj sunabilmektedir.

Araç yıkama ve çalışma alanını temizleyen personelin, temizlik yaparken kullandığı malzemeleri iyi tanınması gereklidir. Bazı temizlik malzemeleri cilt ve göz yanıklarına sebep olabilmektedir. Temizlik malzemeleri depolanırken, birbiri ile temasa girdiğinde tehlikeli bir ortam oluşturacak malzemelerin ayrı yerde depolanması gerekmektedir. Bazı kimyasallar tek başına tehlikeli değilken tepkimelerinden meydana gelecek gaz çalışanlar için tehlikeli olabilmektedir. Kimyasal depolama alanlarına uygun yangın söndürücü bulundurulması çalışanların ve dışarıdan gelebilecek olan ziyaretçilerin korunması açısından büyük önem taşımaktadır.

Kimyasalların yanlış kullanımını önlemek için Güvenlik Bilgi Formları çalışanların anlayacağı şekilde asılmalıdır. Ayrıca kullanılacak kişisel koruyucu donanımların resimleri de bulundurulmalıdır. Kimyasallar asla etiketsiz bir kutu içinde kullanılmamalıdır. Çoğu çalışma alanında kimyasallar su şişeleri içinde taşınmaktadır, su şişelerinde taşınan kimyasallar ayrıca dışarıda halkın aktif şekilde bulunduğu alanlarda çok tehlikeli bir ortam oluşturmaktadır.

Ergonomik Faktörler: Temizlik işlerinde, işlerin büyük bir kısmı fiziksel güç gerektirmektedir. Uzun süreli ayakta çalışma için, süpürge personeli, moloz ve budama atığı toplama personeli örnek gösterilebilir. Dinlenme süreleri arttırılarak iyileştirmeler yapılabilmektedir. Ayakta uzun süre çalışmak varis problemlerini ortaya çıkarabilmekte, bunun için de uzun süreli ayakta çalışmalarda ayak egzersizleri yapılabilir. Elle taşıma ve kaldırma tehlikesine genellikle depo personeli ve ofis personelleri maruz kalmaktadır. Taşınacak yükün seviyesine inip almak sırt incinmelerini azaltabilir. Diğer bir tehlike ise çalışma alanının dar olmasıdır.

Çalışma alanının dar olması yükü kavramak açısından zorluk oluşturmakta ve sırt incinme riskini arttırmaktadır. Elle taşıma ve kaldırma işlerinde eldiven kullanmak iş kazalarını önleme imkanına sahiptir.

Ergonomik faktörler için tekrarlanan hareketlere araç arkası ve süpürge personeli ile şoförler örnek verilebilir. Tekrarlanan hareketler kas rahatsızlıklarına sebep olabilmektedir. Dinlenme araları arttırılarak ve esneme hareketleri yapılarak olumsuz durumun ortadan kaldırılması sağlanabilmektedir.

Ofis çalışanları sürekli oturur pozisyonda çalışmaktadır. Bu durum kas iskelet sistemi için zarar oluşturabilmektedir. Belirli sürelerde esneme hareketleri yapılması, sandalyelerinin ergonomik olması tehlikeli ortamın oluşmasını önleyici unsurlardır. Çalışma ortamında kullanılan bilgisayar konumlarının uygun olması gerekmekte, bilgisayar ve çalışan arasında uygun mesafe olması hem göz sağlığının korunması hem de duruş bozukluğunun giderilmesi için önemlidir. Bilgisayar ile çalışan bir personelin göz kuruluğu yaşama olasılığı yüksektir. Bunun için gözler belirli sürelerde dinlendirilmelidir.

Mekanik Faktörler: Temizlik işlerinde; çeşitli makine ve araçlar kullanılmaktadır. Hareketli/döner aksamli makine kullanımında yırtık, püsküllü makineye takılabilecek kıyafetler kullanılmamalıdır, ayrıca kolye gibi takılar takılmamalıdır. Çöp kamyonu işçileri özellikle bu duruma maruz kalabilmektedir. Ayrıca makinelerin enerjileri kesilmeden bakım ve temizliğinin yapılması (örn: elektrik panosunun bakımı yapılırken enerjisinin kesilmesi), bakım temizlik sonrası koruyucuların yerlerine takılmaması (örn: elektrikli testerenin koruyucusunun olmaması) başlıca iş kazası sebeplerindedir.

Psikososyal Faktörler: Temizlik işlerinde uzun çalışma süreleri olması, ara dinlenmelerin ihlali, haftalık tatil kullandırılmaması, iş üzerindeki kontrol yetersizliği, yarı vasıflı-vasıfsız çalışma, iş hızı ve zaman darlığı, rol belirsizliği gibi konular psikososyal risklerin en temel sebepleri arasındadır. İşin yapısı gereği çalışma saatlerinin esnekliği, akşam ve gece çalışmalarının fazlalığı, tekrarlayıcı ve tekdüze iş, iş-aile yaşamının dengesizliği, fazla iş yükü, personel veya konuklar tarafından şiddet ve baskı görülmesi sektördeki psikososyal risklerin diğer kaynakları arasında

gösterilebilmektedir. Psikososyal risk faktörleri çalışanların işe karşı bağlılığını, verimliliğini ve iş tatminlerini olumsuz etkilemekle birlikte iş kazasına sebebiyet verebilmektedir.

Yöntem

Çalışma kapsamında ofis, saha, çalışma alanları ve depolar çalışan personel yardımıyla denetlenerek incelemelerde bulunulmuştur. Çalışma alanlarındaki oluşan tehlikeleri belirlemek, işletmedeki mevcut durumun ne olduğunu görmek, zarardan kimler etkilenebileceğini tespit etmek amaçlanmıştır.

Çalışan personel ile yüz yüze görüşülüp yaptıkları iş ile ilgili çalışmalarını yerinde incelenmiş, çalışma alanındaki tespit edilen tehlikeli davranış ve tehlikeli durumlar fiziksel, kimyasal, ergonomik, mekanik, psikososyal faktörler göz önüne alınarak değerlendirilmiştir. Kişisel koruyucu donanımların yaptıkları işe özgü olup olmadığı kontrol edilmiştir.

Bu çalışma ülkemizde bulunan yerel yönetimlerce işletilen temizlik işlerinde çalışanların çalışma ortamlarını ve sağlık koşullarını iyileştirmek amacı taşımaktadır. Çalışma kapsamında temizlik işlerinde risk yönetimi için ilk önce risk değerlendirme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme, saha, ofis, dinlenme alanı, yemekhane gibi alanlardaki faaliyetleri kapsamaktadır. Risk değerlendirmesi dört aşamadan oluşmakta olup her bir aşama alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Tehlikelerin Tanımlanması

Tehlikeler tanımlanırken çalışma ortamı, çalışanlar ve işyerine ilişkin ilgisine göre asgari şekilde belirtilen bilgiler toplanmaktadır. İşyeri bina ve eklentileri, iş ekipmanları, kullanılan kimyasal maddeler, makinelerin ve basınçlı kapların periyodik kontrolleri ve ortam ölçümleri, acil durum planları, özel politika gerektiren çalışanlar gibi başlıklarda olası tehlike kaynakları belirlenmektedir.

İhtimalin Hesaplanması: Tespit edilmiş olan tehlike veya tehlike kaynaklarının her birisi ayrı ayrı dikkate alınarak bu tehlikelerden kaynaklanabilecek risklerin hangi ihtimalde oluşacağı ile bu risklerden kimlerin,

nelerin, ne şekilde ve hangi şiddette zarar görebileceği belirlenmektedir. Bu belirleme yapılırken mevcut kontrol tedbirlerinin etkisi de göz önünde bulundurulmaktadır. Gerçekleşme ihtimali değerlendirilirken Tablo 1'den faydalanılmaktadır.

Tablo 1. Bir Olayın Gerçekleşme İhtimali

İhtimal	Sayısal Değeri	Ortaya Çıkma Olasılığı İçin Derecelendirme Basamakları
Çok küçük	1	Hemen hemen hiç
Küçük	2	Çok az (Yılda bir kez), sadece anormal durumlarda,
Orta	3	Az (Yılda bir kaç kez)
Yüksek	4	Sıklıkla (Ayda bir)
Çok yüksek	5	Çok sıklıkla (haftada bir, her gün), normal çalışma şartlarında

Şiddetin Hesaplanması

Gerçekleşme ihtimali olan bir olayın gerçekleşmesi durumunda etkisinin belirlenmesidir. Olayın şiddeti olarak ifade edilir ve derecesi Tablo 2'de yer alan ölçütlere göre değerlendirilmektedir.

Tablo 2. Bir Olayın Gerçekleştiği Takdirde Şiddeti

Sonuç	Sayısal Değeri	Derecelendirme
Çok hafif	1	İş saati kaybı yok, hemen giderilebilen, ilk yardım gerektiren
Hafif	2	İş günü kaybı yok, kalıcı etkisi olmayan ayakta tedavi
Orta	3	Hafif yaralanma, yatarak tedavi/yaralanma
Ciddi	4	Ciddi yaralanma, uzun süreli tedavi, meslek hastalığı
Çok ciddi	5	Ölüm, Sürekli iş göremezlik

Risk Değerinin Hesaplanması

Bir tehlikenin ihtimali ve şiddeti göz önüne alınarak risk skorunun belirlenmesidir. Tablo 1 ve 2'deki sayısal değerler kullanılarak her bir tehlike için Denklem 1'de sunulan formülle hesaplanmaktadır.

$$\text{Risk Skoru} = (\text{Tehlikenin Gerçekleşme İhtimali}) \times (\text{Tehlikenin Şiddeti})$$

(Denklem 1)

Elde edilen değerler sonucunda risk skoru 1-6 arasında olan tehlikeler düşük (kabul edilebilir), 8-12 arası olanlar orta (dikkate değer), ve 15-25

arasında olanlar da kabul edilemez risk olarak sınıflandırılmaktadır. Ortaya çıkan risk değerine göre Tablo 3'te belirtilen faaliyetlerin uygulanması göz önüne alınmaktadır.

Tablo 3. Sonucun Kabul Edilebilirlik Değerleri (Ceylan ve Başar, 2020:12)

Risk Seviyesi	Faaliyetler / Önlemler
Kabul Edilebilir Risk 1,2, 3, 4, 5, 6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Önlem almaya ve kayıt tutmaya gerek yok. ▪ Ek kontrol gerekmiyor. ▪ Dikkat ek bir maliyet yükü getirmeyecek daha etkin çözümlere veya iyileştirmelere verilmeli. ▪ Mevcut kontrollerin uygulanıp uygulanmadığının takibi gerekir.
Dikkate Değer Risk 8, 9, 10, 12	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Riski azaltmak için çaba sarf edilmeli. İncelemenin maliyeti dikkatle ölçülmeli ve sınıflandırılmalı. ▪ Risk azaltma önlemleri belirlenmiş zaman periyotlarında uygulanmalıdır. ▪ Ciddiyet derecesinin yüksek olduğu, orta dereceli risklerin bulunduğu yerler için daha ileri değerlendirmeler gerekli olabilir.
Kabul Edilemez Risk 15, 16, 20,25	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Risk azaltılmadan çalışmaya başlanılmaz. ▪ Risk kaynakları daha az riskli yöntemlerle değiştirilmelidir. ▪ Bu riskle işin acil devam etmesi halinde acil önlem paketleri devreye sokulmalıdır. ▪ Risk tolere edilebilir düzeye getirilene kadar işe başlanmaz. ▪ Sınırsız kaynaklar kullanılmasına rağmen riski azaltmak mümkün olmuyorsa iş yasaklanmalıdır.

L Tipi Matris Yöntemiyle Risk Değerlendirmesi

L tipi matris (5 x 5 matris diyagramı) sebep-sonuç ilişkilerinin analizinde yaygınca kullanılmakta olan bir yöntemdir (Özkılıç, 2005). Yöntem ayrıntısız bir şekilde uygulanabilen bir yöntemdir. Yalnızca risk değerlendirmesi yapılması gereken iş güvenliği konularında uzmanlar tarafından kullanılmaktadır. Yöntemin başarı seviyesi uygulayıcının L tipi matris yöntemiyle ilgili bilgi ve birikimine göre farklılıklar gösterebilmektedir. Uygulama alanlarını önceliklendirmek gerekirse, L tipi matris yöntemi, işletmelerde aciliyet durumu olan, hızlı bir şekilde önlem alınması gerekli olan tehlikelerin belirlenmesinde uygulanmalıdır (Yavuzkan vd., 2018, s.608). Literatür incelendiğinde, L tipi matris yönteminin farklı alanlarda risk değerlendirmesi konularında uygulandığı da

görülmektedir. Örneğin; Soykan, 2018 yılında çalışmasında endüstriyel balıkçı gemilerinde L tipi matris yöntemini uygulamıştır. Koltan vd. (2015) çalışanların sağlık uygunluğunun değerlendirilmesinde, Çelikaş ve Ünlü ise, 2018 yılında bilişim sistemleri alanında L Tipi Matris yöntemi uygulayarak risk değerlendirmesinde bulunmuşlardır.

Çalışma kapsamındaki risk değerlendirmelerinde L Tipi Matris yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle oluşturulan değerlendirme tablosunda öncelikli olarak uygulamanın yapıldığı ana ve alt faaliyet alanları yer almaktadır. Faaliyet alanlarındaki tehlike kaynağı belirtildikten sonra tehlikeli durum ve davranışı belirtilmektedir. İşletmedeki herhangi bir güvenlik tedbiri alınmadan önce mevcut durum tespit edildikten sonra bu durumdan etkilenecek kişi ve kişiler eklenmektedir. Mevcut durumdan kaynaklanan olasılık ve şiddet çarpılarak ilk risk skoru bulunmaktadır. Daha sonra düzeltici ve önleyici faaliyetler önerilmekte ve öneri sonrası olasılık ve şiddet öngörülerine göre yeni risk skoru belirlenerek tehlikenin ortadan kalkıp kalmadığı sonucuna varılmaktadır.

Çalışma kapsamında 94 risk faktörü değerlendirilmiş olup, örnek olması açısından ilk 7 değerlendirme Tablo 4'te verilmiştir.

Bulgular

İşletme çalışanlarının bir tehlike ile karşılaşabilecekleri tüm alanlar faaliyet bölümlerine göre ayrı ayrı ele alınmıştır. Faaliyet alanlarına ayırmak, tehlikeli durum ve davranışları tespit etmekte kolaylaştırıcı olmuştur. Buna göre risk değerlendirmesinin yapıldığı ana faaliyet alanları İşletme Geneli, Eğitim, Saha Çalışmaları, Ofis ve Çöp Toplama Kamyonu olmak üzere beşe ayrılmıştır. Bu ana faaliyet alanlarının altında bulunan 27 adet alt faaliyet alanları için toplamda 94 adet olası tehlikenin riski, L tipi matris yöntemiyle değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçları Tablo 5'te özetlenmiştir. Bu tabloda yer alan alt faaliyet alanlarından eğitim, ergonomi, ofis ve çöp toplama kamyonu dışındaki tüm alt faaliyet alanları İşletme Geneli ana faaliyet alanında yer almaktadır.

Tablo 4. L Tipi Matris Risk Değerlendirme Örneği

RİSK DEĞERLENDİRME RAPORU								
1.1.	Tehlike	Mevcut Durum	Olası Risk	Zarardan Etkilenecek	O. Ş.	İ.R.	Risk Tanımı	
Tehlikelere Göre Risk Seviyesi Tespiti	Yangın söndürme cihazlarının periyodik kontrollerinin yapılmaması sonucu yangına müdahale edememesi	Yangın söndürme cihazlarının periyodik kontrolleri yapılmıştır.	Çoklu Ölüm	Sahada Çalışan T. P.	1	5	5	Kabul Edilebilir Risk
Düzeltilici / Önleyici Faaliyet Tespiti	Düzeltilici/ Önleyici Faaliyet	Mevcut durumun korunması önerilir.	İlgili Mevzuat	Binaların yangından korunması hakkında yönetmelik Madde 99	O. Ş.	R.D.	Risk Tanımı	
					1	5	5	Kabul Edilebilir Risk
1.1.	Tehlike	Mevcut Durum	Olası Risk	Zarardan Etkilen.	O. Ş.	İ.R.	Risk Tanımı	
Tehlikelere Göre Risk Seviyesi Tespiti	Yangın söndürme tatbikatının yapılması sonucu çalışanların yangına müdahale edememesi	Tatbikat yapılmıştır.	Çoklu Ölüm	Sahada Çalışan T. P.	2	5	10	Dikkate Değer Risk
Düzeltilici / Önleyici Faaliyet Tespiti	Düzeltilici/ Önleyici Faaliyet	Yangın söndürme tatbikatı yılda bir kez yetkili kişi veya kurumlar tarafından yapılması önerilir.	İlgili Mevzuat	Binaların yangından korunması hakkında yönetmelik Madde 129.	O. Ş.	R.D.	Risk Tanımı	
					1	5	5	Kabul Edilebilir Risk
1.1.	Tehlike	Mevcut Durum	Olası Risk	Zarardan Etkilen.	O. Ş.	İ.R.	Risk Tanımı	
Tehlikelere Göre Risk Seviyesi Tespiti	Yıldırımından korunma tesisatı olmaması	Yıldırımından korunma tesisatı mevcut değildir.	Yaralanma Ölüm	Tüm personel Müşteriler Ziyaretçiler	4	5	20	Kabul Edilemez Risk
Düzeltilici / Önleyici Faaliyet Tespiti	Düzeltilici/ Önleyici Faaliyet	Binaların yıldırım tehlikesine karşı korunması amacıyla ilgili yönetmelik ve standartların gereklerinin yerine getirilmesi önerilir. Elektrik yükünün yapı veya yapı içerisindeki diğer tesisatın üzerinde risk yaratmadan toprağa iletebileceği yeterli bağlantının sağlanarak, bir toprak sonlandırma ağı oluşturulması önerilir.	İlgili Mevzuat	Binaların Yangından Korunması Hakkında Yönetmelik	O. Ş.	R.D.	Risk Tanımı	
					2	5	10	Dikkate Değer Risk
1.2.	Tehlike	Mevcut Durum	Olası Risk	Zarardan Etkilen.	O. Ş.	İ.R.	Risk Tanımı	
Tehlikelere Göre Risk Seviyesi	Acil Durum	Acil durum	Yaralanma	Sahada Çalışan	2	4	8	Dikkate

Temizlik İşleri Çalışmalarında Risk Değerlendirmesi: Alanya Belediyesi Örneği

Tespiti	Ekiplerinin acil ekiplerine durumlardaki görevlerini bilmemesi	ma Ölüm T.P.					Değer Risk	
Düzeltilici / Önleyici Faaliyet Tespiti	Düzeltilici/ Önleyici Faaliyet	Mevcut Durum	Olası Risk	Zarardan Etkilen.	O.	Ş.	R.D.	Risk Tanımı
	Mevcut durumun korunması önerilir.				1	4	4	Kabul Edilebilir Risk
1.2.	Tehlikelere Göre Risk Seviyesi Tespiti	Mevcut Durum	Olası Risk	Zarardan Etkilen.	O.	Ş.	İ.R.	Risk Tanımı
	Acil Toplanma alanını olma-	Acil toplanma alanları belirlenmemiştir.	Çoklu Ölüm	Sahada Çalışan T.P.	3	5	15	Kabul Edilemez Risk
Düzeltilici / Önleyici Faaliyet Tespiti	Düzeltilici/ Önleyici Faaliyet	Mevcut Durum	Olası Risk	Zarardan Etkilen.	O.	Ş.	R.D.	Risk Tanımı
	Acil toplanma alanı belirlenmesi ve işaretlenmesi önerilir.				1	2	2	Kabul Edilebilir Risk
1.2.	Tehlikelere Göre Risk Seviyesi Tespiti	Mevcut Durum	Olası Risk	Zarardan Etkilen.	O.	Ş.	İ.R.	Risk Tanımı
	Acil yönlendirme levhalarının mevzuata uygun olması	Acil durum yönlendirme levhaları işletme genelinde mevzuata uygun şekilde değildir.	Yaralanma Ölüm	Sahada Çalışan T.P.	3	4	12	Dikkate Değer Risk
Düzeltilici / Önleyici Faaliyet Tespiti	Düzeltilici/ Önleyici Faaliyet	Mevcut Durum	Olası Risk	Zarardan Etkilen.	O.	Ş.	R.D.	Risk Tanımı
	Yönlendirme işaretleri uygun yüksekliğe yerleştirilmesi ve Elektrik beslemesi ayrı bir kaynaktan yapılması önerilir.				1	4	4	Kabul Edilebilir Risk
1.2.	Tehlikelere Göre Risk Seviyesi Tespiti	Mevcut Durum	Olası Risk	Zarardan Etkilen.	O.	Ş.	İ.R.	Risk Tanımı
	Personel sayısının 1/10 oranında ilk yardım sertifikalı çalışan olmaması	İlkyardım sertifikasına sahip personel vardır.	Müdahalede Gecikme	Sahada Çalışan T.P.	2	5	10	Dikkate Değer Risk
Düzeltilici / Önleyici Faaliyet Tespiti	Düzeltilici/ Önleyici Faaliyet	Mevcut Durum	Olası Risk	Zarardan Etkilen.	O.	Ş.	R.D.	Risk Tanımı
	Personel sayısının 1/20 oranında ilk yardım sertifikalı çalışan bulundurulması önerilir.				1	5	5	Kabul Edilebilir Risk

Yangın alt faaliyet alanı 1.1 ile, Acil Durumlar 1.2 ile gösterilmiştir. O.: Olasılık, Ş.: Şiddet, İ.R.: İlk Risk, R.D.: Risk Değeri.

Tablo 5'te İşletmede tespit edilen 94 riskin alt faaliyet alanına ve risk seviyesine göre dağılımı yer almaktadır. İşletmede 25 adet Kabul Edilemez Risk, 58 adet Dikkate Değer Risk, 11 adet Kabul Edilebilir Risk tespit edilmiştir. Özellikle çalışma alanı, boyama işleri, Kaynak makinesi, Elektrikli el aletleri, çöp kamyonu faaliyet alanlarında yetersiz önlemler olduğundan risk derecelendirmeleri yüksek çıkmıştır.

Tablo 5. Faaliyet Alanlarına ve Öncelik Sıralarına Göre Risk Değerleri Dağılımı

Sıra	Alt Faaliyet Alanı	Kabul Edilebilir Risk	Dikkate Değer Risk	Kabul Edilemez Risk	Toplam
1	Yangın	1	1	1	3
2	Acil Durumlar		3	1	4
3	Eğitim	2			2
4	Sağlık	2	1		3
5	Elektrik		1	2	3
6	Psikososyal		1		1
7	Çocuk ve Genç İşçiler		1		1
8	Güvenlik Sağlık İşaretleri		1		1
9	Çalışma Alanı	1	8	2	11
10	Ergonomi		2		2
11	Boyama İşleri	2	6	1	9
12	İstifleme			1	1
13	Fiziksel Risk Etmenleri		2	1	3
14	Elektrikli El Aletleri		5	2	7
15	Kaynak Makinesi		1	6	7
16	Yüksekte Çalışma		2	1	3
17	Tüpler		2		2
18	Hidrofor			2	2
19	Kompresör			2	2
20	Dinlenme Alanı	1	1		2
21	Jeneratör		1		1
22	Ofis	1	3		4
23	Depo	1		1	2
24	Çöp toplama Kamyonu		12		12
25	Yol		2		2
26	Biyolojik Risk Etmenleri		2		2
27	İş Makineleri			2	2
Toplam		11	58	25	94

Tartışma ve Sonuç

Temizlik işlerinde iş sağlığı ve güvenliğinin temini için yapılan çalışma neticesinde elde edilen sonuçlar ve öneriler şu şekildedir:

Çalışanların eğitim seviyesinin düşük olması başlıca bir risk oluşturmaktadır. Yapılan bilgilendirmelerin kavranmasında zorluk çektikleri görülmüştür. Bu yüzden iş sağlığı ve güvenliği eğitimlerine önem

vermedikleri, alınan iş sağlığı ve güvenliği tedbirlerine uymadıkları, kendilerine sağlanan kişisel koruyucu donanımları bazen kullanmadıkları görülmüştür. Eğitim seviyesi yüksek olan çalışanların bu konularda daha dikkatli oldukları görülmüştür.

Temizlik işlerinde çalışan personelin çöp toplarken kesici, delici aletlerle karşılaştığı görülmüştür. Personel işe uygun eldiven kullanmaktadır. İşyeri Hekimi tarafından tetanos tehlikesi olan işlerde aşılmasının yaptırılması konusunda bilgilendirildiği görülmüştür.

Süpürge personeli gibi tekrarlayan hareket yapan personeller belirli aralarla dinlendirildikleri görülmüştür. Esneme hareketleri yapmaları önerilmiştir.

Termal Konfor Faktörlerinin tanım kısmında değinilen çalışma alanı dışarıda ve açık havada gerçekleştirilen temizlik faaliyetlerinde çevreden toplanan su şişelerinde çeşitli kimyasallar olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun temizlik personeli için tehlike oluşturması sebebiyle gerekli görülen yerlerde personelin koruyucu kullanmalarına yönelik olarak bölüm amirlerince sözlü şekilde uyarılmaları önerilmiştir.

Yangın ve güvenlik konusunda işletmede gereken önlemler alınmış olmasına rağmen personellerin davranışsal eksiklikleri olduğu tespit edilmiştir. Bölüm amirlerince sözlü şekilde uyarılar yapıldığı, bu uyarıların personel açısından faydalı olduğu görülmüştür.

Şoförlerin kullandıkları araçların kontrolünü düzenli bir şekilde takip ettikleri görülmüştür. Sahada çalışırken sözlü olarak öfke kontrol bilgilendirmesi yapılmıştır.

Kanal açma ve temizleme işlerinde çalışan personel sahada çalışırken gözlemlenmiş olup, çıkabilecek metan ve hidrojen sülfür vb. gazlarına karşı filtreli maskelerin nasıl kullanılacağına dair bilgilendirmesi yapılmıştır. Çalışma yaparken halkın ve çalışanların tehlikeli bir şekilde söz konusu kanal açıklıklarına düşmemesi için önlemler alınmıştır.

Ofis personellerinin ekranlı araç kullanımını iş sağlığı ve güvenliğine uygun yapmadıkları görülmüştür. Çalışma alanlarında doğru oturuş, esneme hareketleri, gözleri belirli sürelerde dinlendirmeleri konusunda bilgilendirilmiştir.

Tüm çalışma alanlarında kullanılan kimyasalların özelliklerinin yazılı olduğu talimatların eksik olduğu görülmüştür. Çalışma alanlarında

yaptıkları işe uygun kişisel koruyucu donanımların hazır bir şekilde bulunması gerektiği konusunda personel bilgilendirilmiştir.

Acil toplanma alanlarında kısmi eksiklikler görölmüş olup acil toplanma alanlarının tekrar belirlenip personel ile tatbikat yapılması önerilmiştir. Acil durum ekipleri için seçilen personel kontrol edilip bilgilendirme yapılmıştır.

Bu çalışmada yerel yönetimlerce işletilen temizlik işleri için risk değerlendirmesi yapılmıştır. Çalışma kapsamında değerlendirilen toplam 94 tehlike kabul edilebilir, dikkate değer ve kabul edilemez olarak sınıflandırılmış olup alınması gereken önlem ve öneriler sunulmuştur. İşyerinin taşınması veya işyerinde kısmi değişiklik yapılması, kullanılan makinelerin değişmesi veya makinelere yeni parça takılması, iş kazası veya meslek hastalđı gibi olayların işletmede meydana gelmesi, yapılan ortam ölçümleri ve periyodik kontroller sonucunda yeni tehlikelerin belirlenmesi, yeni tehlikelerin işyerinin tamamını veya bir bölümünü etkilemesi durumlarında risk değerlendirmeleri tamamen veya kısmen yenilenebilir.

EXTENDED ABSTRACT

Risk Assessment in Cleaning Works: The Example of Alanya Municipality

*

Adem Demir- Mehmet Gümüş- Hacer Yumurtacı Aydoğmuş – Eren Kamber
Municipality of Alanya –Alaattin Keykubat University- Alaattin Keykubat University - Alaattin Keykubat University

Municipalities have expanded their service areas with the increase of the population and their awareness. The importance and value given to occupational health and safety has increased with the increase in working areas and the use of a new set of machines. Among these working areas, Cleaning Services Works and their working areas have taken a more important place. The concept of cleaning works is the process from sweeping to the disposal of waste. In terms of scope, it is carried out in working environments with very different characteristics such as homes, offices, workplaces, schools, stores, vehicles or hospitals. The increasing population density and the increase in the working area show that there is a direct proportional increase in occupational accidents and near-misses in cleaning works. With the increasing risks and dangers, the importance of occupational health and safety in cleaning works is increasing.

Occupational accidents are frequently encountered in garbage collection and cleaning work areas. With the scope of the study, literature studies on occupational health and safety in cleaning works, definitions of risk factors, method used, findings, results and recommendations are discussed. The purpose of this research is to determine the dangers and risks that cleaning businesses run by local governments may encounter in their working areas.

While doing the research, field studies and all departments were examined. This study covered employees who may face physical, chemical, ergonomic, mechanical, psychosocial risk factors that have been studied to be determined by observing in the work area. In the examined parts; what kind of dangers there may be, the precautions that can be taken against these dangers, and how to minimize the danger source if the source of danger cannot be eliminated has been determined. As a result

of these examinations, the legal legislation was taken as a basis and recommendations were made.

L Type Matrix method was used in the risk assessment table prepared. All areas where the employees of the enterprise may encounter a danger are handled separately according to the activity segments. Separating it into activity areas has made it easier to detect dangerous situations and behaviors. Accordingly, the main fields of activity where risk assessment is carried out are divided into five as Business General, Training, Field Studies, Office and Garbage Collection Truck. The risk of a total of 94 potential hazards for 27 subactivity areas under these main activity areas has been evaluated with the L-type matrix method. 25 Unacceptable Risks, 58 Notable Risks and 11 Acceptable Risks have been identified in the enterprise. Risk ratings were high, especially in the workplace, painting works, Welding machine, Power tools, garbage truck activity areas due to insufficient precautions.

In summary, the results and recommendations reached within the scope of the study are listed as items. Low level education of employees poses a major risk. It was observed that the personnel working in the cleaning works encountered cutting and piercing tools while collecting garbage. It has been observed that the personnel who make repetitive movements such as the cleaners are rested at certain intervals. It has been determined that there are various chemicals in the water bottles collected from the environment during the cleaning activities carried out in the working area outside and in the open air, which is mentioned in the definition part of the Thermal Comfort Factors. Since this situation poses a danger to the cleaning personnel, it has been suggested that the personnel be warned verbally by the department supervisors for the use of protective equipment where deemed necessary. Although the necessary precautions have been taken in the enterprise regarding fire and safety, it has been determined that the personnel have behavioral deficiencies. Verbal warnings were given by the department heads. The personnel working in trenching and cleaning works have been observed while working in the field, and the methane and hydrogen sulfide etc. that may come out are observed. Information was given on how to use filter masks against gasses. It has been observed that office personnel do not use computers in accordance with occupational health and safety.

They were informed about correct sitting, stretching movements, and resting the eyes for certain periods in the study areas. It has been observed that the instructions in which the properties of the chemicals used in all study areas are written are missing. The personnel were informed that personal protective equipment suitable for the work they do should be readily available in the work areas. Partial deficiencies were observed in the emergency assembly areas, and it was recommended to redetermine the emergency assembly areas and conduct exercises with the personnel.

Kaynakça / References

- Aickin, C. (1998). Ergonomic assessment (manual handling) of cleaning work. In: Productivityergonomics And Safety –The Total Package. *Proceedings of the International WorkplaceHealth and Safety Forum and the 33rd Ergonomics Society of Australia Conference, Gold Coast, p.15-18.*
- Aickin, C. ve Carrasco, C. (1998). Reduction of manual handling load in cleaning work. Report From Christine Aickin and Associates. *Work-Cover Authority of NSW, Sydney.*
- Akgün, A., Soysal, A. ve Demiral, Y. (2010). İzmir Konak Belediyesi temizlik işçilerinde psikososyal etmenlerin iş kazaları üzerine etkileri. *TAF Preventive Medicine Bulletin, 9(6), 623-632.*
- Akkuş, E. (2013). *Tehlikeli atık geri kazanım tesisinde iş sağlığı ve güvenliği.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.
- Akman, Z. (2018). *Belediye çalışanlarının iş tatmini üzerine bir araştırma: Erzincan Belediyesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Ayan, O. (2017). *Kaynaklı imalatta çalışma ortamını ve çalışan sağlığını etkileyen tehlike ve önlemleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ayna, F. G. (2018). *İş sağlığı ve güvenliği kavramı ve mobilya sektörü için örnek risk analizi uygulaması.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.

- Bello, A., Quinn, M.M. ve Perry, M.J. (2009). Characterization of occupational exposures to cleaning products used for common cleaning tasks-a pilot study of hospital cleaners. *Environ Health*, 8, 11.
- Binaların Yangından Korunması Hakkında Yönetmelik, Karar Sayısı: 2007/12937, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2007/12/20071219-2.htm> (Erişim tarihi: 25.11.2015).
- Brun, E. (2009). The occupational safety and health of cleaning workers, European agency for safety and health at work. https://osha.europa.eu/en/toolsandpublications/publications/literature_reviews/cleaning_workers_and_OSH (Erişim tarihi: 14.12.2020).
- Ceylan, H. ve Başar, O. (2020). Tavas Bahçeköy Olivin Üretim Tesisinde iş güvenliği risk analizi. *Teknik Bilimler Dergisi*, 10(1), 9-15.
- Çelikleş, B. ve Ünlü, N. (2018). Risk değerlendirme karar matrisi yöntemi kullanarak örnek bir risk değerlendirme raporunun oluşturulması. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 65, 483-504.
- De Vito, G., Molteni, G., Camerino, D., Bordini, L., Molinari, M. ve Capodaglio, P. (2000). Aging and work: Health aspects in cleaners. *La Medicina del lavoro*, 91(4), 387-402.
- Güler, H. E. (2017). *Belediyelerde iş sağlığı ve güvenliği sisteminin oluşturulması süreci-Toroslar Belediyesi Örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Gündoğdu, D. E. (2016). *Temizlik çalışanlarının çalışma koşullarının ve sağlık durumlarının iş sağlığı ve güvenliği yönünden incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, İş Sağlığı ve Güvenliği Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Güven, N. Y. (2006). *Hastanelerde çalışan kurum ev idaresi personelinin hizmet içi eğitim programının değerlendirmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- İşyerlerinde Acil Durumlar Hakkında Yönetmelik, Resmî Gazete Tarihi: 18.06.2013 Resmî Gazete Sayısı: 28681 <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18493&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> (Erişim tarihi: 22.11.2020).
- Kol, İ. (2016). *İş sağlığı ve güvenliğinde operasyonel disiplin*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gedik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koltan, A., Orhon, H. Y., Yılmaz, S., Altay, M., Yılmaz, S. ve Çay, İ. (2015). Risk değerlendirmede kullanılan L Tipi Karar Matrisi yönteminin

- işçi sağlığına uygunluğunun değerlendirilmesi. *Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi (MSG)*, 10(38), 38-43.
- Kumar, R., Chaikumarn, M. ve Lundberg, J. (2005). Participatory ergonomics and an evaluation of a low-cost improvement effect on cleaners' working posture. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 11(2), 203-210.
- Mazak, M. (2001). *Osmanlı'da çevre ve sokak temizliği*. İstanbul: İSTAÇ A.Ş. Yayınları.
- National Research Council (2007). *Scientific review of the proposed risk assessment bulletin from the office of management and budget*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/11811>.
- Özcan, Ç. ve Kızıl, M. (2020). İş stres düzeyinin çalışanlarda beslenme durumu, diyet kalitesi ve antropometrik ölçümlere etkisinin değerlendirilmesi. *Beslenme ve Diyet Dergisi*, 48(3), 56-64.
- Özer, T. (2018). 6331 Sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanununun iş kazalarına etkisi:2012 yılı 2016 yılı istatistiksel karşılaştırması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özkılıç, Ö. (2005). *İş sağlığı ve güvenliği yönetim sistemleri ve risk değerlendirme metodolojileri*. Şehir: TİSK Yayınları, s.220.
- Paulsen, O.M., Breum, N.O ve Ebbehøj, N. (1995). Collection of domestic waste. Review of occupational health problems and their possible causes. *The Science of the Total Environment*, 170, 1-19.
- Sarilar, A. (2015). *Bir gıda işletmesinde iş sağlığı ve güvenliği yönünden risk değerlendirmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- SOYKAN, O. (2018). Risk assessment in industrial fishing vessels by L type matrix method and its usability. *Ege Journal of Fisheries and Aquatic Sciences*, 35(2), 207-217.
- Şahin, M. ve Gürcanlı, G. E. (2012). Betonarme, çelik ve hafif çelik binalarda iş güvenliği risklerinin karşılaştırmalı analizi. *İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği Sempozyumu*, Çanakkale, 201-212.
- Ünsal, F. (2019). *Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi yurt ve öğrenci evleri inşaatının iş sağlığı ve güvenliği açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.

- Woods, V. ve Buckle, P. (2006). Musculoskeletal ill health amongst cleaners and recommendations for work organisational change. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 36(1), 61-72.
- Yavuzkan, G., Kaya, K., Yağız, M. C., Erdem, M. ve Acar, I. (2015). Ergonomi risk analizleri yazılımlaştırılması ergonomi-iş sağlığı güvenliği risk haritalandırılması. *Mühendislik Bilimleri ve Tasarım Dergisi*, 3(3), 603-614.
- Zock, J. P (2005). World at work:Cleaners. *Occupational and Environmental Medicine*, 62(8), 581-584.
- 6331 Sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu, Kanun numarası:6331, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6331.pdf> (Erişim tarihi: 19.11.2020).

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Demir, A., Gümüş , M., Yumurtacı Aydoğmuş, H. ve Kamber, E. (2021). Temizlik işleri çalışmalarında risk değerlendirmesi: Alanya Belediyesi örneği. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), 7855-7882. DOI: 10.26466/opus.917527.

Romantik İlişkilerde Sosyal Medya Kıskançlığı Ölçeği (RİSMKÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

DOI: 10.26466/opus.890331

*

Yunus Emre Aydın* - Nezaket Bilge Uzun**

* Uzm. Psik. Danışman, Şahinbey Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Şahinbey/Gaziantep/Türkiye

E-Posta: pd.yemreaydin@gmail.com

ORCID: [0000-0002-6227-4926](https://orcid.org/0000-0002-6227-4926)

** Doç.Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yenişehir/Mersin/Türkiye

E- Posta: n.bilgeuzun@gmail.com

ORCID: [0000-0003-2293-4536](https://orcid.org/0000-0003-2293-4536)

Öz

Bu çalışmanın amacı; herhangi bir romantik ilişki yaşamış ve yaşamakta olan bireylerin romantik ilişkilerde sosyal medya kıskançlığını ölçen güvenilir ve geçerli bir ölçek aracı geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda aday ölçek formu oluşturma sürecinde; "niteliksel adımlar"dan (odak grup görüşmeleri, kompozisyon yazdırma, alan yazın ölçek taraması) ve "niceliksel adımlardan" (geçerlik ve güvenirlilik analizleri) yararlanılmıştır. 57 maddelik formdan uzman değerlendirmeleri sonrası kapsam geçerlik oranı .80'in altında olan maddeler çıkarılmış ve 53 madde kalmıştır. Oluşturulan 53 maddelik ve beşli likert tipindeki denemelik ölçek formu herhangi bir romantik ilişki yaşayan veya yaşamış olan 18-56 yaş arasındaki 417 bireye uygulanmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)'nın temel sayıltıları sınamış olup; AFA sonucunda "Kısıtlayıcı ve Kontrolcü Tutum", "Şüpheli ve Gözetleyici Tutum" ve "Sosyal Medya Alanına Saygı ve Güven" olmak üzere 3 boyutlu toplam 21 maddeden oluşan yapı elde edilmiştir. RİSMKÖ psikolojik yapı geçerliğini incelemek amacıyla; AFA sonrasında oluşan 21 maddelik nihai form ile 332 birey ile yeniden veri toplanmış; DFA öncesi yine sayıltılar test edilmiş ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonucunda; alt boyutlara ait standardize yük değerleri, değişkenlere ilişkin kestirilen hata varyansları, tüm maddelerin T değerleri ve model uyum iyiliği değerleri incelendiğinde ölçeğin 21 maddeden oluşan 3 faktörlü yapısının bir model olarak doğrulandığı tespit edilmiştir. DFA sonrasında ölçeğin yakınsak geçerlik, iraksak geçerlik ve birleştirici güvenilirlik değerleri incelendiğinde genel anlamda ölçütlere uygun değerler olduğu görülmektedir. Son olarak; Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı; ölçeğin tamamı için .922 , "Kısıtlayıcı ve Kontrolcü Tutum" için .878 , "Şüpheli ve Gözetleyici Tutum" için .881 , "Sosyal Medya Alanına Saygı ve Güven" için .878 olarak hesaplanmıştır. Tüm bu bulgular incelendiğinde; romantik ilişkilerde sosyal medya kıskançlığını ölçmede güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Romantik İlişki, Sosyal Medya, Kıskançlık, Ölçek.

Scale of Social Media Jealousy in Romantic Relationships (SSMJRR): A Study of Reliability and Validity

*

Abstract

The aim of this study is to develop a reliable and valid scale tool that measures social media jealousy in romantic relationships of individuals who have had and are currently living in a romantic relationship. For this purpose, in the process of creating a candidate scale form; "qualitative steps" (focus group interviews, essay printing, literature scale scanning) and "quantitative steps" (validity and reliability analysis) were used. Items with content validity rate below .80 after expert evaluations were removed from the 57-item form and 53 items remained. The 53-item and five-point likert-type trial scale form was applied to 417 individuals between the ages of 18-56 who had or had a romantic relationship. The basic assumptions of Explanatory Factor Analysis (EFA) have been tested; As a result of EFA, a structure consisting of a total of 21 3-dimensional items, namely "Restrictive and Controlling Attitude", "Skeptical and Observant Attitude", and "Respect and Trust in the Field of Social Media", was obtained. In order to examine the psychological construct validity of Social Media Jealousy in Romantic Relationships Scale; With the final form consisting of 21 items formed after EFA, data were collected again with 332 individuals; Before CFA, assumptions were tested and confirmatory factor analysis (CFA) was performed. As a result of DFA; When the standardized load values of the sub-dimensions, the estimated error variances for the variables, the T values of all items and the goodness of fit of the model were examined, it was found that the 3-factor structure of the scale consisting of 21 items was confirmed as a model. When the convergent validity, divergent validity and combining reliability values of the scale after CFA are examined, it is seen that the values are suitable for the criteria in general. Finally; Cronbach alpha internal consistency coefficient; .922 for the whole scale, .878 for "Restrictive and Controlling Attitude", .881 for "Skeptical and Observant Attitude", and .878 for "Respect and Trust in Social Media". When all these findings are examined; It was concluded that it is a reliable and valid scale for measuring social media jealousy in romantic relationships.

Key Words: Romantic Relationship, Social Media, Jealousy, Scale.

Giriş

Kıskançlık; insanoğlunun doğumdan ölüme kadar giden yaşam yolculuğunda yaşayabildiği veya tanık olduğu duygusal, davranışsal, düşünsel boyutları olan bir kavramdır. Ayrıca kıskançlığın birçok türü olmakla birlikte geçmişten günümüze kıskançlığı açıklayan birçok farklı veya benzer tanımlamalar da yapılmıştır. Kıskançlık; bir kimse bir üstünlük gösterdiğinde ya da sevilen birisinin, başkası ile ilgilendiği kanaatine varıldığında takınılan olumsuz tutum, güncülük, hasetçilik, hasetlik, hasutluk olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2020). Pines'e göre (2003) kıskançlık; değerli bir ilişkinin yitirilmesi veya bozulmasına yol açabilecek bir tehdit durumunda verilen karmaşık bir tepki olarak tanımlanmıştır. Topkara'ya göre (2011) kıskançlık; karşımızdakini kaybetme korkusuyla ortaya çıkan ve onu başka birisiyle paylaşmak zorunda kalmayı hissetmeye karşı gösterdiğimiz, iç dünyamızda oluşan duygusal bir tepkidir.

Freud'a göre kıskançlık; üzüntü, kaygı gibi "normal" olarak değerlendirilebilecek duygu durumlardan biridir. Kıskançlık doğuştan gelen ve evrensel olan bir duygu olmakla birlikte 6 aylık bebeklerde dahi görülebilmektedir. Örneğin bebeklerin onların genellikle bakımlarını üstlenen, sevgiyi veren annelerini kıskandığı görülür. İnsan hayatının ilk yıllarındaki anneye duyulan rekabete ilişkin aşk ve odipal çatışma ile başlamaktadır. Bir süre sonra kız çocukları babaya erkek çocuklar ise annesine âşıktır ve kız çocuklar babasını annesinden, erkek çocuklar ise annesini babasından kıskanır. Aslında çocuklukta yaşadıkları bu kıskançlıklar yetişkinlik dönemlerindeki kıskançlıklarında etkili rol oynar. Freud'a göre yetişkinlik döneminde yaşanan kıskançlığın temeli, çocuklukta ödipal evredeki yaşantılardır. Freud'a göre bireyin kıskançlık yaşamadığını inkâr etmesi aslında bir savunma mekanizmasıdır. Freud normal olarak değerlendirdiği kıskançlığı ise tümüyle akılcı, gerçek nedenlere ve şartların gerekleri doğrultusunda gerçekleştiği anlamına da gelmediğini ifade etmiştir (Demirtaş, 2004; Deutsch, 2006; Freud, 1998). Freud'un kıskançlığın kökenlerinin; âşık olunan kişiyi kaybetme korkusunun sebep olduğu "üzüntü", insanın elde etmek istediği her şeyi elde edemeyeceğine ilişkin "acı farkındalık", bireyin rakiplerinin kendisinden daha iyi olmasıyla ortaya çıkan "haset duyguları" ve kişinin kaybından kendisini mesul tutmasına ilişkin görülen "öz-eleştiri" den oluştuğunu ifade etmiş-

tir (Pines, 2003). Mead (1977) kıskançlığın bireyin kendine saygısına yönelik tehditler nedeniyle ortaya çıktığını ifade etmiştir. Kıskançlığı “normal” olarak değerlendirenlere katılmamaktadır. Onu “talihsiz” bir duygu olarak nitelendirmiştir. Ayrıca kadınların daha güvensiz olmaları nedeniyle erkeklere göre daha kıskanç olabileceklerini ifade etmiş; bu güvensizliğin nedeni olarak da toplumdaki görece zayıflıklarından kaynaklandığını düşünmektedir (Mathes, 1992).

Kıskançlık ile ilgili alan yazın incelendiğinde; kıskançlığın insanlar arasında arkadaş kıskançlığı, kardeş kıskançlığı ve romantik kıskançlığı olmak üzere genelde 3 tür olarak yaşandığı belirtilmiştir. Arkadaş kıskançlığı; okul, iş ve çevre ortamında çekirdek aile dışındaki insanlarla kurulan iletişimde kendini göstermektedir (Akan, 2019). Diğer bir kıskançlık türü olan kardeş kıskançlığı; kardeşler arasında ebeveyn sevgisi ve ilgisinin paylaşılması noktasında oluşan bir yarışma veya anlam verilemeyen bir duygu karmaşası olarak tanımlanmıştır (Yavuz, 2007; Akoğlu ve Şipal, 2012). Romantik kıskançlık ise duygusal yakınlığa dayalı genellikle karşı cinsle yaşanan romantik ilişkilerde kendini gösteren olumsuz karmaşık duygulardır (Tortamış, 2014). Bu çalışmada da özellikle romantik kıskançlık ele alınmıştır.

Kıskançlık terimiyle birlikte ilk akla gelen kıskançlık türü romantik kıskançlıktır. Romantik kıskançlık ise duygusal yakınlığa dayalı olarak genellikle karşı cinsle yaşanan romantik ilişkilerde (partnerler arasında) bir ilişkinin bitmesine ya da yapısının zarar görmesine neden olabilecek gerçek ya da algılanan bir tehdit karşısında verilen olumsuz karmaşık tepki olarak tanımlanmaktadır (Pines, 1998; Tortamış, 2014). Diğer bir tanımlamaya göre ise romantik kıskançlık; kişinin partneri ile hayali ya da gerçek bir rakip arasındaki gerçek ya da olası bir ilişki sebebiyle algılanan, birlikteliğin varlığına ya da değerine veya kişinin kendisine saygısına yönelik birtakım tehditlere eşlik eden düşünce, duygu ve davranışlar bütünü olarak tanımlanmıştır (White,1981). Guerrero, Spitsberg ve Yoshimura (2004) göre romantik kıskançlık, kişinin birlikteliğine veya ilişkisine yönelik bir tehdit algıladığında göstermiş olduğu davranışsal, bilişsel ve duygusal tepki/tepkiler olarak tanımlanmaktadır.

Transaksiyonel Yaklaşım’a göre kıskançlık birçok türde kendini göstermekle birlikte diğer kıskançlık türlerine göre daha güçlü, daha stres verici, daha karmaşık ve belirgin olarak kendini gösteren türü “romantik

kıskançlık" tır (Demirtaş,2004). Bu yaklaşıma göre üçüncü biri ile kurulan ilişki bireyin ilişkisel ödülleri azaltma veya kaybetme riskini gündeme getirerek ortaya çıkar. "Partnerini kaybetme korkusu" kıskançlığın nedenlerinden biri olabilir; fakat tek neden de bu değildir. Zaman kaybı, ilişki kaybı, statü kaybı, özel alana müdahale, eşe yönelik olumsuz duygular gibi birçok sebep bu durumu ortaya çıkarabilir (Bringle, 1995).

Dijitalleşen dünya ile insanlar; gerçek dünyada olduğu gibi sanal dünyada da kendilerini göstermektedirler. Böylece insanların gerçek kimliklerini yanısıra sanal kimlikleri de oluşmaktadır. İnsanlar bu sanal kimliklerini sosyal ağlar ve "sosyal medya" aracılığıyla diğer insanlarla paylaşmaktadırlar (Dursun ve Barut, 2016). Sayımer (2008, s.123) sosyal medya kavramını; kullanıcılara enformasyon, düşünce, ilgi ve bilgi paylaşım imkânı tanıyarak karşılıklı etkileşim yaratan çevrimiçi araçlar ve web siteleri için ortak kullanılan bir terim olarak tanımlamıştır. Diğer bir tanımlamaya göre ise sosyal medya; insanların kişisel profil oluşturdukları, diğer sosyal medya kullanıcıları ile karşılıklı iletişim ve etkileşim içinde buldukları, ortak ilgilere sahip kişilerle paylaşımlarını artırdıkları, iletişim kurmak istedikleri arkadaş listesini oluşturdukları web tabanlı uygulamalar olarak açıklamaktadır. (Boyd, 2003; Vural ve Bat, 2010). Sosyal medyanın; büyük topluluklara ulaşım kolaylığı sağlaması ve hızlıca ulaşılabilmesi, kullanımının kolay olması, güncelleme yapılabilmesi, ayrıca çok düşük maliyette veya ücretsiz olması gibi özelliklere sahip olması (Korkmaz, 2012) insanların sosyal medya kullanımına daha da çok cezbetmektedir.

Sosyal medyanın günlük yaşamın bir parçası olmasıyla birlikte sosyal medyadaki ilişkiler, yüz yüze iletişim kadar önemli hale geldiği görülmüştür. Daha önemlisi, romantik ilişkiler açısından bakıldığında çiftlerin-partnerlerin ilişkilerini yaşarken birbirlerinin sosyal medya şifrelerini öğrenme isteği, arkadaş listelerini kontrol etme, nerelere gittiği hakkında bilgi sahibi olma, kimlerin fotoğrafını beğenme gibi davranış kalıpları geliştirdikleri görülmeye başlanmıştır. Aslında çiftler arasında yaşanan bu durumlar; sosyal medya kullanımının çiftlerin ilişkilerinde ne kadar etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Çiftler arasındaki bu durum ise kıskançlık duygusu ile ilgili olduğu söylenebilir (Alikılıç, Alikılıç ve Özer, 2019; Tokunaga, 2011).

Günümüzdeki en çok kullanılan sosyal medya uygulamalarından olan Facebook, Instagram, Twitter vb. uygulamalar; geçmişteki ilişkilere olanak sağlaması, alternatif ilişkilerin kurulması için uygun bir ortam sunması gibi sebeplerle günümüzde kıskançlık tetikleyicisi ve partner şiddeti nedeni olarak değerlendirilmektedir. Romantik ilişkilerde partnerler; sahte bir hesap oluşturarak partnerini gözetleme, karşı cinsten birini arkadaş olarak ekleme, partnerinin profilini uzun uzun ve daha sık inceleme vb. güvensiz, kontrolcü davranışlar sergiledikleri görülmektedir (Gençer, Karadere, Okumuş ve Hocaoğlu, 2018).

Romantik ilişkilerde sosyal medya kıskançlığı; teknoloji, internet ve ardından sosyal medyanın yaygın kullanımı ile ortaya çıkan ve partnerler arasındaki ilişkinin zarar görmesine sebep olabilecek olumsuz karmaşık tepki olarak adlandırılabilir. Sosyal medyanın kullanım avantajları da düşünüldüğünde (kolay kullanım, hızlıca ulaşılabilirlik, düşük maliyet veya ücretsiz olması vs.) ve sosyal medya güncellenen uygulamalarla birlikte partnerler arasında gitgide daha yaygınlaşmakta ve daha farklı rollere bürünmektedir. Son zamanlarda romantik ilişkilerde sosyal medya kıskançlığı yaşayan partnerlerin; sosyal medya şifrelerini öğrenme isteği, arkadaş listelerini kontrol etme, nerelere gittiği hakkında bilgi sahibi olma gibi davranışlarının yanısıra son çevrimiçi/aktiflik saatini kontrol etme, partnerinden bazı fotoğrafları silmesini isteme, partnerinin fotoğrafını beğendiği hesapları tek tek inceleme, farklı sahte bir profil oluşturma gibi gitgide daha karmaşıklaşan davranış kalıpları geliştirdikleri görülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde; romantik ilişkilerde sosyal medya kıskançlığına yönelik ülkemizde ölçek geliştirme çalışması olmadığı görülmektedir. Muise, Christofides ve Desmarais (2009) tarafından orijinal adıyla "Facebook Jealousy Questionnaire" geliştirilmiş ve bu ölçeğin Türk kültürüne uyarlama çalışması Madran (2016) tarafından yapılmıştır. Madran (2016) Facebook Kıskançlık Ölçeği'nin uyarlamasını gerçekleştirmesinin yanısıra bu tür uyarlama çalışmalarının, yeni araştırmalar yapma olanağı sağlamanın yanında, kültüre özgü yeni ölçekler geliştirmek için de bir basamak işlevi görebilmekte olduğunu ifade etmiştir. Bu noktada; bu çalışmanın da amacı romantik ilişkilerde sosyal medya kıskançlığını ölçmeye yönelik geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş bir ölçme aracı geliştirmektir.

Yöntem

Bu araştırma; herhangi bir romantik ilişki yaşamış veya yaşamakta olan yetişkin bireylerin romantik ilişkilerinde sosyal medya kıskançlıklarını ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi amaçlanan temel araştırma niteliğindedir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın açımlayıcı faktör analizi için çalışma grubu; herhangi bir romantik ilişki yaşamış ve yaşamakta olan 18-56 yaş arasındaki 417 bireyden (veriler 2021 yılı Ocak ayında toplanarak) oluşmaktadır. Çalışma grubunu araştırmaya gönüllü katılan bireyler oluşturmuştur. Katılımcıların 336'sı kadın (%80.16) ve 81'i erkek (%19.4) bireylerden; 134'ü evli (%32.1), 31'i nişanlı/sözlü (%7.4), 155'i flört/sevgili (%37.2) ve 97'si daha önceden bir romantik ilişki yaşamış olup şu an ayrılma, boşanma durumundaki bireylerden (%23.3) oluşmaktadır.

Açımlayıcı faktör analizi sonrasında oluşan nihai form ile ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla (doğrulayıcı faktör analizi) yeniden veri toplama yoluna gidilmiş (2021 Şubat ayında) ve herhangi bir romantik ilişki yaşamış veya yaşamakta olan 332 yetişkin bireye ulaşılmıştır.

Aday Ölçek Formunun Oluşturulma Süreci

1.Adım (Odak Grup Görüşmeleri): Madde havuzu oluşturma sürecinde; 8 psikolojik danışman ile iş yoğunluğunun en az olduğu gün ve saatte odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesine katılacak kişileri oluşturmak amacıyla çalışma grubu oluşturulmuş; bu grup oluşturulurken nitel araştırma örneklem yöntemlerinden elverişli örneklem kullanılmıştır.

2.Adım (Kompozisyon Yazdırma): Yine, veri toplamak amacıyla Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Pedagojik Formasyon eğitimi alan 69 bireye konu ile ilgili görüşlerini yazılı olarak ifade etmelerine olanak tanıyan açık uçlu sorulardan oluşan bir kompozisyon yazdırılmıştır.

3.Adım (Alan Yazın Ölçek Taraması): Diğer bir niteliksel adım olarak alan yazında yer alan ölçekler incelenmiştir. Alan yazında romantik ilişkilerde sosyal medya kıskançlığı ile ilgili olarak Muise, Christofides ve Desmarais (2009) tarafından geliştirilen ve Türk kültürüne uyarlaması Madran (2016) tarafından yapılan Facebook Kıskançlık Ölçeği bulunmaktadır. İlgili bu ölçek makalesi incelenmiş ve madde havuzu oluşturma sürecine katkı sağlanmıştır.

Ölçeğin hazırlanması sürecinde odak grup görüşmeleri, kompozisyon yazdırma ve alan yazın ölçek taraması gibi adımlar ölçek geliştirme sürecindeki “niteliksel adımları” oluşturur. Bu niteliksel adımlar sonucunda araştırmacılar tarafından madde havuzu oluşturulmuştur. Bu aşamada madde havuzundaki ifadeler araştırmacılar tarafından değerlendirilmiş ve romantik ilişkilerde sosyal medya kıskançlığını tanımlayan cümlelere dönüştürülmüştür.

4.Adım (Kapsam Geçerliği): Ölçek geliştirme sürecinde niteliksel adımlar kullanılarak aday ölçek formu geliştirilmiştir. Sosyal Psikoloji, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, İletişim-Halkla İlişkiler ve Tanıtım alanlarında çalışan toplam 9 uzman belirlenmiş ve aday ölçek formunu içeren uzman değerlendirme formu, bu uzmanlara elektronik ortamda değerlendirmek üzere e-mail yoluyla gönderilmiştir. Uzmanlardan; aday ölçek formundaki her bir maddenin, yapı ile ne derece ilgili (4: çok ilgili, 1: hiç ilgili değil) olduğunu ve söz konusu maddenin uygulanmak istenen hedef kitle için ne derece anlaşılır-açık (4: çok açık, 1: hiç açık değil) ve likert tipi düşünülen derecelendirme için ne derece uygun (4: çok uygun, 1: hiç uygun değil) olduğunu ilgili sayıyı işaretlemek üzere değerlendirmesi ve varsa yazılan maddeler hakkında öneri ve düzeltmelerini belirtmeleri istenmiştir.

Uzman değerlendirmeleri sonrasında kapsam geçerliği hesaplama çalışmasında Davis tekniği uygulanmıştır. Bu teknikte; uzmanların dört dereceli değerlendirmelerinde, (4) ve (3) seçeneğini işaretleyen uzmanların sayısı toplam uzman sayısına bölünerek maddeye ilişkin kapsam geçerlik indeksi (KGI) hesaplanmış ve kapsam geçerlik indeksi olarak 0.80 değeri ölçüt olarak kabul edilmiştir (Davis, 1992). Kapsam geçerliği çalışması sonucunda; 36.,38.,41. ve 42. maddeler olmak üzere dört madde uzman değerlendirmeleri sonrası, kabul edilen kapsam geçerlik in-

deksi olan .80 ölçütünü sağlamadığı tespit edilmiştir. Uzman değerlendirmeleri sonrası, uzman değerlendirme formu- aday ölçek formundaki 2.madde; sosyal medya uygulamaları için genellenebilir özelliği açıklayan madde olmadığı için alanda çalışan, yayınları olan bir uzmanın tavsiyesiyle denemelik formdan çıkartılmıştır. Uzman değerlendirme formundaki 38.madde ise araştırmacılar tarafından, sosyal medya uygulamaları için genellenebilir ve bu alandaki kıskançlığı ölçebilen bir madde olduğu düşünüldüğü için denemelik formdan çıkartılmamıştır. Özetle uzman değerlendirme ve kapsam geçerliği çalışması sonrasında dört madde aday ölçek formundan çıkartılmıştır. Sonuç olarak 57 maddelik formdan uzman değerlendirmeleri sonrası 53 madde kalmıştır. Araştırmacı tarafından; kapsam geçerliği sonrasında ölçekteki olumlu ve olumsuz ifadelerin, ölçme aracı içerisinde rastgele bir biçimde dağıtılmasına, düzenli bir sıra izlenmemesine ve gruplandırılmamasına dikkat edilerek (Karasar 1995, Tezbaşaran 1997, Kırcaali İftar, 1999) denemelik form oluşturulmuştur.

5.Adım (Ölçeğin Denemelik Formun Örneklem Uygulanması): Uzman değerlendirme sonrası kapsam geçerlik yapılmış ve 53 maddelik beşli likert ("Bana tamamen uygun", "Bana uygun", "Ortadayım", "Bana uygun değil", "Bana hiç uygun değil") olarak denemelik ölçek formu oluşturulmuştur. Bu denemelik ölçek formu, herhangi bir romantik ilişki yaşayan veya yaşamış olan bireylere yönelik uygulanmıştır. Ölçeği 18-56 yaş arasındaki 417 birey cevaplamıştır.

6.Adım (Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Yapılması): Bulgular kısmında açıklanmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmadan önce veriler; örneklem büyüklüğü ve kayıp veri, aykırı değerler, doğrusallık, normallik, çoklu bağlantı problemi, R'nin faktörlenebilirliği açısından faktör analizi için uygun hale getirilmiştir. AFA yapıldıktan sonra ayrıca DFA için de veriler bu sayıtlılar ile test edilmiştir.

Verilerin Analizi ve Faktör Analizi Öncesinde Sayıtların Test Edilmesi

Bu çalışmada; geliştirmek istenen romantik ilişkilerde sosyal medya kıskançlık ölçeğinin örtük yapısını ortaya koymak ve bu ölçeğe ait maddelerin kaç boyut(faktör) altında toplanabileceğini, aralarında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymak amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmadan önce veriler sayıtlar ile test edilerek analiz için uygun hale getirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi ile ölçek maddelerine ait açıklanan varyans sonuçları hesaplanmış; ardından çeşitli kriterler göz önünde bulundurularak faktör sayısı belirlenmiş ve faktör yük değerleri hesaplanmıştır. Faktör sayısının belirlenmesinden sonra döndürme gerçekleştirilmiş ve döndürme sonrası yük değerleri hesaplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonrasında ölçeğin iç tutarlılık anlamında güvenilirlik değerini ortaya koyan Cronbach Alfa güvenilirlik analizi katsayıları hesaplanmıştır.

Öte yandan ölçeğin psikolojik yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla yeniden veri toplama yoluna gidilerek doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Dfa ile ölçeğin faktörlerine ait standardize yük değerleri ve kestirilen hata varyansları, ölçeğin tüm maddelerine ilişkin ise T değerleri incelenmiş ve son olarak doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum iyiliği değerleri hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonrasında ölçeğin iç tutarlılık anlamında güvenilirlik değerini ortaya koyan Cronbach Alfa güvenilirlik analizi katsayıları hesaplanmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi İçin Sayıtların Test Edilmesi

Örneklem büyüklüğü ve kayıp veri açısından incelendiğinde; Comrey ve Lee (1992), faktör analizinde yeterli örneklem büyüklüğü için 50'nin çok zayıf, 100'ün zayıf, 300'ün iyi, 500'ün çok iyi ve 1000'in mükemmel olduğunu açıklamaktadır. Guilford'a göre (1954) örneklem sayısı için en az 200 olması gerekliliğini belirtmiştir. Kline (1994) ise faktör analizi için 200 kişilik bir örneklemin yeterli sayılabileceğini ifade etmiştir. Child (2006)'ya göre madde sayısının 4 ya da 5 katı, Tavşancıl'a göre (2002) ise madde sayısının 5 ile 10 katı arasında örneklem hacmi için yeterli olmaktadır. Tabachnick ve Fidell (2015) ise minimum gözlem sayısının 300

olması gerektiğini ifade etmiştir. Tüm bunlar göz önüne alındığında, bu araştırmadaki örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu görülmektedir. Araştırmadaki veriler, kayıp veri yönünden incelenmiş olup herhangi bir kayıp veriye rastlanmamıştır. **Aykırı Değerler** açısından incelediğimizde verilerin aykırı değerleri (uç değerlerini) bulmak amacıyla Z değerleri ve mahalanobis uzaklıkları incelenmiştir. Z değeri incelendiğinde +3 ile -3 aralığı dışında kalan üç aykırı değer (202, 208, 274) olduğu görülmüştür. Tabachnick ve Fidell'e göre(2001) Z değerlerinin +3.29 ile -3.29 arasında değerler olması gerekmektedir. Mertler ve Vannatta (2005) örneklemin 100'ün üzerinde olduğu geniş örneklerde Z puanları +4 ile -4 aralığı olarak genişletilebileceği belirtmektedir. Tüm bu ölçütler göz önüne alındığında; 417 gözlemdeki en uç Z değerlerin -2.70 ile 3.54 değerleri olduğu göz önüne alındığında verilerde tek değişkenli aykırı değerler olmadığı görülmektedir. Ki kare dağılımı esas alınarak, maddelerin Mahalanobis değerleri .001 ve daha düşük olan değerler çoklu değişken aykırı değerler incelendiğinde ($\chi^2_{53};0,001= 90.57$)31 gözlem Mahalanobis değerlerini karşılamadığı için analize dahil edilmeyerek, geriye kalan toplam 386 gözlemden elde edilen veriler ile analizler yürütülmüştür. **Doğrusallık** sayılısında birbirinden en uzaktaki iki madde arasındaki saçılım grafiği incelenmiştir. Bu saçılım grafiğinde doğrusallığın kesin kanıtı olmamasına rağmen doğada iki değişken arasında doğrusal ilişkiyi yakalamak zor olduğundan analizler madde çiftleri arasındaki korelasyonun doğrusal olduğu sayılısıyla devam edilmiştir. **Normallik** sayılısında 53 madde için normallik dağılım ölçütlerine uyup uymadığı konusunda maddeler tek tek incelenmiştir. Çalışmadaki verilerin normal dağılıp dağılmadığı tek değişkenlerin istatistik yöntemlerinden merkezi eğilim ölçüleri ve basıklık-çarpıklık değerleri ile kontrol edilmiştir. 53 maddelik aday ölçek formundaki ortalama, ortanca ve tepedeğer birbirlerine genellikle yakın oldukları için tek değişkenli normallik dağılım özelliği sergilemektedir (Can, 2018, s.82). 53 maddenin tek tek skewness(çarpıklık) ve kurtosis(basıklık) değerleri incelendiğinde; skewness değerlerinin -1.065 ile 2.239 arasında değerler aldığı ve kurtosis değerlerinin -1.149 ile 5.032 arasında değerler aldığı görülmektedir. Bu değerler göz önüne alındığında ve çarpıklık katsayısının -3.3 ile +3.3 ve basıklık katsayısı -7 ile +7 arasında değerler almasının normallik koşullarını sağlaması (Bernstein, 2000) nedeniyle normalliğin sağlandığı

görülmektedir. *Çoklu bağlantı problemi* için Tolerans ve VIF değerlerine bakılmıştır. Maddeler arasındaki Tolerans değerleri .241 ile .631 arasında; VIF değerleri ise 1.631 ile 4.150 arasında değerler almaktadır. Maddeler incelendiğinde Tolerans değerleri >0.20 ve VIF değerleri <5 olduğundan çoklu bağlantı problemi olmadığı görülmüştür. Tüm maddelere ilişkin sağlanan Durbin-Watson değerinin ise 1.927 olduğu için ($DW \leq 2 \leq 2.5$) *hataların otokorelasyonu* söz konusu değildir; hatalar birbirinden bağımsızdır (Kalaycı, 2005). *R'nin faktörlenebilirliği açısından incelendiğinde* veri setine faktör analizi uygulanabilirliğinin test edilmesi amacıyla KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) “Örnekleme Yeterliliğinin Ölçümü Testi” ve Bartlett’in (Bartlett’s Test of Sphericity) “Küresellik Testi”nden yararlanılmaktadır. KMO değerinin 0,60 ve üstünde olması, örneklemin faktör analizi için yeterli olacağına işaret etmekteyken, Hutcheson ve Sofroniou (1999) bu değer 0.5 ile 0.7 arasının normal; 0.7 ile 0.8 arasının iyi; 0.8 ile 0.9 arasının çok iyi; 0.9 ve üzerinin ise mükemmel olduğunu belirtmektedir (Dağlı, 2015, s.205). Bartlett’in küresellik testi ise korelasyon matrisindeki ilişkilerin faktör analizi yapacak ölçüde yeterli olup olmadığını test etmektedir. Bu test sonucunun anlamlı olması ($p < 0.05$) değişkenler arası ilişkilerin oluşturduğu matrisin faktör analizi için anlamlı olduğunu ve faktör analizi yapılabileceğini göstermektedir (Gürbüz ve Şahin, 2016, s.311).

Tablo 1. KMO ve Bartlett Testi

KMO ve Bartlett Testi		
Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliğinin Ölçümü	.952	
Bartlett’in Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-Kare	13437.780
	df	1378
	Sig.	.000

KMO testi neticesinde örneklem yeterlilik değerinin 0.952 olduğu ve örneklem büyüklüğünün faktör analizi için “mükemmel” derecede (Kalaycı, 2014) uygun olduğu bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca, Bartlett küresellik testinin anlamlı olması [$\chi^2_{(1378)} = 13437.780, p < 0.01$] maddeler arasındaki korelasyon ilişkilerinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Doğrulatoryı Faktör Analizi İçin Sayıtların Test Edilmesi

RİSMKÖ psikolojik yapı geçerliğini incelemek amacıyla doğrulatoryı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA uygulama öncesinde; açımlayıcı faktör analizi sonrasında oluşan 21 maddelik nihai form ile yeniden veri toplama yoluna gidilmiş ve 332 bireye ulaşılmıştır. Doğrulatoryı faktör analizi yapılmadan önce yine sayıtlar (örneklem büyüklüğü, kayıp değerler, doğrusallık, normallik, çoklu bağlantı problemi ve hataların otokorelasyonu, R' nin faktörlenebilirliği) test edilmiştir.

Örneklem büyüklüğü ve kayıp veri açısından incelendiğinde; Child (2006)'ya göre madde sayısının 4 ya da 5 katı, Tavşancıl'a göre (2002) ise madde sayısının 5 ile 10 katı arasında örneklem hacmi için yeterli olmaktadır. Tabachnick ve Fidell (2015) ise minimum gözlem sayısının 300 olması gerektiğini ifade etmiştir. Tüm bunlar göz önüne alındığında, bu araştırmadaki örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu görülmektedir. Doğrulatoryı faktör analizi için toplanan veriler, kayıp veri yönünden incelenmiş olup herhangi bir kayıp veriye rastlanmamıştır. *Normallik sayıltısı*, nihai formda 21 madde için normallik dağılım ölçütlerine uyup uymadığı konusunda maddeler tek tek incelenmiş olup doğrulatoryı faktör analizi için toplanan verilerin normal dağılıp dağılmadığı tek değişkenlerin istatistik yöntemlerinden merkezi eğilim ölçüleri ve basıklık-çarpıklık değerleri ile kontrol edilmiştir. 21 maddelik ölçek formundaki ortalama, ortanca ve tepedeğer birbirlerine genellikle yakın oldukları için tek değişkenli normallik dağılım özelliği sergilemektedir (Can, 2018, s.82). 21 maddenin tek tek skewness(çarpıklık) ve kurtosis(basıklık) değerleri incelendiğinde; skewness değerlerinin -1.061 ile 1.950 arasında değerler aldığı ve kurtosis değerlerinin -1.248 ile 3.444 arasında değerler aldığı görülmektedir. Bernstein'e göre (2000) çarpıklık katsayısının -3.3 ile +3.3 ve basıklık katsayısı -7 ile +7 arasında değerler alması normallik sayıltısını karşılaması nedeniyle normalliğin sağlandığı görülmektedir. *Aykırı Değerler* açısından incelediğimizde, verilerin aykırı değerleri(uç değerlerini) bulmak amacıyla Z değerleri ve mahalanobis uzaklıkları incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell'e göre(2001) Z değerlerinin +3.29 ile -3.29 arasında değerler olması gerekmektedir. Mertler ve Vannatta (2005) örneklem 100'ün üzerinde olduğu geniş örneklerde Z puanları +4 ile -4 aralığı olarak genişletilebileceği belirtmektedir. Tüm bu ölçütler

göz önüne alındığında; 322 gözlemdaki en uç Z değerlerin -3.36 ile 3.44 değerleri olduğu göz önüne alındığında verilerde tek değişkenli aykırı değerler olmadığı görülmektedir. Ki kare dağılımı esas alınarak, maddelerin Mahalanobis değerleri .001 ve daha düşük olan değerler çoklu değişken aykırı değerler incelendiğinde ($\chi^2_{21}; 0,001=46.80$) 13 gözlem Mahalanobis değerlerini karşılamadığı için analize dahil edilmeyecek, geriye kalan toplam 309 gözlemden elde edilen veriler ile analizler yürütülmüştür. 309 gözlem 300 gözlemden büyük olduğu için doğrulayıcı faktör analizi yapılması uygun görülmektedir. **Çoklu bağlantı problemi** için Tolerans ve VIF istatistikleri ile incelenmiştir. Maddeler arasındaki Tolerans değerleri .272 ile .602 arasında; VIF değerleri ise 1.661 ile 3.676 arasında değerler almaktadır. Maddeler incelendiğinde Tolerans değerleri >0.20 ve VIF değerleri <5 olduğundan çoklu bağlantı problemi olmadığı görülmüştür. Tüm maddelere ilişkin sağlanan Durbin-Watson değerinin ise 1.811 olduğu için ($DW \leq 2 \leq 2.5$) **hataların otokorelasyonu** söz konusu değildir; hatalar birbirinden bağımsızdır (Kalaycı, 2005). **R'nin faktörlenebilirliği** açısından incelendiğinde; veri setine faktör analizi uygulanabilirliğinin test edilmesi amacıyla KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) "Örnekleme Yeterliliğinin Ölçümü Testi" ve Bartlett'in (Bartlett's Test of Sphericity) "Küresellik Testi"nden yararlanılmaktadır. KMO testi neticesinde örneklem yeterlilik değerinin 0.906 olduğu ve örneklem büyüklüğünün faktör analizi için "mükemmel" derecede (Kalaycı, 2014) uygun olduğu bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca, Bartlett küresellik testinin anlamlı olması [$\chi^2_{(210)} = 3758.606, q < 0.01$] maddeler arasındaki korelasyon ilişkilerinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizinin bütün sayıltılarını tamamladıktan sonra 309 gözlem ve 21 madde ile doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizinin bütün sayıltılarını tamamladıktan sonra 386 gözlem ve 53 madde ile faktör analizi uygulamalarına başlanılmıştır.

Açıklanan Varyans Sonuçları

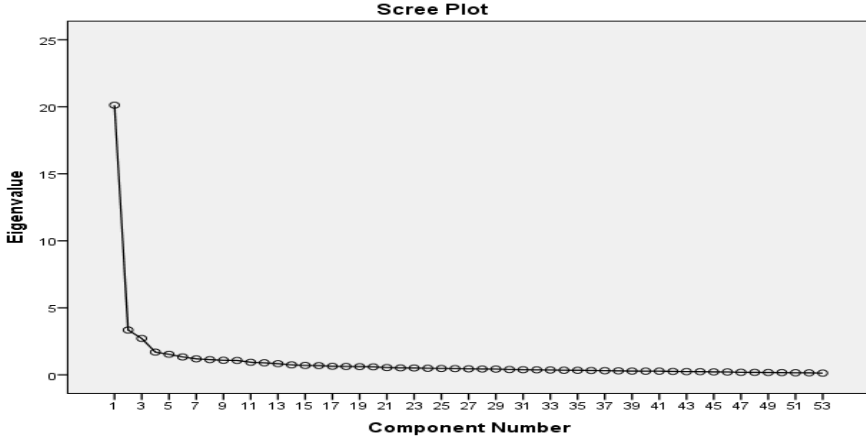
Maddelerin açıklanan varyans değerleri tablosu incelendiğinde; maddelerin açıklanan varyans değerlerinin .499 ile .792 arasında değerler aldığı görülmektedir. Ölçüt olarak ele aldığımız açıklanan varyansın .30'un altında herhangi bir madde olmadığı görülmektedir. Maddelerin ortak faktör varyanslarının genellikle yüksek olduğu görülmektedir fakat maddelerin ortak varyans değerleri düşük olsa bile; bu tabloya bakılarak maddeler hakkında kesin karar verilmesi uygun değildir. Dolayısıyla maddelerin işleyip işlemedikleri konusunda ilerleyen tablolar ile değerlendirme yapmak yerinde olacaktır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018, s.229).

Faktör Sayısının Belirlenmesi

İkinci aşamada faktör sayısının belirlenmesine yönelik çeşitli kriterler bulunmaktadır. Bu çalışmada da bu kriterlerden "Kaiser Kriteri" , "Açıklanan Varyans Kriteri" , "Yamaç-Eğim Grafiği" , "Toplam Varyansın Yüzdesi Metodu" kriterleri incelenmiştir.

Tablo 2. Açıklanan Varyans Tablosu

Bileşen	Başlangıç Özdeğerler			Karesi alınan yüklerin toplam çıkarımı			Karesi alınan yüklerin döndürme toplamı		
	Toplam	Varyans %	Birikimli %	Toplam	Varyans %	Birikimli %	Toplam	Varyans %	Birikimli %
1	20,122	37,966	37,966	20,122	37,966	37,966	5,858	11,053	11,053
2	3,341	6,304	44,271	3,341	6,304	44,271	4,525	8,538	19,591
3	2,714	5,121	49,391	2,714	5,121	49,391	4,189	7,905	27,495
4	1,696	3,200	52,591	1,696	3,200	52,591	4,162	7,853	35,348
5	1,532	2,891	55,483	1,532	2,891	55,483	3,635	6,858	42,206
6	1,332	2,513	57,996	1,332	2,513	57,996	3,010	5,679	47,885
7	1,192	2,248	60,244	1,192	2,248	60,244	2,880	5,434	53,318
8	1,130	2,133	62,377	1,130	2,133	62,377	2,600	4,905	58,223
9	1,084	2,046	64,422	1,084	2,046	64,422	2,592	4,891	63,114
10	1,073	2,024	66,446	1,073	2,024	66,446	1,766	3,332	66,446



Şekil 1. Yamaç Eğim Grafiği

Literatürde en yaygın kullanılan tekniklerden biri olan Kaiser kriterine göre öz değerin 1’den büyük olmasına dayalı olan bir metottur. Tablo incelendiğinde; öz değeri 1’in üzerinde olan 10 faktör bulunmaktadır. Fakat bu metod objektiflik ve bazı hususlarda eleştiriler alması nedeniyle faktör sayısı kara verilirken diğer kriterler de incelenmiştir. Açıklanan Varyans Kriteri ele alındığında Scherer, Wiebe, Luther ve Adams’a göre, sosyal bilimlerde açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli olarak kabul edilir (Akt: Tavşancıl, 2005). Diğer bir kriter olarak Yamaç Eğim Grafiği Şekil 1’de gösterilmektedir. Grafik incelendiğinde iki nokta arasındaki uzaklığın faktör olarak kabul edildiği ve 4.noktadan itibaren grafik çizgilerinin plato yaptığı görülmekte ve sonuç olarak yamaç eğim grafiğine göre 3 faktörlü bir yapının oluşabileceği görülmektedir. Dördüncü kriter olarak Toplam Varyansın Yüzdesi Metodu ile her ilave faktörün toplam varyansın açıklanmasına katkısının %5’in altına düştüğünde maksimum faktör sayısına ulaşılmış olacağı (Kalaycı, 2005, s.322) göz önüne alındığında ve Tablo 2 incelendiğinde ilk 3 faktörün bu kriteri sağladığı, 4.faktör itibarıyla katkının %5’in altına düştüğü; sonuç olarak bu kriterle göre 3 faktörlü bir yapının oluştuğu görülmektedir. Faktör sayısının belirlenmesine yönelik “Kaiser Kriteri” , “Açıklanan Varyans Kriteri” , “Yamaç-Eğim Grafiği” ve “Toplam Varyansın Yüzdesi Metodu” bağlamında dört kriter ayrı ayrı incelenmiş ve sonuç olarak üç faktörlü bir yapının oluştuğu tespit edilmiştir.

Döndürme Aşaması ve Faktör İsimlendirilmesi

Üçüncü aşamada üç faktörlü yapı oluşturularak ve “varimax” döndürme işlemi seçilerek tekrardan Açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. 386 gözlemdeki ikili değişkenler arasındaki korelasyonlar incelendiğinde olası faktörler arasında anlamlı bir korelasyon yoktur. Yani faktörler ilişkisizdir ve dolayısıyla “dik döndürme” tekniklerinden yararlanır. Faktörler birbirleriyle ilişkisiz olduğu için açıklanan varyansı maximize eden bir teknik kullanılması uygun görülmüş ve “varimax” dik döndürme tekniğinden yararlanılmıştır.

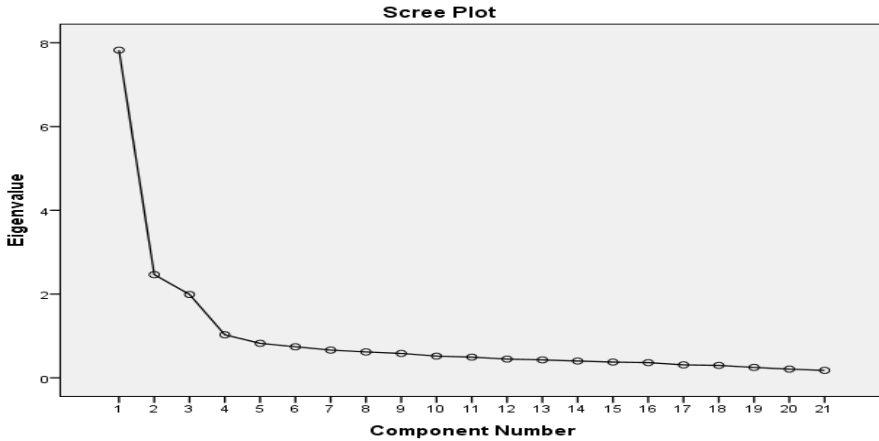
386 gözlem ve 53 madde ile yapılan faktör analizinde; döndürülmüş bileşenler matrisi incelendiğinde 8 maddenin binişik (10.11.16.17.21.28.40.41.maddeler) ve 4 maddenin faktör yük değerini sağlamadığı (3.6.13.52.maddeler); ayrıca bir maddenin (29.madde) ölçüt olarak ele aldığımız açıklanan varyansın .30'un altında olduğu görülmüştür. Bu maddeler analizden çıkartılarak kalan toplam 40 madde ile tekrar faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

Tekrarlanan bu faktör analizi işlemi sonrası açıklanan varyans oranlarının üç faktörde toplam %50.776 olduğu ve yamaç eğim grafiğinin üç faktörde daha da keskinleştiği görülmektedir. Yapılan bu faktör analizinde 2 maddenin (4. ve 32. Madde) faktör yük değerini sağlamadığı görülmekte analizden çıkartılarak faktör analizi tekrar yapılmıştır.

Daha iyi bir faktör analizi ve daha iyi bir sonuç vermesi açısından faktör yük değerleri .60 kriteri bazında değerlendirilmiş olup bu kriteri sağlamayan 17 madde (faktör 1'deki: 36., 43., 39., 25., 23., 24., 5., 19.maddeler; faktör 2'deki:31., 46., 7., 12., 45., 15.maddeler; faktör3'teki:53., 38., 51. maddeler) analizden çıkartılarak tekrardan faktör analizi işlemi uygulanmıştır. Bu işlem sonucunda açıklanan varyansın daha da arttığı (3 faktörde toplam %58.467) ve yamaç eğim grafiğinin daha da keskinleşerek 4.noktadan itibaren plato oluşturduğu daha da net görülmektedir. Son olarak yapılan bu işlemde 21 maddeden oluşan üç faktörlü bir yapı ortaya konulmuştur. Bu yapıya ilişkin faktör yükleri, ortak faktör varyansları vb. bilgiler aşağıdaki Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Ölçeğe Ait Faktör Yükleri ve Ortak Faktör Varyansları

Aday Ölçek Madde nu.	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Ortak Faktör Varyansı (h ²)
14	0,743			0,592
26	0,716			0,612
27	0,713			0,585
18	0,707			0,546
30	0,692			0,537
50	0,650			0,454
2	0,649			0,511
22	0,639			0,494
37	0,626			0,596
33		0,770		0,619
9		0,782		0,685
20		0,739		0,558
42		0,734		0,603
8		0,720		0,677
1		0,681		0,583
48			0,828	0,729
47			0,778	0,637
35			0,739	0,596
44			0,707	0,534
34			0,705	0,516
49			0,637	0,612
Açıklanan Varyans	%37.259	%11.731	%9.476	
Cronbach Alfa	.886	.871	.859	



Şekil 2. Açıklayıcı Faktör Analizi Sonrasında Oluşan Yamaç Eğim Grafiği

İlgili alan yazın ve uzman önerileri doğrultusunda faktör isimlendirilmeleri yapılmış ve 9 maddeden oluşan birinci faktör “Kısıtlayıcı ve Kontrolcü Tutum”; 6 maddeden oluşan ikinci faktör “Şüpheli ve Gözetleyici tutum”; 6 maddeden oluşan üçüncü faktör “Sosyal Medya Alanına Saygı ve Güven” olarak adlandırılmıştır.

Romantik İlişkilerde Sosyal Medya Kıskançlığı Ölçeği AFA Sonrası Güvenirlik Analizi Sonuçları

Mevcut araştırmada; 386 gözlem ve 21 maddelik nihai ölçek üzerinden elde edilen Cronbach Alfa güvenirlik analizi katsayıları; ölçeğin tamamı için .912, birinci faktör için .886, ikinci faktör için .871, üçüncü faktör için .859 olarak hesaplanmıştır.

Doğrulamalı Faktör Analizi

Yapılan DFA sonucunda; “Kısıtlayıcı ve Kontrolcü Tutum” örtük değişkenine ait standardize yük değerleri 0.55 ile 0.79 arasında; “Şüpheli ve Gözetleyici Tutum” örtük değişkenine ait standardize yük değerleri 0.59 ile 0.88 arasında ve “Sosyal Medya Alanına Saygı ve Güven” örtük değişkenine ait standardize yük değerleri 0.68 ile 0.78 arasında değişmektedir. Bu değişkenlere ilişkin kestirilen hata varyansları “Kısıtlayıcı ve Kontrolcü Tutum” da 0.38 ile 1.04 arasında; “Şüpheli ve Gözetleyici Tutum” da 0.41 ile 0.76 arasında ve “Sosyal Medya Alanına Saygı ve Güven” boyutunda 0.71 ile 0.91 arasında değişmektedir. Bu üç örtük değişkendeki tüm maddelerin T değerleri incelendiğinde 2’den büyük değerler aldığı ve bu değerlerin anlamlı olduğu görülmektedir. Yani özetle bütün maddeler ayırt edicidir. Standardize yük değerlerinin yanısıra tüm T değerlerinin de anlamlı olduğu göz önüne alındığında ölçme aracı yer alan 21 maddenin de ayırt edici-geçerli olduğu görülmektedir.

Analizin bu aşamasında; modifikasyon önerilerinin incelenmesinde fayda olduğu görülmektedir. Çıktı dosyasında yer alan modifikasyon önerileri incelendiğinde KISIT7 (*Partnerimin, sosyal medya hesabına açtığım sahte profilden mesaj atarım.*) ile KISIT4 (*Partnerimin, sosyal medya hesabını incelemek için sahte bir hesap oluştururum.*) arasında yapılacak modifikasyonun χ^2 'ye önemli ölçüde katkı sağlayacağı görülmektedir. KISIT7 ile

KISIT4 arasında yapılacak modifikasyon ile 777.70 olan χ^2 , 659.3'e düşecektir (777.70-118.4=659.3); bu durumda χ^2/sd başta olmak üzere pek çok uyum indekslerinde bir iyileşme olacağı görülmektedir. Daha sonra yine öneriler doğrultusunda KISIT13 (*Partnerimin, sosyal medya hesabını kapatmasını isterim.*) ile KISIT2 (*Partnerimin, sosyal medya hesabı kullanmasını istemem.*) arasında, SUPHE5 (*Partnerimin, sosyal medyada paylaştığı fotoğrafları beğenen sosyal medya hesaplarını incelerim.*) ile SUPHE8 (*Partnerimin, sosyal medyada paylaştığı fotoğraflara yorum yapan hesapları incelerim.*) arasında ve KISIT16 (*Partnerimin, benimle birlikte ortak bir sosyal medya hesabı açmasını isterim.*) ve KISIT10 (*Partnerimin, sosyal medya hesabına ilişkimizle ilgili detaylar -tarih ve isim- yazmasını isterim.*) arasında modifikasyon yapılmıştır. Bu modifikasyon sonrasında elde edilen bulgular incelendiğinde $\chi^2=537.52$ ve $sd=182$ olduğu görülmekte ve bu değerler birbirine oranlandığında (χ^2/sd) 2.95 değeri sonuçlanmış olup bu değer 3'ün altında olmasının mükemmel uyumu ifade ettiği görülmektedir (Kline, 2005; Sümer,2000). Yol şemasında RMSEA değerine baktığımızda ise görülen .078 değerinin .08'den küçük olmasından dolayı uyumun iyi olarak değerlendirilmesi mümkündür. Modifikasyon sonrasında elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde NFI=.95 , NNFI=.96 CFI=.96 değerlerinin .95'e eşit veya bu değerlerin üzerinde olmasının ve standardize edilmiş RMR değerinin (.069) ise .08'in altında olması iyi uyuma karşılık gelmektedir. GFI değerinin .086 olması ise kabul edilebilir bir uyuma karşılık geldiği görülmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2016; Jöreskog ve Sorbom, 1993; Meydan ve Şeşen, 2015). Bu çerçevede Romantik İlişkilerde Sosyal Medya Kıskançlığı Ölçeğinin 21 maddeden oluşan 3 faktörlü yapısının bir model olarak doğrulandığı ifade edilebilir.

Yakınsak Geçerlik, Iraksak Geçerlik ve Birleştirici Güvenirlik

Romantik İlişkilerde Sosyal Medya Kıskançlığı Ölçeği'nin doğrulanan psikolojik yapı geçerliği sonrasında; faktörlere ilişkin ortalama açıklanan varyans (AVE), maksimum paylaşılan varyansın karesi (MSV), maksimum paylaşılan varyansın karesinin ortalaması (ASV) ve birleştirici güvenirlik değerleri (CR) aşağıda tablo 4'te verilmiştir. DFA sonucu ortaya çıkan modelde *yakınsak geçerlik* için ölçeğin alt boyutlar bazında tüm CR değerlerinin AVE değerlerinden büyük olması ve AVE değerlerinin

de 0.5'ten büyük olması beklendiğinden (Yaşlıoğlu, 2017) dolayı alt boyutlar bazında değerler incelendiğinde genel anlamda ölçütlere uygun değerler olduğu görülmektedir. AVE değeri hesaplamalarında sadece Kısıtlayıcı ve Kontrolcü Tutum boyutunda değer 0.45 olduğu görülmekte; fakat kabul edilebilir düzeyde düşük AVE değerleri kabul edilmektedir (Hatcher, 1994). *İraksak geçerlik* için ise iki değer (MSV ve ASV) hesaplanması gerekmekte olup $MSV < AVE$ ve $ASV < MSV$ ve AVE'nin karekökünün faktörlerarası korelasyondan büyük olması koşullarının sağlanması ölçütü göz önüne alındığında (Yaşlıoğlu, 2017) ölçeğin iraksak geçerlik koşulunun sağlandığı görülmektedir. Ayrıca *birleştirici güvenilirlik* değerleri (CR) incelendiğinde .70 ölçütünün sağlandığı görülmektedir. Özetle; Tablo 4 incelendiğinde yakınsak geçerlik, iraksak geçerlik ve birleştirici güvenilirlik değerlerinin genel anlamda ölçütlere uygun değerler olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Ölçeğe Ait Yakınsak Geçerlik, İraksak Geçerlik ve Birleştirici Güvenirlik Değerleri

Faktörler	AVE	MSV	ASV	CR
Şüpheli ve Gözetleyici Tutum	0.55	0.43	0.33	0.84
Kısıtlayıcı ve Kontrolcü Tutum	0.45	0.44	0.41	0.83
Sosyal Medya Alanına Saygı ve Güven	0.55	0.38	0.30	0.81
Ölçütler	AVE>.50 CR>AVE	MSV<AVE	ASV<MSV	CR>.70

Romantik İlişkilerde Sosyal Medya Kıskançlığı Ölçeği DFA Sonrası Cronbach Alfa Güvenirlik Analizi Sonuçları

Mevcut araştırmada; 309 gözlem ve 21 maddelik nihai ölçek üzerinden DFA sonrasında elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik analizi katsayıları; ölçeğin tamamı için .922 , birinci faktör "Kısıtlayıcı ve Kontrolcü Tutum" için .878 , ikinci faktör "Şüpheli ve Gözetleyici Tutum" için .881 , üçüncü faktör "Sosyal Medya Alanına Saygı ve Güven" için .878 olarak hesaplanmıştır.

Sonuç

Bu çalışmada; romantik ilişkilerde sosyal medya kıskançlığını belirlemeye yönelik üç faktörlü ve toplam 21 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçekten alınan puanların yüksekliği romantik ilişkilerde bireylerin partnerlerine yönelik sosyal medya kıskançlığının yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Romantik İlişkilerde Sosyal Medya Kıskançlık Ölçeği (RİSMKÖ), romantik ilişkilerde bireylerin partnerlerine yönelik sosyal medya kıskançlık düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilen ve üç alt boyuttan oluşan bir ölçme aracıdır. “Kısıtlayıcı ve Kontrolcü Tutum” alt boyutu, bireyin partnerine yönelik sosyal medyada kısıtlayıcı ve kontrolcü bir tutum sergilemesi ile ilgili olup, toplam 9 maddeden oluşmaktadır. “Şüpheli ve Gözetleyici Tutum” alt boyutu, bireyin partnerine yönelik sosyal medyada şüpheli ve gözetleyici bir tutum sergilemesi ile ilgili toplam 6 maddeden oluşmaktadır. “Sosyal Medya Alanına Saygı ve Güven” alt boyutu, bireyin partnerine yönelik sosyal medyada alanına saygı ve güven içeren tutum sergilemesi ile ilgili olup toplam 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçek toplam 21 maddeden oluşmakta olup bu çalışma sonucunda ölçekten alt boyutlar bazında puanlar elde edilmektedir.

Elde edilen literatür çalışmaları sonucunda sosyal medya kıskançlığına yönelik ülkemizde geliştirilen bir ölçek çalışması olmadığı görülmekte olup sadece Muise ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilen ve Türk kültürüne uyarlaması Madran (2016) tarafından yapılan “Facebook Kıskançlık Ölçeği” bulunmaktadır. Bu noktada; bu çalışmanın da amacı doğrultusunda romantik ilişkilerde sosyal medya kıskançlığını ölçmeye yönelik psikometrik özellikleri test edilmiş bir ölçme aracı geliştirmektir. Sonuç olarak geliştirilen Romantik İlişkilerde Sosyal Medya Kıskançlığı Ölçeği (RİSMKÖ); elde edilen örneklem üzerinde Türk kültürüne uygun ve romantik ilişkilerde sosyal medya kıskançlığını ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçeklenen bir ölçme aracıdır.

EXTENDED ABSTRACT

Scale of Social Media Jealousy in Romantic Relationships (SSMJRR): A Study of Reliability and Validity

*

Yunus Emre Aydın - Nezaket Bilge Uzun
Şahinbey Guidance and Research Center- Mersin University

When the literature on jealousy is examined, it has been stated that jealousy is experienced among person in three types: friend jealousy, sibling jealousy and romantic jealousy. Friendship jealousy is the jealousy seen in communication with people other than family members, which manifests itself in the school, work and friend environment (Akan, 2019). Sibling jealousy is defined as a competition between siblings at the point of sharing parental love and interest, or an inexplicable emotional confusion (Yavuz, 2007; Akoğlu and Şipal, 2012). Romantic jealousy, on the other hand, is a negative complex emotion based on emotional intimacy that usually manifests itself in romantic relationships with the opposite sex (Tortamış, 2014). In this study, especially romantic jealousy was discussed.

With social media being a part of daily life, it has been observed that the relationships in social media have become as important as face-to-face communication. More importantly, from the point of view of romantic relationships, it is seen that the partners develop behavioral patterns such as the desire to learn each other's social media passwords, checking their friend lists, knowing where they are going and liking whose photos. In fact, these situations between couples; reveals how effective the use of social media is in couples' relationships. It can be said that this situation between couples is related to the feeling of jealousy (Alikılıç, Alikılıç and Özer, 2019; Tokunaga, 2011). Applications such as Facebook, Instagram, Twitter, which are among the most used social media applications today; today, it is considered as a trigger of jealousy and a cause of partner violence, for reasons such as providing opportunities for past relationships and providing a suitable environment for establishing al-

ternative relationships. Partners in romantic relationships; it is observed that they display insecure and controlling behaviors such as spying on their partner by creating a fake account, adding someone of the opposite sex as a friend, and examining their partner's profile longer and more frequently (Gençer, Karadere, Okumuş and Hoccoğlu, 2018).

Social media jealousy in romantic relationships can be called the negative complex reaction that occurs with the widespread use of technology, the internet and then social media, which can damage the relationship between partners. Considering the advantages of using social media (easy to use, quick access, low cost or free, etc.) and with the constantly updated applications on social media, this situation is becoming more and more common among partners and assumes different roles. Partners who have recently experienced social media jealousy in romantic relationships; in addition to behaviors such as wanting to learn social media passwords, checking friends lists, getting information about where they go, checking the last online / active time, asking your partner to delete some photos, reviewing the accounts of his partner one by one, creating a different fake profile, etc. it is seen that they develop complex behavior patterns.

When the literature is examined, it is seen that there is no scale development study regarding social media jealousy in romantic relationships in our country. Muise, Christofides and Desmarais (2009) developed the "Facebook Jealousy Questionnaire" with its original name, and the adaptation study of this scale into Turkish culture was conducted by Madran (2016). Madran (2016) stated that besides realizing the adaptation of the Facebook Jealousy Scale, such adaptation studies provide the opportunity to make new researches and also function as a step to develop new scales specific to the culture. The aim of this study is to develop a validity and reliability assessment tool to measure social media jealousy in romantic relationships.

For this purpose, in the process of creating a candidate scale form "Qualitative steps" (focus group interviews, essay printing, literature scale scanning) and "qualitative steps" (validity and reliability analysis) were used. Items with content validity rate below .80 after expert evaluations were removed from the 57-item form and 53 items remained. The 53-item and five-point likert-type trial scale form was applied to 417 in-

dividuals between the ages of 18-56 who had or had a romantic relationship. The basic assumptions of Explanatory Factor Analysis (EFA) have been tested; As a result of EFA, a structure consisting of a total of 21 3-dimensional items, namely "Restrictive and Controlling Attitude", "Skeptical and Observant Attitude", and "Respect and Trust in the Field of Social Media", was obtained. In order to examine the psychological construct validity of Social Media Jealousy in Romantic Relationships Scale; With the final form consisting of 21 items formed after EFA, data were collected again with 332 individuals; Before CFA, assumptions were tested and confirmatory factor analysis (CFA) was performed. As a result of DFA; When the standardized load values of the sub-dimensions, the estimated error variances for the variables, the T values of all items and the goodness of fit of the model were examined, it was found that the 3-factor structure of the scale consisting of 21 items was confirmed as a model. When the convergent validity, divergent validity and combining reliability values of the scale after CFA are examined, it is seen that the values are suitable for the criteria in general. Finally; Cronbach alpha internal consistency coefficient; .922 for the whole scale, .878 for "Restrictive and Controlling Attitude", .881 for "Skeptical and Observant Attitude", and .878 for "Respect and Trust in Social Media". When all these findings are examined it was concluded that it is a reliable and valid scale for measuring social media jealousy in romantic relationships.

Social Media Jealousy Scale in Romantic Relationships is a measurement tool developed to measure the social media jealousy levels of individuals towards their partners in romantic relationships, consisting of three sub-dimensions and a total of 21 items. The "Restrictive and Controlling Attitude" sub-dimension is about the restrictive and controlling attitude of the individual towards his partner on social media and consists of 9 items. The "Skeptical and Observant Attitude" sub-dimension consists of a total of 6 items about the individual's skeptical and observant attitude towards his partner on social media. The "Respect and Trust in the Field of Social Media" sub-dimension is about the individual's attitude of respect and trust towards his partner in social media and consists of 6 items. The scale consists of 21 items in total, and as a

result of this study, scores are obtained on the basis of sub-dimensions from the scale.

As a result, the Social Media Jealousy Scale in Romantic Relationships is a valid and reliable measurement tool that is suitable for Turkish culture and can measure social media jealousy in romantic relationships on the sample obtained.

Kaynakça/References

- Akan, Y. (2019). Arkadaş Kıskançlık Ölçeği'nin (AKÖ) geliştirilmesi: Geçerlik güvenirlik çalışması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(5), 133-140.
- Akoğlu, G. ve Şipal, R. F. (2012). Düşük sosyoekonomik düzeydeki çocuklara yönelik erken müdahale yaklaşımları: Dünyadan ve Türkiye'den uygulamalar. *Journal of Society & Social Work*, 23(1), 213-224.
- Alikılıç, Ö., Alikılıç, İ. ve Özer, A. (2019). Dijital romantizm: Y kuşağının romantik ilişkilerinde sosyal medyanın rolü üzerine bir araştırma. *Erciyes İletişim Dergisi*, *Uluslararası Dijital Çağda İletişim Sempozyumu Özel Sayısı*, 57-80. DOI: 10.17680/erciyesiletisim.485005.
- Bernstein, I. (2000). Some consequences of violating SEM's assumptions. *Paper presented at the annual meeting of Southwestern Psychological Association*, Dallas, TX.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Child, D. (2006), *The essentials of factor analysis (3rd Edition)*. London: Continuum.
- Comrey, A. L. ve Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dağlı, A. (2015). Örgütsel Muhalefet Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Journal of Social Sciences*, 14(53), 198-218.
- Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied nursing research*, 5(4), 194-197.

- Demirtaş-Madran, H. A. (2016). Facebook Kıskançlığı Ölçeğinin Türkçe formu: Üniversite öğrencileri üzerinde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 17, 93-99.
- Demirtaş, H. A. (2004). *Yakın ilişkilerde kıskançlık: Bireysel, ilişkisel ve durumsal değişkenler*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Dursun, Ö.Ö ve Barut, E. (2016). Sosyal medyanın yeni sorunsalı: Sanal kimlikler. Aytekin İşman, Hatice Ferhan Odabaşı, Buket Akkoyunlu (Ed.) *Eğitim Teknolojileri Okumaları 2016* içinde (s.535-548). Ankara: Salmat.
- Freud, S. (1998). Some neurotic mechanisms in jealousy, paranoia, and homosexuality. İçinde N. Burke (Ed.), *Gender and Envy* (s.213-220). New York: Routledge.
- Gençer A.G., Karadere M.E., Okumuş B., Hocaoğlu Ç. (2018) DSM-5'e Giremeyen Tanılar (Kompulsif Satın Alma, Misophonia, Facebook Kıskançlığı, Pagofaji, Siberkondria, İnternet Bağımlılığı). Çiçek Hocaoğlu (Ed.) *DSM-5'in Yeni Tanıları 2018* içinde (s.87-96) Ankara: Türkiye Klinikleri.
- Guerrero, L. K., Spitzberg, B. H. ve Yoshimura, S. M.(2004). Sexual and emotional jealousy. *The Handbook of Sexuality in Close Relationships*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates (LEA) Publishers.
- Guilford, J. P. (1954). *Psychometric methods*. New York: McGraw-Hill Book Co.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hatcher L. (1994). *A step-by-step approach to using the SAS system for factor analysis and structural equation modeling*. Cary, NC: The SASInstitute.
- Hutcheson, G. ve Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist*. London: Sage.
- Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (1993). *Windows LISREL 8.12*. Chicago: Scientific Software International.
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS Uygulamaları çok değişkenli istatistik teknikleri* (6. Baskı). Ankara: Asil Yayınevi.
- Kalaycı, Ş., Albayrak, A. S., Eroğlu, A., Küçükşille, E., Ak, B., Karaltı, M. ve Antalya, Ö. L. (2005). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi* (7. Basım). Ankara: Sim Matbaası.
- Kırcaali-İftar, G. (1999). *Ölçme, sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, s.11-22.
- Kline, P. (1994) *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.

- Korkmaz, A. (2012). Arap Baharı sürecinde internet ve sosyal medyanın rolü. *International Symposium On Language And Communication Research Trends and Challenges (ISLC)*, 2147-2153.
- Mathes, E.W. (1992) *Jealousy: The psychological data*. Lanham: University Press of America.
- Mead M. (1977) Jealousy: Primitive and civilized. Jealousy, G Clanton, L G Smith (Ed), *Englewood Cliffs, NJ*. Prentice Hall, s.115-126.
- Mertler, C. A. ve Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation* (third edition). United States: Pyrczak Publishing.
- Meydan, C. M. ve Şeşen, H. 2015. *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları* (2.Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Muise, A., Christofides, E. ve Desmarais S. (2009). More information than you ever wanted: Does facebook bringout the green-eyed monster of jealousy? *Cyberpsychol Behav* 12(4), 441-444.
- Pines, A. (1998). *Romantic jealousy: Causes, symptoms*. Cures. NY: Routledge.
- Pines, A. M. (2003). *Aşk ve kıskançlık*. (C. Yüksel, Çev.). İstanbul: Okuyan Us.
- Sayımer, İ. (2008). *Sanal ortamda halkla ilişkiler*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Vural, Z. B. ve Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine yönelik bir araştırma. *Journal of Yaşar University*, 5(20), 3348-3382.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. (4th ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- TDK. (2020). <http://www.tdk.gov.tr> (Erişim Tarihi: 1 Ağustos 2020).
- Tezbaşaran, A. (1997) *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu* (2. Basım) Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, s.5-51.
- Tokunaga, S., R., (2011). Social networking site or social surveillance site? Understanding The Use of Interpersonal Electronic Surveillance in Romantic Relationships. *Computers in Human Behavior Journal*, 27, 705-708.
- Topkara, M. (2011). *Kadın ve erkek ilişkilerinin psikolojisi*. İstanbul: Karma Kitaplar.

- Tortamış, M. (2014). *Evlü bireylerde romantik kıskançlık türü ve aldatma eğiliminin şema terapi modeli çerçevesinde değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- White, G. L. (1981). A model of romantic jealousy. *Motivation and Emotion*, 5(4), 295-310.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46(Özel Sayı), 74-85.
- Yavuz, H. (2007). *Çalışanlarda mobbing (Psikolojik Şiddet) algısını etkileyen faktörler: SDÜ Tıp fakültesi üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Kaynakça Bilgisi/Citation Information

- Aydın, Y. E. ve Uzun, N. B. (2021). Romantik İlişkilerde Sosyal Medya Kıskançlığı Ölçeği (RİSMKÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), 7883-7911. DOI:10.26466//opus.890331.

Pandemi Döneminde Öğretmenlerin İş Yaşamı: Covid-19 Fobisi, İşten Ayrılma Niyeti ve Psikolojik Sermaye

DOI: 10.26466/opus.962907

*

Hikmet Hakan Coşkun* - Merve Mamacı**

* Uzm. Psk. İstanbul Kent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul/Türkiye

E-Posta: hikmethakancoskun@gmail.com

ORCID: [0000-0002-9429-549X](https://orcid.org/0000-0002-9429-549X)

** Dr., Fenerbahçe Üniversitesi, İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul/Türkiye

E-Posta: merve.mamacı@fbu.edu.tr

ORCID: [0000-0001-7882-3670](https://orcid.org/0000-0001-7882-3670)

Öz

Gerçekleştirilen bu çalışmada, Antalya ilinde çeşitli alanlarda ve düzeylerde öğretmenlik yapan kişilerin COVID-19 korkuları ve işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca; psikolojik sermayenin COVID-19 korkusu ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkideki düzenleyici rolü test edilmiştir. Çalışmaya 312 öğretmen katılmıştır ve veriler katılımcılardan çevrim içi ortam üzerinden ve elden dağıtılarak toplanmıştır. Araştırmadaki değişkenlere ilişkin veriler demografik bilgi formu, Psikolojik Sermaye Ölçeği, COVID-19 Korkusu Ölçeği, İşten Ayrılma Niyeti Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda; COVID-19 korkusu ile işten ayrılma niyeti arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki olduğuna dair bulgular saptanmıştır. Ayrıca; COVID-19 korkusu ile psikolojik sermaye arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Son olarak; işten ayrılma niyeti ile psikolojik sermaye arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Yapılan düzenleyici değişken analizi neticesinde psikolojik sermayenin, COVID-19 ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide düzenleyici değişken rolünün olmadığı tespit edilmiştir. Bu tespitten yola çıkarak, güvenlik algısının yeterli olmadığı durumlarda psikolojik kaynaklardan biri olan psikolojik sermayenin koruyucu bir faktör olamayabileceği düşünülmüştür. Elde edilen bulgular, alan yazın çerçevesinde değerlendirilerek tartışılmıştır, gelecekte yapılacak çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenler, Psikolojik Sermaye, İşten Ayrılma Niyeti, COVID-19 Fobisi, Pandemi.

Teachers' Work Life During Pandemics: Covid-19 Phobia, Intention to Quit Job and Psychological Capital

*

Abstract

In this research, the relationship between the COVID-19 phobia and their intention to quit was examined. In addition, the moderator role of psychological capital in the relationship between COVID-19 phobia and intention to quit job was investigated. 312 teachers who work in Antalya in various fields and levels participated in the study and the data were collected from the participants via online and by hand. The data were obtained by using the demographic information form, the Psychological Capital Scale, the COVID-19 Fear Scale, and the Intention to Leave Scale. Results showed that there is a significant and positive relationship between COVID-19 phobia and intention to quit job. In addition it has found that there is a negative significant relationship between the COVID-19 phobia and psychological capital. Also, a negative significant relationship was found between intention to quit job and psychological capital. Finally, it was found that psychological capital did not have a moderator variable role in the relationship between COVID-19 and intention to quit job. Based on this result, it was thought that psychological capital, which is one of the psychological resources, may not be a protective factor in cases where the perception of physical security is not provided. The findings were evaluated and discussed within the framework of the literature, and suggestions were made for future studies.

Keywords: Teachers, Psychological Capital, Intention to Quit Job, Fear of COVID-19, Pandemics.

Giriş

SARS - CoV -2 Pandemisi, Aralık 2019'dan itibaren küresel bir sağlık sorunu olarak (WHO, 2021) insanları duygusal, sosyal, bilişsel ve ekonomik yönden etkisi altına almıştır. Pandemi süreci bireylerin çalışma yaşamlarına da nüfuz etmiştir. Bu süreçte aktif çalışma yaşamı olan bireyler, pandeminin kontrol altına alınmasına yönelik uygulanan kısıtlamaları ve önlemleri çalışma yaşamlarına adapte etmişlerdir. Alınan bu önlemler, çalışma yaşamını farklı şekillerde de olsa devam ettirebilmek ve çalışanların fiziksel bütünlüklerini ve sağlıklarını koruma altına almak için alınmış kararlardır.

Yamamoto ve Altun'a göre (2020) diğer sektörler kadar eğitim sektörü de COVID-19 salgın sürecinden etkilenmiştir. Örnek vermek gerekirse, salgının kontrol altına alınması ve bulaşın engellenmesi için okullarda çeşitli önlemler alınmıştır. Sınıflarda sosyal mesafe kurallarına uymanın zor olması ve sosyal izolasyonun bulaşı engelleyici bir faktör oluşu sebebiyle eğitimde yüz yüze öğretime ara verilerek uzaktan eğitim yöntemine geçilmiştir. Öte yandan, eğitim sisteminin çevrim içi platformda sürdürülmesi sağlık sisteminin korunması, öğretmenlerin ve öğrencilerin sağlıklarının güvence altına alınması açısından faydalı olsa da eğitim faaliyetlerinin uzaktan öğrenme ile verimli bir şekilde devam edemeyeceği gündeme gelmiştir (TRT, 2020). Eğitimin verimliliğinden ve etkinliğinden yola çıkarak, eğitim sektöründe kısıtlamalar tekrar değerlendirilmiş ve eğitim alanında 2021 yılı Mart ayı ikinci dönemde kademeli olarak yüz yüze eğitime geçilmiştir (MEB, 2021). Kovid-19 Aşısı Ulusal Uygulama Stratejisi bağlamında öğretmenlerin aşılmasına 6 Haziran 2021' de başlanmıştır (Selçuk, 2021).

Yüz yüze eğitime geçiş ve aşılama tarihleri değerlendirildiğinde öğretmenlerin aktif olarak yüz yüze eğitim verirken aşılamadıkları görülmektedir. Bu sebeple, öğretmenlerin COVID-19 pandemisine bağlı olarak kendilerini tehdit altında hissedebilecekleri ve mesleklerinden ve/veya bağlı oldukları kurumlardan ayrılmayı düşünebilecekleri varsayılarak bu araştırmada öğretmenlerin COVID-19 korku düzeyleri ile işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişki test edilmiştir.

Özellikle pandemi dönemi gibi zor bir dönemde bireyleri güçlü kılan psikolojik faktörlerin araştırılması önem taşımaktadır. Bu faktörlerden

biri psikolojik sermayedir. Luthans, Luthans ve Luthans (2004) psikolojik sermayenin birey için önemli olabilecek diğer sermayelerin ötesinde bir kavram olduğunu ve kişiye özgü pozitif bir yapı olduğunu ifade etmektedirler. Bu noktadan hareketle, COVID-19 korkusu ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin düzenleyici rolünün test edilmesinin, Türkiye’de eğitim alanında alınacak önlemlere ve öğretmenlerin fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarının giderilmesine ve eğitim sektörünün geliştirilmesine olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Ayrıca, pandemi döneminde aktif çalışma yaşamı olan öğretmenlerin psikolojik sermaye seviyelerinin tespit edilmesi ve COVID-19 korkusu ile işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin düzenleyici rolünün test edilmesinin, öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin artırılmasına yönelik eğitimlerin oluşturulması için araştırma temelli bir zemin sağlayacağı ümit edilmiştir.

Kavramsal Çerçeve

Tüm dünyaya yayılan, tüm ülkeleri ve bölgeleri etkileyen COVID-19 pandemisinde salgından bireysel olarak korunmaya ve salgını kontrol altına almaya yarayacak stratejiler önerilmiştir ve bu stratejiler; el yıkamak, yüz maskesi takmak, fiziksel mesafe koymak, toplu alanlardan sosyal toplantılardan kaçınmak ve evde kalmaktır (Sintema, 2020). COVID-19 salgınına bağlı olarak sosyal yaşamda uygulanması önerilen sağlıklı davranış stratejilerinin ve kriz yönetimi uygulamalarının ülkelerin eğitim sistemlerini, öğretmenleri, öğrencileri ve ailelerini de fizyolojik, psikolojik ve sosyal açıdan etkilediği görülmektedir. Etkilenen alanlardan biri de eğitim alanıdır. Okulların yüz yüze eğitime ara vermesi, eğitimde uzaktan öğrenme modelinin ve dijital öğrenmenin büyük ölçüde hayata geçirilmesi gündeme gelerek eğitim sisteminde çeşitli değişiklikler gerçekleşmiştir (TRT, 2020). Kısıtlamalar sonrasında kademeli olarak okulların yeniden açılmasıyla birlikte farklı zorlukların da ortaya çıkabileceği düşünülebilir. Örneğin sınıf ortamında yeterli izolasyonun sağlanamaması, sınıflarda temaslı kişilerin olma ihtimali ve kurumda ya da sınıfta semptom göstermeyen COVID-19 vakalarının olma ihtimali, öğretmenlerde COVID-19 kaynaklı korkuya ve endişeye neden olabilir.

Alan yazın incelendiğinde COVID-19 korkusunun üç farklı bileşenden oluştuğu belirtilmektedir. Bu bileşenlerden ilki olan fizyolojik bileşendir; virüs korkusu olan kişiler savaşıma ya da kaçma tepkisi gösterirler. Bu tepkiyle birlikte bireyler çarpıntı, titreme, nefes almada zorluk, baş dönmesi, iştah değişikliği ve uyku gibi semptomları yaşayabilirler (Wang ve diğerleri, 2020). İkinci bileşen ise bilişsel bileşendir; virüs korkusu olan bireylerde, virüs tehdidi içeren bilişlerle sürekli meşgul olabilirler (Chakraborty ve Chatterjee, 2020). Örneğin; “virüs bulaşırsa ölürüm, virüs bulaşmaması için işe gitmemem gerekiyor, virüsten dolayı işe gidemeyeceğim ve işsiz kalacağım, ailem ve sevdiklerim virüsten dolayı tehdit altında” gibi çeşitli tehdit içeren bilişler bireylerde ortaya çıkabilir. COVID-19 korkusunun üçüncü bileşeni olan davranışsal bileşene göre ise COVID-19 korkusu olan bireylerde, olası olumsuz sonuçları önlemek için kaçınma davranışları ortaya çıkabilmektedir. Bu kaçınma davranışları toplu taşımayı kullanmamayı, herhangi bir yüzeye dokunmamayı, açık ve/veya kapalı yerlerde olmamayı, halka açık herhangi bir toplantıya katılmamayı içerebilir (Tanner, 2020). Bireyler, insanlarla bir araya gelmeyi içeren durumlardan korkabilir ve kaçınabilirler. Ayrıca sağlıkla ilgili güvenlik davranışlarına aşırı düşkün olabilirler. Bu davranışlar; ellerini sürekli yıkamak, vücudun hayati değerlerini sürekli kontrol etmek, hasta olmadığının sürekli doğrulama ihtiyacını ve kendi kendine ilaç kullanma davranışı olarak ortaya çıkabilir. Bahsedilen bu güvence verme davranışları kaygıyı anlık olarak azaltsa da aslında korkuyu sürdürerek fobiye yol açabilmektedir (Li ve diğerleri, 2020).

Özgül fobi bozukluğuna sahip olan bireyler, günlük işlevselliklerini gerçekte var olan ya da hayal edilen nesneye ya da duruma karşı sürekli ve irrasyonel korku hissederek, kaçınma ve kaçma davranışı göstererek sekteye uğratabilirler (Eaton ve ark., 2018; Ruiz-García ve Valero-Aguayo, 2020). Her ne kadar virüse ilişkin gelişen korku gerçekçi olsa da bu korku bireyin günlük işleyişinin genel kalitesini ve kişinin fonksiyonelliğini bozabilir. Bu bilgilerden yola çıkarak öğretmenlerin COVID-19 korkusuna bağlı olarak okula gitmekten kaçınabilecekleri ve işten ayrılmaya niyet edebilecekleri varsayılabilir (H1: COVID-19 korkusu ile işten ayrılma niyeti arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır).

Kurumların büyümesi, üstlendiği faaliyetler, kurumların faaliyet gösterdiği işteki başarısı, çalışanlarının aldığı karara ve sergiledikleri

davranışa bağlıdır (Mello, 2011). Birçok alanda çalışma yaşamı olan kişilerin kendi istekleri doğrultusunda işten ayrılma niyetleri, araştırmacılar tarafından sıklıkla araştırılmıştır (Griffeth, Hom ve Gaertner, 2000; Hom ve Kinicki, 2001). İşten ayrılma niyeti ile ilişkili tanımlar alan yazın çerçevesinde incelendiğinde, işten ayrılma ile ilgili farklı yazarların farklı tanımları ve açıklamaları olduğu görülebilmektedir. Örneğin; Tett ve Meyer (1993) işten ayrılma niyetini çalışanın devamlı ve bilinçli bir biçimde planlı olarak bulunduğu kurumdan ayrılma isteği ve bu isteğe bağlı olarak ortaya çıkan ayrılma kararı ile tanımlamaktadır. Bir başka açıklamada ise işten ayrılma niyeti, çalışanın bilinçli olarak çalıştığı iş yerinden ayrılmaya istekli olması olarak tanımlanmaktadır (Cho ve arkadaşları, 2009). Rusbult ve arkadaşlarına göre (1988) işten ayrılma niyeti yıkıcı bir eylemdir ve çalışanlar işlerinden memnun olmadıklarında bu aktif eylemi gerçekleştirebilirler. İşi bırakma niyeti, hali hazırda var olan iş yerini bırakma ve yakın gelecekte başka iş arayışı içinde olma şeklinde de tanımlanmaktadır (Masroor ve Fakir, 2010).

Alan yazında işten ayrılma niyetinin arkasındaki değişkenler bireysel, örgütsel ve dış faktörler olarak gösterilmektedir. İşten ayrılma niyetinin arkasındaki bireysel değişkenler; yaş (Joseph, Ng, Koh ve Ang, 2007), cinsiyet (Ghapanchi ve Aurum, 2011), eğitim düzeyi (Moynihan ve Landuyt, 2008), medeni durum (Igbaria ve McCloskey, 1996), aile veya aile bireylerine olan sorumluluk ve mesleki deneyim (Mobley, Griffeth, Hand ve Meglino, 1979) olarak ifade edilmektedir. İşten ayrılma niyetinin ikinci öncülü olan örgütsel faktörler alan yazın çerçevesinde incelendiğinde, iş tatmininin ve örgütsel bağlılığın ele alındığı görülmektedir (Hoppock, 1935; Meyer ve diğerleri, 1997). İşten ayrılma niyetinin yordayıcısı olarak ele alınan dış faktörler ise, kurumun dışında kalan faktörlerden oluşmaktadır. Bu dış faktörler kurumla ilişkili olsa da direkt olarak kuruma dahil değildirler. Kurum haricindeki uyaranlar ve gerçekleşen sosyal, ekonomik, politik öğeler olarak değerlendirilebilecek bu faktörlerin de çalışan bireylerin işten ayrılma niyetlerinde rol oynadığı düşünülmektedir (Nancarrow ve diğerleri, 2014; Heinen ve diğerleri, 2013; Lee ve Mitchell, 1994). Bu bilgilerden yola çıkarak dünya çapında ülkeleri, ülkelerin sağlık sistemlerini, bireyleri etkileyen COVID-19

pandemisinin de dış faktör olarak değerlendirilebileceği ve işten ayrılma niyetinin ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülebilir.

Martin Seligman ve Csikszentmihalyi (2000) tarafından “pozitif insan işleyişinin ve gelişiminin biyolojik, bireysel, ilişkisel, kurumsal, kültürel ve küresel düzeylerde bilimsel açıdan incelenmesi” olarak tanımlanan Pozitif Psikoloji hareketinin gündeme gelmesi ve yaygınlaşması ile bireyin olumlu özelliklerine olan ilginin arttığı görülmektedir. Bu ilgi aynı zamanda örgütsel psikoloji ve pozitif örgütsel davranış alanlarına da ilham vererek psikolojik sermaye kavramının aynı zamanda iş yaşamına entegre olmasını sağlamıştır. İş yaşamında da sıklıkla incelenen psikolojik sermaye kavramının aynı zamanda bireylerin sağlığı ile de ilişkili olduğu çeşitli araştırmalarda ortaya koyulmuştur (Estiri, Nargesian, Dastpish ve Sharifi, 2016).

Alan yazın incelendiğinde psikolojik sermayenin “günümüz işyerlerinde performansın iyileştirilmesi için ölçülebilen, geliştirilebilen ve etkili bir şekilde yönetilebilen pozitif yönelimli insan kaynaklı güçlü yönlerin ve psikolojik kapasitelerin incelenmesi ve uygulanması” olarak tanımlandığı görülmektedir (Luthans, 2002). Bu tanımdan yola çıkarak bir bireyin psikolojik sermaye durumunun dört farklı öğenin bileşimi olarak karakterize edildiği görülmektedir: Bu bileşenler; (1) özyeterlik: zorlu görevlerde başarılı olmak için gerekli çabayı gösterme ve üstlenme konusunda kendine güveninin olması; (2) iyimserlik: şimdi ve gelecekte başarılı olma konusunda olumlu bir atıfta bulunması; (3) umut: başarıya ulaşmak için hedeflere doğru sebat etmesi ve gerektiğinde hedeflere giden yolları yeniden yönlendirmesi; ve (4) psikolojik dayanıklılık: sorunlar ve güçlüklerle kuşatıldığında, başarıya ulaşmak için çabayı sürdürmesi, geri dönmesi ve hatta ötesine geçmesi olarak belirtilmektedir (Luthans, Youssef ve Avolio, 2007).

Avey ve arkadaşları (2021) tarafından gerçekleştirilen meta-analiz çalışmasında psikolojik sermayenin iş tatmini, psikolojik iyi oluş, örgütsel bağlılık ve performans ile anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğu ve iş stresi, işten ayrılma niyeti ile negatif yönde ilişkili olduğu gösterilmiştir. Bir diğer araştırmaya ise 416 çalışan katılmıştır ve psikolojik sermayenin stres belirtilerini azaltmada ve işten ayrılma niyetlerini azaltmada temel bir bilişsel kaynak olduğu ortaya çıkmıştır (Avey ve ark., 2009). Pandemi döneminde gerçekleştirilen bir diğer araştırmada 290 kişinin psikolojik

sermaye düzeyleri ile depresyon, anksiyete ve yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişki test edilmiştir. Araştırma sonuçları psikolojik sermayenin depresyon ve anksiyete ile anlamlı ve negatif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Turliuc ve Candel, 2021).

Alan yazın çalışmalarından yola çıkıldığında ve psikolojik sermaye birey için güçlü bir özellik olarak değerlendirildiğinde, psikolojik sermayenin yükselmesiyle COVID-19 korkusu ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkinin azalması beklenebilir. Bu sebepten, bu çalışmada psikolojik sermayenin COVID-19 korkusu ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide düzenleyici değişken olup olmadığı test edilmiştir (H2: COVID-19 ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide psikolojik sermaye düzenleyici değişkendir. Şöyle ki, psikolojik sermaye yükseldikçe COVID-19 korkusu ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki azalacaktır).

Yöntem

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklemi ise, okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve lise aşamalarında eğitim veren, araştırmaya gönüllü katılan 312 (yaş ort=42.71; ss=9.874) katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %48.4'ü kadın (n=151; yaş ort=40.70; ss=9.922) ve %51.6'sı erkektir (n=161; yaş ort=44.59; ss=9.480).

Veri Toplama Araçları

Veriler; İstanbul Kent Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından, 26.03.2021 tarihinde, araştırmanın yöntemine dair anket sorularının uygulanmasının etik olarak uygun olduğuna dair oy birliği ile verilen karar doğrultusunda toplanmıştır.

Demografik Bilgi Formu

Bu form, katılımcılara ilişkin demografik bilgilerin sorulduğu, araştırmacı tarafından hazırlanmış bir kişisel bilgi formudur. Formda cinsiyet, yaş,

medeni durum, çocuk, eğitim, çalışma durumu ile ilişkili değişkenler hakkında sorular sorulmuştur.

Psikolojik Sermaye Ölçeği

Bu araştırmada, Psikolojik Sermayeyi ölçmek amacıyla Luthans, ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilip, Çetin ve Basım, (2012) tarafından Türkçe uyarlama çalışması yapılan Psikolojik Sermaye Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte, toplam 24 madde yer almaktadır ve Likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeğin alt boyutlar; umut, iyimserlik, özyeterlik ve psikolojik dayanıklılıktır. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha katsayılarının sırasıyla; .74, .76, .73 ve .71 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık Cronbach Alpha katsayısı ise .90 olarak bulunmuştur.

İşten Ayrılma Niyeti Ölçeği

Bu araştırmada Rosin ve Korabik'in (1995) geliştirdiği Likert tipinde hazırlanmış ve güvenilirlik çalışması Elmas (2012) tarafından yapılan İşten Ayrılma Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte 4 ifade bulunmaktadır ve ölçekte bulunan ifadelere verilen cevaplar 5'li Likert ölçeğinde değerlendirilmektedir. Ölçek tek faktörlüdür. Katılımcıların işten ayrılma niyeti ölçeğinden aldıkları puan arttıkça, işten ayrılma niyetleri artmaktadır. Bu araştırmanın örnekleme için ölçeğin iç tutarlılık Cronbach Alpha katsayısı .84 bulunmuştur.

Covid-19 Korkusu Ölçeği

Kişilerin COVID-19'dan kaynaklanan korku seviyelerinin ölçülmesi amacıyla Ahorsu ve arkadaşları (2020) tarafından geliştirilmiştir ve ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması Ladikli ve arkadaşları tarafından 2020 yılında yapılmıştır. Ölçek tek faktörlü yapıdadır ve beşli Likert ölçeğinde değerlendirilmektedir. Bu araştırmanın örnekleme için ölçeğin iç tutarlılık Cronbach Alpha katsayısı .89 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS v.21 istatistik programı ile istatistiksel analize tabi tutulmuştur. Öncelikle, araştırmada kullanılan ölçeklerden alınan puanlar için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normal dağılım testleri yürütülmüştür ancak normal dağılım gözlenmemiştir. Tabachnick ve Fidell'in (2013) önerdiği gibi çarpıklık ve basıklık (Skewness-Kurtosis) değerlerinin ± 1.5 aralığında olup olmadıkları incelenmiş ve ölçeklerden alınan puanların çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1.5 aralığında oldukları gözlemlendiğinden puanların normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Bundan dolayı, istatistiksel analizler parametrik testlerle yürütülmüştür. Puanların normal dağılım gösteriyor olması nedeniyle korelasyon analizlerinde Pearson korelasyon analizi yürütülmüş, ayrıca normal dağılım sağlandığından regresyon analizleri de yürütülebilmiştir.

Bulgular

Demografik bulgular

Öğretmenlerin yaş ortalamaları 42.71; buldukları iş yerindeki toplam çalışma süresi ortalamaları 6.47 yıl, toplam iş deneyimi süresi ortalamaları 18.70 yıl bulunmuştur. Öğretmenlerin %14.7'sinin bekar, %85.3'ünün evli olduğu; %81.4'ünün çocuğunun olduğu, %17.6'nın, %0.6'sının hem çocuğunun olduğu hem de bebek bekledikleri, %0.3'ünün ilk çocuklarını bekledikleri; %82.1'nin lisans, %17'sinin yüksek lisans, %1'nin doktora mezunu olduğu; %75'nin devlet okulunda, %25'inin özel okulda çalıştığı; %90.1'nin tam zamanlı, %9.9'unun yarı zamanlı çalıştığı; %2.9'unun okul öncesinde, %25.3'ünün ilkökul kademesinde, %19.6'sının ortaokul kademesinde, %52.2'sinin lise kademesinde çalıştığı; %87.2'sinin pandemi sürecinde uzaktan eğitim verdiği, %12.8'nin uzaktan eğitim vermediği; %9.3'ünün COVID-19 geçirdiği, %90.7'sinin geçirmediği; %71.8'inin yakınının COVID-19 geçirdiği, %28.2'sinin geçirmediği saptanmıştır.

Korelasyon Analizi

Regresyon analizi ile düzenleyici değişken analizine geçilmeden önce bağımsız değişken, bağımlı değişken ve düzenleyici değişken arasındaki ilişkilerin incelenmesi için Pearson korelasyon analizi yürütülmüştür.

Tablo 1 'de öğretmenlerin Psikolojik Sermaye Ölçeğinden, COVID-19 Korkusu Ölçeğinden ve İşten Ayrılma Niyeti Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki Pearson korelasyon analizi bulguları verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Matrisi

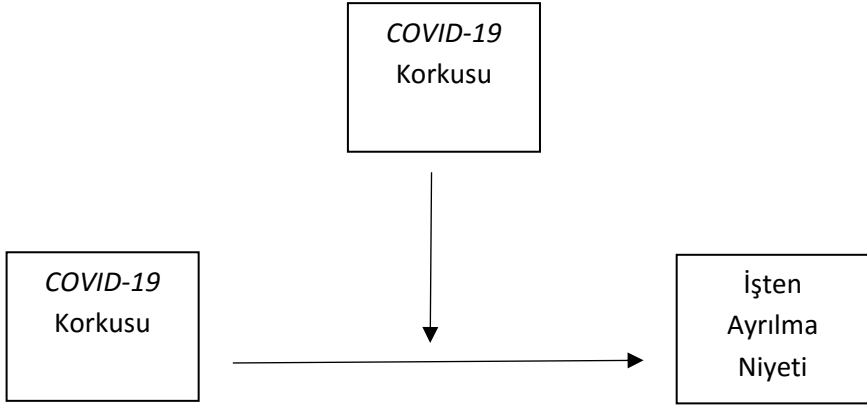
	1	2	3	4	5	6	7
1. Covid-19 Korkusu	1						
2. İşten Ayrılma Niyeti	.206**	1					
3. Psikolojik Sermaye	-.190**	-.179**	1				
4. İyimserlik	-.219**	-.331**	.778**	1			
5. Psikolojik Dayanıklılık	-.230**	-.098	.898**	.593**	1		
6. Umut	-.076	-.115*	.890**	.568**	.747**	1	
7. Özyeterlik	-.113*	-.046	.842**	.446**	.726**	.729**	1

* $p < .05$; ** $p < .01$

Öğretmenlerin COVID-19 korkusu puanları ile işten ayrılma niyeti puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r = .206$; $p = .000$). Öğretmenlerin COVID-19 korkusu puanları ile psikolojik sermaye toplam puanları arasındaki ilişki test edildiğinde, negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r = -.190$; $p = .001$). Bir diğer deyişle; psikolojik sermaye düzeyi azaldıkça COVID-19 korkusu artmaktadır. Son olarak; işten ayrılma niyeti ile psikolojik sermaye toplam puanı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r = -.179$; $p = .001$). Bu sonuç; psikolojik sermaye düzeyinin azalmasıyla işten ayrılma niyetinin arttığına işaret etmektedir.

Düzenleyici Değişken Analizi

Şekil 1’de düzenleyici değişken analizine girecek değişkenlere ilişkin model sunulmuştur.



Şekil 1 COVID-19 İle İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkide Psikolojik Sermayenin Düzenleyici Etkisine İlişkin Model

Regresyon analizlerine geçilmeden önce etkileşim teriminin hesaplanması yapılmıştır. Etkileşim teriminin hesaplanması için düzenleyici değişken ve bağımsız değişkenin çarpımı alınarak yeni bir değişken yaratılmıştır. Bu çarpım işlemi yapılmadan önce ise çarpımdan oluşan büyük rakamlar ve aşırı yüksek korelasyonlar yani çoklu bağlantı probleminin engellenmesi için merkezileştirme işlemi yapılmıştır. Bağımsız değişken (X) ve düzenleyici değişkenin (M) her biri için katılımcıların ham puanlarından grubun ortalaması çıkartılarak yeni değişkenler oluşturulmuştur:

$X - \bar{X} = cX$: Merkezileştirilmiş bağımsız değişken formülü

$M - \bar{M} = cM$: Merkezileştirilmiş düzenleyici değişken formülü

Merkezileştirilmiş yeni değişkenlerin çarpımı alınarak $cX * cM$ etkileşim terimi yaratılmış ve regresyon analizinde bağımlı değişken (Y), cX , cM ve $cX * cM$ bağımsız değişkenler olarak regresyon modeline sokulmuştur.

Tablo 2’te COVID-19 korkusu ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin düzenleyici etkisine ilişkin standart regresyon analizi bulguları verilmiştir.

Tablo 2. COVID-19 Korkusu İle İşten Ayrılma Niyeti Arasındaki İlişkide Psikolojik Sermayenin Düzenleyici Etkisine İlişkin Standart Regresyon Analizi Bulguları

Model	Değişken	R	R ²	B	B _{sh}	β	t	F
1	Sabit			7.763	.247		31.450	
	Covid-19 Korkusu	.252	.064	.111	.036	.175	3.115*	6.984*
	Psikolojik Sermaye			-.045	.017	-.149	-2.638*	
	Etkileşim Terimi			.001	.002	.032	.580	

* $p < .01$

Bağımsız değişken ve düzenleyici değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin yordanması amacıyla yürütülen standart regresyon analizinde, bağımlı değişken (Y) işten ayrılma niyeti, bağımsız değişken (X) COVID-19 korkusu ve düzenleyici değişken (M) psikolojik sermaye olup, regresyon analizinde bağımsız değişken ve düzenleyici değişkenlerin merkezileştirilmiş biçimlerinin çarpımından oluşan etkileşim terimi de modele eklenmiş ve standart regresyon analizi yürütülmüştür.

Regresyon analizi sonucunda elde edilen modelin [$F(3-308)=6.984$; $p < .01$] anlamlı olduğu; modelde işten ayrılma niyeti bağımlı değişkenindeki varyansın %6'sının bağımsız değişken COVID-19 korkusu, düzenleyici değişken psikolojik sermaye ve hem bağımsız hem de düzenleyici değişkenin etkileşimiyle açıklandığı ($r=.253$; $r^2=.064$); COVID-19 korkusunun [$t=3.115$; $p < .01$] ve psikolojik sermayenin [$t=-2.638$; $p < .01$] işten ayrılma niyetini yordadığı ancak bu iki değişkenin etkileşiminin işten ayrılma niyetini anlamlı şekilde yordamadığı ($t=.580$; $p > .05$) tespit edilmiştir. Dolayısıyla COVID-19 korkusu ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin düzenleyici etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma Antalya ilinde çalışan öğretmenlerin, COVID-19 korkuları ve işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin düzenleyici rolünün incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Yapılan korelasyon analizi bulguları, COVID-19 korkusu ile işten ayrılma niyeti arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bir diğer deyişle ilk hipotez doğrulanmıştır (H1: COVID-19 korkusu ile işten ayrılma niyeti arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır).

Alan yazın incelendiğinde, farklı örneklerle yapılan araştırmalarda pandemi döneminde çalışanların COVID-19 korkuları ile işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir. Örneğin; Filipinlerde 261 sağlık memurunun katıldığı araştırma sonuçları, sağlık memurlarının COVID-19 korkularının, iş doyumu ile anlamlı düzeyde negatif yönde ve psikolojik sıkıntı, işten ve meslekten ayrılma niyeti ile anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir (Labrague ve de Los Santos, 2021). Bir diğer çalışmada ise Mısır'da görev alan sağlık çalışanlarının COVID-19 korkuları ile iş tatmini ve işten ayrılma niyetleri incelenmiştir. 411 kişinin katılım sağladığı araştırma bulguları, COVID-19 korkusunun iş tatmini ile anlamlı düzeyde negatif yönde ve işten ayrılma niyeti ile anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir (Abd-Ellatif ve ark., 2021). Çin'de otel çalışanları ile yapılan bir diğer araştırma, COVID-19 korkusunun karantina otel çalışanları için olumsuz ruh sağlığı sorunlarına yol açtığını, COVID-19 korkusunun depresyon, anksiyete ve işten ayrılma niyeti ile anlamlı düzeyde ve pozitif yönde ilişkili olduğunu işaret etmiştir (Teng, Wu ve Zu, 2021).

Diğer çalışmalarda ve bu araştırmada COVID-19 korkusu ve işten ayrılma niyetine ilişkin elde edilen bu bulguların, çalışan ruh sağlığının pandemi döneminde çalışanların işlerine yönelik tutumlarını etkilediğine ve işten ayrılma niyetlerindeki rolüne dikkat çekerek mevcut bilgi tabanına katkıda sağladığı görülmektedir. Bu araştırmada elde edilen H1' e ilişkin sonuç, alan yazındaki çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular sonucunda COVID-19 korkusu ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide psikolojik sermayenin düzenleyici bir rolü olmadığı görülmüştür. İkinci hipotez doğrulanmamıştır (H2: COVID-19 ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide psikolojik sermaye

düzenleyici değişkendir. Şöyle ki, psikolojik sermaye yükseldikçe COVID-19 korkusu ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişki azalacaktır).

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı'na (1943, 1954) göre güvenlik ihtiyaçlarının giderilmesi bireylerin gelişim yolundaki önemli bir basamaktır. Güvenlik ihtiyaçları; kişisel güvenlik, duygusal güvenlik, ekonomik güvenlik ve kişinin iyi oluşunun güvence altına alınması olarak açıklanmaktadır.

Herzberg ve arkadaşları (1959) tarafından öne sürülen Çift Faktörlü Motivasyon Teorisi'ne göre ise, bireylerin çalıştıkları kurumlarda motive edici faktörler ve hijen faktörler vardır. Motive edici faktörler, bireylerin işten yüksek düzeyde tatmin olmalarına yardımcı olmak için esastır, ancak bunların yokluğu asla bir bireyin işte aşırı derecede tatminsiz olmasına neden olmaz. Tanınma ihtiyacı, başarıma ihtiyacı ve kişisel büyüme motive edici faktörler arasındadır. Hijyen faktörler ise, bireylerin işte tatmin olmamalarını durdurmalarına yardımcı olmak için esastır. Ancak en önemlisi, bu faktörler ne kadar büyük olursa olsun, tek başlarına bir bireyin iş yerinde yüksek doyum seviyelerine ulaşmasına asla yardımcı olmazlar. İş yerindeki çalışma koşulları da hijyen faktörler arasındadır.

Alderfer (1972) tarafından öne sürülen ERG Kuramı'na göre ise bireylerin üç temel gereksinimi bulunmaktadır. Bunlar; varoluşsal, ilişkisel ve bireysel gelişim ihtiyaçlarıdır. Varoluşsal ihtiyaçlar; fiziksel ve güvenlikle ilgili ihtiyaçlar olarak sunulmuştur. Sağlık ve güvenli çalışma koşulları güvenlik ihtiyacı kategorisi içinde olduğu görülmektedir.

İş yaşamına ilişkin bu kuramlardan yola çıkarak, iyi bir çalışan deneyimi ve çalışan bağlılığı için güvenlik ihtiyacının ve çalışma koşullarının tatmin edici seviyede olmasının ön koşullar olduğu görülmektedir. Buna karşın, Pandemi sürecinde COVID-19 korkusunun, bireylerin güvenlik ihtiyaçlarını gidermelerinde büyük bir engel oluşturduğu söylenebilir. Bu noktadan yola çıkarak, güvenlik ihtiyacı karşılanamayan bireylerde psikolojik sermayenin koruyucu psikolojik bir faktör olamayacağı düşünülebilir. Ayrıca, bu çalışmada COVID-19 korkusu ile işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunması, psikolojik sermayenin bu ilişkide düzenleyici bir rol üstlenmemesinin bir sebebi olabilir. Ayrıca, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun uzaktan eğitim vermiş olması ve bu duruma bağlı olarak

öğretmenlerin psikolojik sermayeyi koruyucu bir kaynak olarak kullanmama ihtimali de psikolojik sermayenin düzenleyici rol üstlenmemesini açıklayan bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Önceden de belirtildiği üzere araştırma örneklemi Antalya ilindeki öğretmenlerden oluşmaktadır. Pandemi süreci devam edecek olursa ileride yapılacak araştırmalarda psikolojik sermayenin COVID-19 korkusu ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide düzenleyici rolü başka meslek gruplarında da araştırılabilir.

Bu çalışmada bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öz-bildirim ölçeklerinin kullanılması sebepli tepki yanlılığı (response bias) problemini ortaya çıkarmış olabilir. Araştırma sonuçları sosyal beğenirlik ihtimalinden etkilenmiş olabilir. Bir diğer sınırlılık ise bağımlı değişken, bağımsız değişken ve düzenleyici değişken için cevaplanan ölçeklerin katılımcıların eş zamanlı olarak alınmasıdır. Bu durum, ölçekler arasındaki ilişkilere ait sonuçların geçerliliği bakımından tehdit oluşturmuş olabilir.

EXTENDED ABSTRACT

Teachers' Work Life During Pandemics: Covid-19 Phobia, Intention to Quit Job and Psychological Capital

*

Hikmet Hakan Coşkun – Merve Mamacı
İstanbul Kent University- Fenerbahçe University

SARS - CoV -2 Pandemic has affected people emotionally, socially, cognitively and economically as a global health problem (WHO, 2021) since December 2019. The pandemics has also effected the working lives of individuals. During pandemics, individuals with active working life adapted the restrictions and precautions applied to control the pandemic into their working lives.

According to Yamamoto and Altun (2020), the education sector, as well as other sectors, has been affected by the COVID-19 pandemics. To give an example, various precautions have been taken in schools to control the pandemic and prevent transmission. Since it is difficult to comply with the social distance rules in the classrooms and social isolation is a factor preventing transmission, face-to-face education has been suspended and distance education / online education method has been started. On the other hand, although maintaining the education system on an online platform is beneficial in terms of protecting the health system and securing the health of teachers and students, it has come to the fore that education activities cannot continue efficiently with distance learning (TRT, 2020). Based on the efficiency and effectiveness of education, the restrictions in the education sector were re-evaluated and face-to-face education was gradually introduced in the second term of March 2021 in the field of education (MEB, 2021).

In the context of the Covid-19 Vaccine National Implementation Strategy, the vaccination of teachers started on 6 June 2021 (Selçuk, 2021). When the dates of transition to face-to-face education and vaccination are evaluated, it is seen that teachers are not vaccinated while they are actively giving face-to-face training. Also, different difficulties were arised with the gradual reopening of schools after the restrictions. For example, the

inability to provide adequate isolation in the classroom environment, the possibility of having contacts in the classrooms, and the possibility of asymptomatic COVID-19 cases in the institution or in the classroom may cause fear and anxiety in teachers due to COVID-19. Individuals with specific phobia disorder may hinder their daily functioning by feeling constant and irrational fear of an object or situation that is real or imagined, and by showing avoidance and escape behavior (Eaton et al., 2018; Ruiz-García and Valero-Aguayo, 2020). For this reason, assuming that teachers may feel threatened due to the COVID-19 pandemic and may consider leaving their profession and/or the institutions they are affiliated with, the relationship between teachers' COVID-19 fear levels and their intention to leave was tested in this study.

It is important to investigate the psychological factors that make individuals strong, especially in a difficult periods such as pandemics. One of these factors is psychological capital. Luthans, Luthans, and Luthans (2004) state that psychological capital is a concept beyond other capitals that may be important for the individual and is a positive structure specific to the individual. Based on this definition, it is seen that an individual's psychological capital status is characterized as a combination of four different elements; self-efficacy, optimism, hope, and resilience (Luthans, Youssef, & Avolio, 2007).

From this point of view, the moderator role of psychological capital in the relationship between fear of COVID-19 and intention to quit was tested.

The findings of the correlation analysis revealed that there is a significant and positive relationship between fear of COVID-19 and intention to leave. In other words, the first hypothesis was confirmed (*H1*: There is a significant and positive relationship between fear of COVID-19 and turnover intention). It is seen that these findings related to fear of COVID-19 and intention to leave work in other studies and in this research contribute to the existing knowledge base by drawing attention to the fact that employee mental health affects the attitudes of employees towards their work during the pandemic period and its role in turnover intentions. The result of *H1* obtained in this study is similar to the studies in the literature.

As a result of the findings obtained in this study, it was seen that psychological capital did not have a moderating role in the relationship between fear of COVID-19 and intention to leave. The second hypothesis is not confirmed (H2: Psychological capital is the moderator variable in the relationship between COVID-19 and turnover intention). Based on these theories of business life, it is seen that the need for security and satisfactory working conditions are prerequisites for a good employee experience and employee engagement. On the other hand, it can be said that the fear of COVID-19 during the pandemic is a major obstacle for individuals to meet their security needs. From this point of view, it can be thought that psychological capital cannot be a protective psychological factor in individuals whose security needs cannot be met.

Kaynakça / References

- Abd-Ellatif E. E ve ark. (2021). Fear of COVID-19 and its impact on job satisfaction and turnover intention among Egyptian physicians. *Safety and Health at Work*, <https://doi.org/10.1016/j.shaw.2021.07.007>.
- Ahorsu, D. K., Lin, C. Y., Imani, V., Saffari, M., Griffiths, M. D., ve Pakpour, A. H. (2020). The fear of COVID-19 scale: Development and initial validation. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 27, 1–9.
- Alderfer, C. P. (1972). *Existence, relatedness, and growth: Human needs in organizational settings*. New York: Free Press.
- Ataç, A. ve Uçar, M. (2006). Önemli bulaşıcı hastalıklar ve yaşam sürelerine etkileri. *Bilim Tarihi Araştırmaları: Salgın Hastalıklar Tarihi*, 2, 33- 42.
- Avey, J. B., Luthans, F. ve Jensen, S. M. (2009). Psychological capital: A positive resource for combating employee stress and turnover. *Human Resource Management*, 48, 677–93.
- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F. ve Mhatre, K. H. 2011. Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22, 127–52.
- Chakraborty, K. ve Chatterjee, M. (2020). Psychological impact of COVID-19 pandemic on general population in West Bengal: A cross-sectional study. *Indian Journal of Psychiatry*, 62, 266–272.
- Cho, S., Johanson, M. M. ve Guchait, P. (2009). Employees intent to leave: A comparison of determinants of intent to leave versus intent to stay. *International Journal of Hospitality Management*, 28(3), 374-381.

- Çetin, F. ve Basım, H. N. (2012). Örgütsel psikolojik sermaye: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Amme İdaresi Dergisi*, 45(1), 121-137.
- Eaton, W. W., Bienvenu, O. J., ve Miloyan, B. (2018). Specific phobias. *Lancet Psychiatry*, 5(8), 678–686.
- Elmas, S. (2012). *İşyerinde mobbing ve çalışanların işten ayrılma niyeti üzerine etkilerine ilişkin bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı.
- Estiri, M., Nargesian, A., Dastpish, F. ve Sharifi, S. M. (2016). The impact of psychological capital on mental health among Iranian nurses: Considering the mediating role of job burnout. *SpringerPlus*, 5(1), 1377.
- Ghapanchi, A. H. ve Aurum, A. (2011). Antecedents to IT personnel's intentions to leave: A systematic ure review. *Journal of Systems and Software*, 84(2), 238-249.
- Griffeth, R.W., Hom, P.W. ve Gaertner, S. (2000). A meta-analysis of antecedents and correlates of employee turnover: Updated moderator tests, and research implications for the next millennium. *Journal of Management*, 26, 463 – 488.
- Heinen, M. M., van Achterberg, T., Schwendimann, R., Zander, B., Matthews, A., Kózka, M., ve Schoonhoven, L. (2013). Nurses' intention to leave their profession: A cross sectional obser- vational study in 10 European countries. *International Journal of Nursing Studies*, 50(2), 174–184.
- Herzberg, F., Mausner, B., ve Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. NY: John Wiley & Sons.
- Hom, P.W., Caranikas-Walker, F., Prussia, G.E. ve Griffeth, R.W. (1992). A Meta-Analytical structural equations analysis of a model of employee turnover. *Journal of Applied Psychology*, 77, 890-909.
- Hoppock, R. (1935). *Job satisfaction*. Harper and Brothers: New York.
- Hu, T., Zhang, D., ve Wang, J. (2015). A meta-analysis of the trait resilience and mental health. *Personality and Individual Differences*, 76, 18–27.
- Joseph, D., Ng, K.Y., Koh, C. ve Ang, S. (2007). Turnover of information technology professionals: A narrative review, meta analytic structural equation modeling, and model development. *MIS Quarterly*, 31(3), 547-577.
- Labrague L.J. ve de Los Santos J. A. A. (2021). Fear of COVID-19, psychological distress, work satisfaction and turnover intention among frontline nurses. *Journal of Nursing Management*, 29, 395–403.

- Last, J. M (2001). *A Dictionary of Epidemiology* (4th ed.) New York: Oxford University Press.
- Lee, T. W. ve Mitchell, T. R. (1994). An alternative approach: The unfolding model of voluntary employee turnover. *The Academy of Management Review*, 19(1), 51–89.
- Li W., Yang Y., Liu Z.-H., Zhao Y.-J., Zhang Q., Zhang L., Cheung T., Xiang Y.T. (2020). Progression of mental health services during the COVID-19 outbreak in China. *International Journal of Biological Sciences*, 16, 1732–1738.
- Luthans, F., Luthans, K. W., ve Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizon*, 41(1), 45-50.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., ve Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541-572.
- Luthans, F., Youseff, C.M. ve Avolio, B. J. (2007). Psychological capital: Investing and developing positive organizational behavior. D. Nelson ve C. L. Cooper içinde, *Positive Organizational Behavior* (s.9-24). Thousand Oaks, C.A: Sage.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-96.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- Masroor A.M. ve Fakir M. J. (2010). Level of job satisfaction and intent to leave among Malaysian nurses. *Business Intelligence Journal*, 3(1), 123-137.
- Mello, J. A. (2011). *Strategic management of human resources*. Canada: Nelson Education.
- Meyer, J. P., Allen, N. J. ve Allen, N.J. (1997). *Commitment in the workplace*. CA: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021, Şubat 14). 2020-2021 Eğitim ve öğretim yılının ikinci dönemi uzaktan ve yüz yüze eğitimle başlıyor. <https://www.meb.gov.tr/2020-2021-egitim-ogretim-yilinin-ikinci-donemi-uzaktan-ve-yuz-yuze-egitimle-basliyor/haber/22553/tr>.
- Mobley, W. H., Griffeth, R. W., Hand, H. H., ve Meglino, B. M. (1979). Review and conceptual analysis of the employee turnover process. *Psychological Bulletin*, 86(3), 493–522.
- Moynihan, D. P., ve Landuyt, N. (2008). Explaining turnover intention in State Government examining the roles of gender, life cycle, and loyalty. *Review of Public Personnel Administration*, 28(2), 120-143.

- Nancarrow, S., Bradbury, J., Pit, S. W., ve Ariss, S. (2014). Intention to stay and intention to leave: Are they two sides of the same coin? A cross-sectional structural equation modelling study among health and social care workers. *Journal of Occupational Health*, 56(4), 292-300.
- Rosin, H. ve Korabick, K. (1995). Organisational experiences and propensity to leave a multivariate investigation of men and women managers. *Journal of Vocational Behaviour*, 46(1), 1-16.
- Ruiz-García, A., ve Valero-Aguayo, L. (2020). Multimedia intervention for specific phobias: A clinical and experimental study. *Psicothema*, 32(3), 298–306.
- Rusbult, C. E., Farrell, D., Rogers G. ve Mainous III, A. G. (1988). Impact of exchange variables on exit, voice, loyalty, and neglect: An integrative model of responses to declining job satisfaction. *Academy of Management Journal*, 31(3), 599-627.
- Selçuk, Z. [@ziyaselcuk]. (2021, Haziran 6). Tüm öğretmenlerimizin ve eğitim çalışanlarımızın aşı randevuları Sağlık Bakanlığı tarafından tanımlandı. Mesai arkadaşlarımız an itibarıyla randevularını e-Nabız'dan alabilirler. Eğitim ailemiz adına tüm sağlık camiamıza teşekkürlerimi sunuyorum. [Tweet].Twitter. <https://twitter.com/ziyaselcuk/status/1401475213506891776?s=24>.
- Seligman, M. E. P ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Sintema, E. J. (2020). Effect of COVID-19 on the performance of grade 12 students: Implications for STEM education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), em1851.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Tanner, C. (2020, Haziran 6). When coronaphobia turns into agoraphobia: 'I struggle to even go out for a walk' Erişim tarihi 6 Haziran. 2021 <https://inews.co.uk/news/coronavirus-uk-latest-lockdown-restrictions-coronaphobia-agoraphobia-mental-health-434506>.
- Teng, Y., Wu, K. ve Zu, D. (2021). The association between fear of Coronavirus disease 2019, mental health, and turnover intention among quarantine hotel employees in China. *Frontiers in Public Health*, 9, 557- 567.
- Tett, R. P. ve J. P. Meyer. (1993). Job satisfaction, organizational commitment, turnover intention and turnover: Path analyses based on meta- analytic findings. *Personnel Psychology*, 46(2), 259-293.

- TRT. (2020, 17 Kasım). Milli Eğitim Bakanlığında uzaktan eğitim açıklaması. <https://www.trthaber.com/haber/gundem/milli-egitim-bakanligindan-uzaktan-egitim-aciklamasi-531820.html>.
- Turliuc, M.N. ve Candel, O.S. (2021). The relationship between psychological capital and mental health during the Covid-19 pandemic: A longitudinal mediation model. *Journal of Health Psychology*, <https://doi.org/10.1177/13591053211012771>.
- WHO (2021, 21 Haziran). WHO Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard | WHO Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard. Erişim tarihi 22. Haziran.2021 <https://covid19.who.int/>.
- Yamamoto, G. T ve Altun, D. (2020). The Coronavirus and the rising of online education. *Journal of University Studies*, 3(1), 25-34.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Coşkun, H. H. ve Mamacı, M. (2021). Pandemi döneminde öğretmenlerin iş yaşamı: Covid-19 fobisi, işten ayrılma niyeti ve psikolojik sermaye. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), 7912-7934. DOI: 10.26466/opus.962907.

Kültürel Değerler Olarak Belirsizlikten Kaçınma ve Uzun Erimlilik ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Arasındaki İlişki¹

DOI: 10.26466/opus.930935

*

Ahmet Saylık* - Bünyamin Han**

* Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Siirt/Türkiye

E-Posta: ahmetsaylik@gmail.com

ORCID: [0000-0001-7754-2199](https://orcid.org/0000-0001-7754-2199)

** Dr. Öğr. Üyesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kütahya/Türkiye

E-Posta: bunyaminhan@gmail.com

ORCID: [0000-0003-0204-5686](https://orcid.org/0000-0003-0204-5686)

Öz

Kültürel değerler, insanların inanç, tutum ve davranışlarını biçimlendiren, onlara yön verebilen bir yapıdadır. Belirsiz durumlar karşısında duyulan güvensizlik ve tehdit algısına yönelik tolerans düzeyini ifade eden belirsizlikten kaçınma ve zamanın (geçmiş, şimdi ve gelecek) nasıl değerlendirildiği ve atfedilen önem ile ilgili olarak uzun erimlilik önemli kültürel değerlerdir. Bu kültürel değerlerin öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının biçimlenmesindeki rollerinin ne olduğunun tespit edilmesi bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Araştırma genel tarama modeline göre desenlenmiş betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın örneklem grubunu Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 380 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak "Bireysel Kültür Değerleri Ölçeği" ile "Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, yüzde, frekans, t-testi, Tek-Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Analizler sonucunda öğretmen adaylarının orta düzeyde belirsizlikten kaçınma ve yüksek düzeyde uzun erimlilik değerlerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları ulaşılan bir diğer sonuçtur. Buna göre yüksek düzeyde belirsizlikten kaçınma eğiliminde olan öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının daha olumlu olduğu; benzer şekilde, uzun erimli kültür değerlerine yüksek düzeyde sahip olan katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlarının daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bulgulara dayalı olarak birtakım öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kültürel Değerler, Belirsizlikten Kaçınma, Uzun Erimlilik, Öğretmenlik Mesleği, Tutum.

¹ Bu çalışma 10-12 Haziran 2019 tarihinde Siirt'te düzenlenen Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Kongresinde sunulan "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum İle Belirsizlikten Kaçınma Arasındaki İlişki" başlıklı sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

The Relationship between Attitude towards Teaching Profession and Uncertainty Avoidance and Long-Term Orientation as Cultural Values

Abstract

Cultural values are in a structure that can shape and guide people's beliefs, attitudes and behaviors. Uncertainty avoidance, which expresses the level of insecurity in the face of uncertain situations and tolerance towards threat perception, and long term orientation which expresses how the time (past, present and future) is evaluated and the attributed importance are among important cultural values. The main purpose of this study is to determine the roles of these cultural values in shaping prospective teachers' professional attitudes. The research is descriptive research designed according to the general survey model. The sample group of the study consists of 380 students studying at Siirt University Faculty of Education. As data collection tools, the "Individual Cultural Values Scale" and "Attitude Scale Towards Teaching" were used. Descriptive statistics, percentage, frequency, t-test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA) were used in the analysis of the data. As a result of the analysis, it was determined that prospective teachers have a medium level of uncertainty avoidance and a high level of long-term orientation. Another result is that prospective teachers have a high level of positive attitude towards the teaching profession. In addition, it was found that the prospective teachers who tend to avoid high levels of uncertainty have more positive professional attitudes; similarly, the participants who have a high level of long-term orientation cultural values have higher positive attitudes towards the teaching profession. Some suggestions were developed based on these findings.

Keywords: *Cultural Values, Uncertainty Avoidance, Long Term Orientation, Teaching Profession, Attitude.*

Giriş

Eğitim, bir ülkenin gelişmişlik düzeyini gösteren önemli göstergelerden biri olarak kabul edilmektedir. Bir ülkedeki eğitim sürecinin başarısı çoğunlukla öğretmenlerin etkililiğine bağlıdır. Öğretmenlik mesleğinin kendine özgü bazı özelliklerinden bahsetmek mümkündür. Bu meslek, fedakârlık, samimiyet ve fazladan çaba gerektiren bir meslektir. Bu nedenle başarılı bir öğretmenin mesleğini sevmesi ve mesleğe karşı olumlu tutuma sahip olması oldukça önemlidir. Öğretmenlerin etkililiğini etkileyen birçok faktörden bahsetmek mümkündür. Öğretmenlerin hem öğretme yeterlilikleri hem de kişisel özellikleri süreçte önemli rol oynamaktadır. Bu konuda Trivedi (2012) öğretmenlerin inanç, görüş ve tutumlarının hem öğretme sürecini hem de davranışlarını etkilediğini belirtmektedir. Benzer şekilde Kontaş (2016) eğitimin kalitesinin öğretmenlerin mesleki ve kişisel özellikleriyle doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Cristina-Corina ve Valerica'ya (2012) göre öğretmenlerin tutum ve algıları etkili öğretimin temelini oluşturmaktadır. Yine Şahin (2010) öğretmen niteliklerinin yanı sıra mesleğe yönelik tutumların süreçteki önemine dikkat çekmektedir. Dolayısıyla öğretmenin mesleğe yönelik tutumu, öğretmenin başarısını ve verimliliğini etkilemektedir (Güneyli ve Aslan, 2009; Sharbain ve Tan, 2012). Pancholi ve Bharwad (2015) olumlu bir tutumun işi tatmin edici ve profesyonel olarak ödüllendirici yaptığını, bunun yanında, olumsuz bir tutumun öğretim işini daha zor, sıkıcı ve tatsız hale getirdiğini ifade etmektedir.

Öğretmenlerin mesleğe karşı olumlu tutum kazanacakları en uygun dönem, öğretmenliğe hazırlandıkları lisans eğitimi sürecidir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının mesleğe karşı tutumlarının büyük ölçüde olduğu bu sürecin yapılandırılması önemli görülmektedir. Akbulut ve Karakuş (2011) öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmenlik mesleğine yönelik tutum kazandıklarını ileri sürmektedirler. Bu konuda Üstüner (2017) öğretmen yetiştirme sürecinin eğitim sisteminin kritik unsuru olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Alkhateeb (2013) başarılı bir eğitim sağlamak için öğretmen adaylarının profesyonel öğretmenler olarak yetiştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Musa ve Bichi (2015) öğretmen yetiştirme

programlarının mesleğe karşı olumlu bir tutum kazandıracak şekilde tasarlanmasını önermektedir. Buna göre öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanma sürecinde olumlu tutum kazanmaları eğitim sürecinin başarısı ve etkililiği noktasında oldukça kritik bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Bu bakımdan bu süreçteki öğretmen adaylarının tutumlarını belirlemek, bu tutumlara etki eden faktörleri ortaya koymak sürecin başarısı adına önemli adımlar olarak değerlendirilmektedir.

Bir toplumda bireylerin mesleki tutumlarının, çalışmaya ve iş yaşamına yükledikleri anlam ve bunlara ilişkin beklentilerinin bireysel gibi görünse de makro düzeydeki toplumsal kültür yapısı ve değerlerinden beslendikleri ve bunun sosyalizasyon sürecinde oluşturulduğu düşünülmektedir. Bu anlamda toplumun belirsizlik karşısındaki tolerans düzeyi ve zamanı (geçmiş, şimdi ve gelecek) hayatında nasıl anlamlandırdığı ve değer yüklediği gibi ulusal kültür değerlerinin mesleki kaygı, tutum ve anlamlar silsilesini etkilediği düşünülmektedir.

Belirsizlikten kaçınma kültür boyutu, düzensizlik, belirsizlik ve tutarsızlık karşısında insanların hissettikleri tehdit ve endişeye karşın yasal düzenlemelere duydukları ihtiyaç düzeyini ifade eder (Hofstede, 2001; Javidan ve House, 2001). Uzun-kısa erimlilik kültür değeri ise toplumların zamanı (geçmiş, bugün ve gelecek) nasıl anlamlandırdıkları, bunların önem sırası ve ağırlığını belirtir (Mosakowski ve Earley 2000; Spears, Lin ve Mowen 2000).

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kültürel birer değer olarak belirsizlikten kaçınma ve uzun erimlilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bunun yanı sıra toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin daha çok kadın mesleği olarak düşünülmesine bağlı olarak öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin hem kültürel değişkenler hem de öğretmenlik mesleği tutumunda anlamlı farklılık ortaya koyup koymadığı incelenmiştir. Katılımcıların öğretmenliği kaçınıcı sırada tercih ettikleri, öğretmenliği benimseyip benimsemedikleri, hangi alan/bölümde öğretmen adayı oldukları şeklindeki kişisel tercih ve özelliklerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarındaki belirleyiciliği ortaya koymak araştırmanın alt amaçları arasındadır. Benzer şekilde katılımcının yaşamını daha çok nasıl bir

yerleşim yerinde geçirdikleri, toplumsal sosyalizasyonlarını büyük oranda etkilediğinden hareketle kültürel değerlerin biçimlenmesindeki rolü olabileceği düşünülmüş ve araştırmadaki etkileri ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorular araştırılmıştır;

1. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, belirsizlikten kaçınma ve uzun erimlilik kültür değerleri ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, belirsizlikten kaçınma ve uzun erimlilik kültür değerleri; cinsiyet, öğretmenliği tercih etme nedeni, öğretmenliğin kaçınıcı tercihi olduğu, yaşamını daha çok geçirdiği yerleşim yeri, bölüm ve öğretmenlik okumayı tavsiye etme değişkenlerine göre anlamlı düzeyde değişmekte midir?
3. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile belirsizlikten kaçınma ve uzun erimlilik kültür değerleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Literatür Taraması

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum

Öğretmenlerin sahip oldukları kişisel özellikler ve mesleğine karşı tutumlarının başarılı bir öğretmenlik için önemi araştırmalarda vurgulanan bir konudur. İlgili alanyazın başarılı bir öğretmenin mesleğini sevmesi ve mesleğe karşı olumlu tutuma sahip olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Tutum kavramı, belirli bir nesneyle ilişkili inançlar, alışkanlıklar ve güdüler olarak tanımlanabilir (Barwal, 2011). Robbins ve Judge, (2012) tutumu; nesnelere, bireyler veya olaylar hakkındaki olumlu veya olumsuz değerlendirmelerin ifadesi olarak tanımlamaktadır. Başka bir ifade ile tutum, bireyin herhangi bir duruma, olaya ya da nesneye yönelik olumlu ya da olumsuz tepkileri olarak tanımlanır (Akbulut ve Karakuş, 2011; Andronache, vd., 2014). Babu ve Raju'ya (2013) göre tutum, bireyin belirli bir duruma hazır hale gelmesi için zihinsel süreçlerin ve içsel eğilimin düzenlenmesi işlevi görür. Mesleki tutum ise bireyin duyguları, davranışları ve mesleğine bağlılığı (Chakraborty ve Mondal, 2014) olarak değerlendirilmektedir. Mesleğe

yönelik tutumlar genellikle mesleği yapmaktan zevk almak, mesleğine bağlılık, mesleğin sosyal olarak yararlı olduğunun farkında olmak ve mesleki gelişimini artırmaya inanmakla ilgilidir (Parvez ve Shakir, 2013). Buna göre öğretmenlerin mesleğe karşı tutumları mesleklerini icra etme sürecindeki başarının temel belirleyicisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenlik mesleği hem bilgi ve beceri gibi bilişsel yeterlikleri hem de tutum ve davranışlar gibi duyuşsal yeterlikleri gerektirir (Bektaş ve Nalçacı, 2012). Oral (2004) öğretmenlik mesleğinde bilgi ve becerilerin yanında duyuşsal özellikler kapsamında tutumlarının da etkili olduğunu belirtmektedir. Barwal, (2011) öğretmenlik mesleğinin, öğretmenlerin eğitim ortamında deneyimlerine karşı duyuşsal veya duygusal tepkilerinin bir parçası olduğunu ileri sürmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerini öğrenme konusunda motive etmesinde tutumun etkili olduğu (Sarkar ve Behera, 2016) ortaya konulmaktadır. Üstüner (2017) öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumunun sınıf ortamında öğretmen davranışını belirleyen temel faktörlerden biri olduğunu ifade etmektedir. Konaş'a göre (2016) de mesleğe yönelik tutum, mesleki davranışın bir göstergesidir ve öğretmenlerin mesleki algılarını yansıtır. Böylece etkili öğretime ancak öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumun sonucunda ulaşılabileceği (Banerjee ve Behera, 2014) ifade edilebilir. Güneyli ve Aslan (2009) mesleğine olumlu yaklaşan öğretmenin mesleğinden zevk aldığını, kendini mesleğine adanmış olduğunu, mesleğinin sosyal açıdan gerekli ve önemli olduğunun bilincinde olduğunu belirtmektedir. Mesleğe karşı olumlu tutum, öğretmenin sınıfta öğrenci dostu bir ortam geliştirmesinde (Bhargava ve Pathy, 2014) ve öğrencilere karşı insancıl tutum ve davranışlar göstermesinde etkili olmaktadır (Oğuz ve Kalkan, 2011). Yaakub (1990) öğrencilerine karşı iyi bir eğilime sahip öğretmenlerin olumlu tutumu yansıttıklarını, zayıf eğilimli öğretmenlerin ise olumsuz tutuma sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bu bağlamda mesleğe yönelik olumlu tutumlar öğretmenin sınıf davranışına da yansır ve öğretmen rolünü daha iyi yerine getirmesini sağlar (Şahin, 2010). Chakraborty ve Mondal'a (2014) göre olumlu tutuma sahip öğretmen daha iyi performans ve çaba gösterir. Benzer şekilde Egwu (2015) da olumlu tutumun öğretmenlerin eğitim sürecini doğru bir şekilde gerçekleştirmelerini ve ileriye yönelik donanımlı hale gelmelerini

sağladığını vurgulamaktadır. Ayrıca, Bilgin ve Aykaç (2016) öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutuma sahip öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarında başarılı öğretmenler olacaklarının öngörülebileceğini belirtmektedir. Bu nedenle öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlar, etkili öğretim ve öğretmen başarısının önemli bir unsuru olarak görülebilir. Ancak tutumların, bir parçası olunan sosyolojik yapı ile organik ilişkisi göz ardı edilmemelidir. Toplumun belirsizlikten kaçınma ve uzun-kısa erimli yapısının bireysel anlamda edinilen mesleki tutumlarda etkili olduğu düşünülmektedir.

Belirsizlikten kaçınma

Geleceğin belirsizliği bütün toplumlar için söz konusu iken bu belirsizlikler karşısında toplumların geliştirdiği refleks belirsizliklerle nasıl yüzleşildiği ve baş edildiği, kültürel bir tavidir ve kültürler arasındaki farklılaşmanın önemli bir kaynağıdır. Bu nedenle belirsizlik kaynaklı duygu durumları ve bununla nasıl baş edildiği, kültürel yolla öğrenilmektedir (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010). Toplumların, dayanılmaz bir kaygı kaynağı olan aşırı belirsizlik karşısındaki tavırları teknoloji, hukuk ve din alanlarındaki farklı yaklaşımlarıyla kendini göstermektedir. Doğanın kaynağı olduğu belirsiz durumlar için teknoloji, insanların toplumsal yaşam içerisindeki davranışlarında yatan belirsizlikler için hukuk ve aşkın bir güce sığınarak geleceğin belirsizliğini kontrol etme aracı olarak da din-inanç tarih boyunca her toplumda süregelenmiştir (Hofstede, 1983; Hofstede, 2001). Ancak bu üç alana yüklenen anlamın derinliği ve bunlara sığınma biçimi kültürleri birbirinden ayırmaktadır.

İnsanların düzenli ve tutarlı oluşa, kanun ve nizama duyulan ihtiyacın düzeyine ilişkin olan (Javidan ve House, 2001) belirsizlikten kaçınma kültür boyutu, bazı toplumlarda yüksek iken bazılarında düşüktür. Belirsizlikten kaçınmanın düşük olduğu toplumlarda kaygı düşük düzeydedir. Farklılıkları bir tehdit unsuru olarak görmezler ve hoşgörü gösterirler. Bu toplumlarda güven hissi hâkimdir. Bu nedenle, ihtiyaç halinde buna muktedir olmakla birlikte aşırı çalışmak anlamlı değildir (Hofstede, 1983; Hofstede vd., 2010). Oysa belirsizlikten kaçınmanın yüksek olduğu toplumlarda istikrarlı bir kariyer sağlama,

daha formel normlar oluşturma, alışılmışın dışındaki davranış ve fikirleri tahammülsüzlük söz konusudur ve doğruluğuna mutlak biçimde inanılan değerler ve inançlar yoluyla müphem durumlarla baş edilmeye çalışılır. Bu kültürel atmosferde hayat hızlı akıp gider ve vakit nakittir anlayışı egemendir. Yüksek kaygıdan hareketle sıkı çalışma ve saldırgan eğilimi güçlüdür (Hofstede, 1980; Hofstede vd., 2010). Gençler belirsizlikle birlikte yaşamlarını planlarken temkinli davranır ve risk almaktan kaçınırlar.

Belirsizlikten kaçınma düzeyinin farklılığı okul ve eğitim yapısını da farklılaştırmaktadır. Bu farklılıklar Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1. Düşük ve Yüksek Belirsizlikten Kaçınmanın olduğu Toplumlarda Eğitim ve Okullar

Düşük Belirsizlikten Kaçınma	Yüksek Belirsizlikten Kaçınma
Öğrencilerin beklentileri esnek öğrenme ve tartışma ağırlıklı ortamlardır.	Öğrenciler yapılandırılmış öğrenme ortamlarında doğru cevaplar peşindedir.
Öğretmenler "bilmiyorum" diyebilir.	Öğretmenlerin bütün soruların cevaplarını bilmesi beklenmektedir.
Öğrenciler gerçeğin göreceli olabileceğini öğrenirler.	Öğrenciler gerçeğin mutlak olduğunu öğrenirler.
Öğrenciler kazanımlarını kendi yeteneklerine bağlarlar.	Öğrenciler başarılarını gayret, şartlar ve şansa bağlarlar.
Çocukların öz yeterlikleri yüksektir.	Çocukların öz yeterlikleri düşüktür.
Öğretmenler, ebeveynlerin fikirlerini öğrenmeye çalışmaktadırlar.	Ebeveynler öğretmenlerin uzantısı olarak görülür.
Kız öğrenciler için serbestlik önemlidir.	Kız öğrenciler için geleneksel rol modelleri söz konusudur.
Öğretmenler ebeveynleri sürece dahil eder.	Öğretmenler ebeveynleri bilgilendirir.

Kaynak: Hofstede, 2001, 169 ve Hofstede vd., 2010, 208.

Tabloda görüldüğü gibi belirsizlik karşısında takınılan toplumsal tavır beraberinde eğitim sistemlerine ilişkin, müfredat, mevzuat, öğretmen-öğrenci ilişkileri, bilgiye bakış gibi hususları da etkileyebilmektedir.

Türkiye, Hofstede’nin araştırma bulgularına göre ortalamanın 56 olarak belirlendiği skalada 85 puanla belirsizlikten kaçınmanın yüksek olduğu bir kültürel yapı görünümündedir. Aynı çalışmada İsveç ve Danimarka en düşük, Yunanistan ise en yüksek puana sahiptir (Hofstede vd., 2010, 192). Benzer bulgular Türkiye’nin de örneğinde yer aldığı çok uluslu kültürlerarası başka çalışmalarda da (House, Hanges, Javidan, Dorfman ve Gupta, 2004; Ronen, 1986) ortaya konulmuştur.

Türkiye'deki sosyolojik yapı incelendiğinde belirsizlikten kaçınma eğiliminin oldukça yüksek olduğunu gösteren durumlar söz konusudur. Örneğin 'yaşam boyu istihdam' anlayışı oldukça güçlüdür. Bu anlayışla belirsizlik giderilmeye çalışılır. Öte yandan düşük belirsizlikten kaçınma kültürünün baskın olduğu toplumlarda iş değiştirme ve işler arasında geçiş hareketliliğinin fazla olması söz konusudur (Sargut, 2015). Türkiye'de "devlet memurluğu" ve "kadrolu iş"e yüklenen aşırı anlam ve değer toplumsal yapıdaki belirsizliğin yansıması olarak değerlendirilebilir.

Uzun Erimlilik (Long-Term Orientation)

Toplumlar arasındaki kültürel farklılığın önemli bir boyutu da uzun erimliliktir. Bu kültürel değer, insanların zamana nasıl anlam yükledikleri (Mosakowski ve Earley, 2000), beklenti, hedef veya planlarının uzun veya kısa erimli olmasına göre nasıl anlamlandırdıklarına ilişkindir. Uzun dönem yönelimli toplumların planları geleceğe ilişkindir. Daha pragmatik davranırlar. İstikrar, süreklilik arayışları güçlüdür. Tasarruf etme oldukça önemsenir. Kısa erimli kültürlerde ise gelecekte ziyade geçmiş veya şimdiye odaklı değerler ön plandadır. Bu kültürlerde gelenek-göreneklere saygı ve kolektif sorumluluklar belirgin ve güçlüdür (Hofstede vd., 2010).

Hofstede'nin araştırma sonuçları, Türkiye'yi uzun erimlilik boyutunda 76 ülke içerisinde 47. sırada ortaya yakın olmakla birlikte kısa erimli olarak konumlandırmaktadır (Hofstede vd., 2010, 257). Bu boyutta puanın düşüklüğü, toplumsal değişime şüpheli ve temkinli yaklaşımı, geleneksel değerleri ise koruma ve sürdürme eğilimini ön plana çıkarmaktadır. Bu boyutta yüksek puan ise daha pragmatik bir kültürel yaklaşımı ve buna bağlı olarak çağdaş eğitimi geleceğe hazırlanmanın etkin bir yolu inancını ifade etmektedir.

Yöntem

Bu araştırma betimleyici bir araştırma olup araştırmada "ilişkisel tarama" deseni kullanılmıştır. Bu bağlamda kültürel değerler olan

belirsizlikten kaçınma ve uzun erimlilik değerlerinin öğretmenlik tutumu ile ilişkisi incelenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Yoo, Donthu ve Lenartowicz (2011) tarafından geliştirilmiş ve Saylık (2019) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılan “Bireysel Kültür Değerleri Ölçeği (CVSCALE-Individual Cultural Values Scale)” kullanılmıştır. Beşli likert tipindeki ölçekten toplam puan üretilmemektedir. Ölçek her biri bağımsız beş alt ölçekten ve toplamda 26 maddeden oluşmaktadır. Alt ölçeklerden güç mesafesi ve belirsizlikten kaçınma 5, kolektivizm ve kısa erimlilik 6 ve erillik 4 madde ile açıklanmaktadır. Bu araştırmada sadece Belirsizlikten kaçınma ve Uzun erimlilik boyutları kullanılmıştır. Ancak veriler toplanırken geçerliğine hizmet edeceği düşüncesiyle ölçeğin tamamı katılımcılara sunulmuştur. Araştırmada kullanılan alt ölçekler zıt kutuplu bir yapıda olup düşük belirsizlikten kaçınmaya karşı yüksek belirsizlikten kaçınma ve uzun erimliliğe karşı kısa erimliliği ölçmektedir. Ölçeklerden elde puanların yüksekliği, yüksek belirsizlikten kaçınma ve uzun erimliliği göstermektedir. Ölçeğin orijinaline ilişkin analizlere göre belirsizlikten kaçınma .71 ve kısa-uzun erimlilik ise .71 alfa katsayısına sahiptir. Yoo, Donthu ve Lenartowicz (2011) ölçeğin toplam varyansını % 44.5, Hofstede (2001) ise %49 olarak tespit etmişlerdir. Bu araştırmada da belirsizlikten kaçınma için Cronbach alpha değeri .64 ve uzun erimlilik için ise .70 olarak tespit edilmiştir.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum (ÖMYT) Ölçeği: Araştırmada verileri toplamak için Erkuş, Sanlı, Bağlı ve Güven (2000) tarafından geliştirilen “Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. 23 maddeden oluşan ölçeğin 10 maddesi olumlu, 13 maddesi olumsuzdur. Araştırmacılar (2000) ölçeğin Cronbach alpha değerini .99 olarak tespit etmişlerdir. Bu araştırma kapsamında yapılan analizlerde Cronbach alpha değerinin .90 olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla her iki ölçeğin güvenilir olduğu kanaatine varılmıştır. Her iki ölçek de beşli liket tipinde düzenlenmiş olup “hiç katılmıyorum”dan “tamamen katılıyorum”a doğru derecelendirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evreni, Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. Siirt Üniversitesi öğrenci işlerinden alınan güncel verilere göre Eğitim Fakültesi bünyesinde bulunan, Sınıf, Fen Bilgisi, Türkçe, İlköğretim Matematik, Sosyal Bilgiler Öğretmenlikleri ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümlerinde 1867 öğrenci öğrenim görmektedir. Araştırmada gerekli verileri toplamak üzere “tabakalı örnekleme” yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın örnekleme Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırma Örnekleme

Siirt Üni. Eğitim Fak. Bölümleri	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Öğrenci (%)	Öğrenci(n)
Böte	3	24	56	82	9	34
Fen B. Öğrt.	28	25	82	105	13	49
İlk. Mat. Öğrt.	63	59	59	138	17	65
Sınıf Öğrt.	110	111	106	133	25	93
Sosyal B. Öğrt.	107	91	92	104	21	80
Türkçe Öğrt.	47	59	94	89	15	59
Toplam	358	369	489	651	100	380

Araştırmada, Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki her bölüm bir tabaka olarak düşünülmüştür. Daha sonra her bölümden kaç öğrencinin örnekleme dahil edileceği, bölümlerdeki öğrenci sayısının toplam öğrenci sayısı oranına göre hesaplanmıştır. Bölüm bazlı belirlenen toplam öğrenciler her sınıf seviyesinden eşit sayıda alınmıştır. Öğrenciler arasından katılımcılar ise tesadüfi yolla seçilmişlerdir.

Tablo 3. Katılımcıların özellikleri

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	230	60,5
	Erkek	150	39,5
Öğretmenliği tercih etme nedeni	İsteğimle	245	64,5
	Çevre/Aile Baskısı	87	22,9
	Diğer	48	12,6
Öğretmenlik kaçınıcı tercih	İlk 5 tercih	240	63,2
	Altıncı ve sonrası tercih	140	36,8
Yaşamını daha çok nerede geçirdiği	Köy/Kasaba/İlçe	171	45,0
	Şehir/Büyükşehir	209	55,0
	Türkçe Ö.	34	8,9
Bölüm	Sosyal Bilgiler Ö.	115	30,3
	İlköğretim Matematik Ö.	53	13,9

	Fen Bilgisi Ö.	49	12,9
	Sınıf Ö.	96	25,3
	BÖTE Ö.	33	8,7
Öğretmenliği tavsiye etme	Evet	276	72,6
	Hayır	104	27,4
	Toplam	380	100

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun kendi isteği ile eğitim fakültesini ilk 5 tercihi arasında gösterenlerden oluştuğu görülmektedir. Yaşamını daha çok şehir/büyükşehirlerde geçiren katılımcıların daha fazla olduğu ve katılımcıların %72'sinin öğretmenliği tavsiye ettiği gözlenmektedir. Katılımcıların %60,5'ini kadınlar oluşturmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri bilgisayar paket programları yoluyla analiz edilmiştir. Öncelikle verilerin normalliği test edilmiştir. Buna göre mesleğe yönelik tutum için (Skewness = ,137; Kurtosis = -,876); belirsizlikten kaçınma için (Skewness = -,027; Kurtosis = -,466); Uzun erimlilik için (Skewness = -,170; Kurtosis = -,461) olarak hesaplanmıştır. Bu değerler -2 ile +2 aralığında olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır. Bundan dolayı analizlerde parametrik testler (t-Testi, ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcı sayısının görece büyüklüğü (n=380) de verilerin normal dağıldığına ilişkin kanıyı güçlendirmiştir.

Verilerin güvenilirliği Cronbach's Alpha katsayıları hesaplanarak ortaya konulmuştur. Buna göre Cronbach's Alpha katsayısı mesleğe yönelik tutum için ,90; belirsizlikten kaçınma için ,65; Uzun erimlilik için ,70 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler kabul edilebilir değer aralığındadır. Araştırmada belirsizlikten kaçınma ve uzun erimlilik kültürel değerleri ile öğretmenlik mesleğine karşı tutum arasındaki ilişkileri tespit etmek amacıyla alt grup- üst grup ortalamaları hesaplanmıştır. Ölçekler uzun erimliliğe karşı kısa erimlilik ve yüksek belirsizlikten kaçınmaya karşı düşük belirsizlikten kaçınma şeklinde zıt kutuplu yapıdadır. Bu nedenle bu grupların hesaplanmasında verilerin ranjı hesaplanmış ve alt grup- üst gruptaki katılımcıların mesleğe karşı tutum ortalamaları karşılaştırılmıştır. Ölçekler zıt kutuplu

olduğundan yani “belirsizlikten kaçınma-belirsizliği kabullenme” ve “uzun erimliliğe karşı kısa erimlilik” görüşlerine dayandığı için veri setinin ranji dikkate alınarak %27’lik en yüksek ve %27’lik en düşük ortalamaya sahip katılımcıların görüşleri arasında karşılaştırma yapılarak katılımcı görüşleri arasındaki farklılıklar daha net ortaya konulmuştur.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular sırasıyla sunulmaktadır.

Belirsizlikten Kaçınmaya İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında kendilerinden veri toplanan öğretmen adaylarının belirsizlikten kaçınmaya yönelik görüşleri hesaplanmış ve bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. Belirsizlikten kaçınmaya yönelik bulgular

Boyut	Maddeler	X	ss
Belirsizlikten Kaçınma	“Kurallar ve düzenlemeler benden ne beklediğini anlamamı sağladığı için önemlidir.”	3,05	1,27
	“Talimatları ve prosedürleri sıkı sıkıya takip etmek önemlidir.”	3,23	1,26
	“İşimde kullanmam gereken prosedürlerin standartlaştırılmasını yararlı buluyorum.”	3,21	1,31
	“Benden tam olarak ne istendiğini bilebilmem için açık biçimde belirtilen talimatlar gereklidir.”	3,26	1,23
	“Yapılacak uygulamaların talimatlarla açıklanması önemlidir.”	3,77	1,24
	Belirsizlikten Kaçınma Toplam		3,31

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının belirsizlikten kaçınma görüş ortalaması ($X= 3,31$) olarak hesaplanmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının orta düzeyde belirsizlikten kaçınma eğilimine sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının belirsizlikten kaçınma eğilimleri cinsiyet, öğretmenliği tercih etme nedeni, öğretmenliği tercih sırası, yaşamını daha çok nerede geçirdiği, öğretmenliği tavsiye etme durumu

ve branş gibi bazı değişkenler bakımından incelenmiş ve buna yönelik bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 5. Bazı değişkenlere göre belirsizlikten kaçınma eğilimleri

	Değişken	Grup	n	X	Ss	t	Sd	p
Belirsizlikten Kaçınma	Cinsiyet	Kadın	230	3,31	,82	,236	378	,814
		Erkek	150	3,29	,82			
	Öğretmenliği tercih etme nedeni	İsteğimle	245	3,33	,83	,889	378	,375
		Diğer (Çevre/Aile)	135	3,26	,80			
	Öğretmenlik kaçınıcı tercih	İlk 5 Tercih	240	3,35	,84	1,296	378	,196
		6 ve sonrası tercih	140	3,23	,77			
	Yaşamını daha çok nerede geçirdiği	Köy/Kasaba/İlçe	171	3,35	,84	,909	378	,364
		Şehir/Büyükşehir	209	3,27	,80			
	Öğretmenliği tavsiye etme	Evet	276	3,35	,82	1,613	378	,108
		Hayır	104	3,20	,82			

Tablo 5’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının belirsizlikten kaçınma eğilimleri katılımcıların cinsiyet, öğretmenliği tercih etme nedeni, öğretmenliği tercih sırası, öğretmenliği tavsiye etme durumu, yaşamını geçirdiği yer bakımından anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Tablo 6. Bölümlere Göre Belirsizlikten Kaçınma

	N	X	Ss	F	p
1. Türkçe Ö.	34	3,22	,73		
2. Sosyal Bilgiler Ö.	115	3,36	,89		
3. İlköğretim Mat. Ö.	53	3,44	,56		
4 Fen Bilgisi Ö.	49	3,41	,71	1,646	,147
5. Sınıf Ö.	96	3,25	,92		
6. BÖTE Ö.	33	3,01	,85		
Toplam	380	3,31	,82		

Tablo 6’da görüldüğü gibi branşlarına göre katılımcıların görüşleri arasında anlamlı fark saptanmamıştır.

Uzun Erimlilik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında kendilerinden veri toplanan öğretmen adaylarının uzun erimlilik eğilimlerine yönelik görüşleri hesaplanmış ve bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 7. Uzun erimlilik görüşlerine yönelik bulgular

Boyut	Maddeler	X	ss
Uzun Erimlilik	"İnsan sahip olduğu parayı iyi yönetmeli ve dikkatli harcamalıdır."	3,65	1,27
	"Bütün engellere rağmen amaçlar doğrultusunda kararlılıkla yola devam edilmelidir."	3,62	1,30
	"Uzun vadeli planlama yapmak önemlidir."	3,09	1,24
	"Bireylerin kararlı ve istikrarlı olmaları önemlidir."	3,30	1,26
	"Gelecekte başarılı olmak için, gününü gün etmekten kaçınılmalıdır."	3,34	1,29
	"İleride başarılı olmanın anahtarı çok çalışmaktır."	3,62	1,21
	Uzun erimlilik toplam		3,43

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının uzun erimlilik görüş ortalaması ($X=3,43$) olarak hesaplanmıştır. Buna göre öğretmen adayları yüksek düzeyde uzun erimlilik eğilimine sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının uzun erimlilik eğilimleri cinsiyet, öğretmenliği tercih etme nedeni, öğretmenliği tercih sırası, yaşamını daha çok nerede geçirdiği, öğretmenliği tavsiye etme durumu ve branş gibi bazı değişkenler bakımından incelenmiş ve buna yönelik bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 8. Bazı değişkenlere göre uzun erimlilik eğilimleri

Değişken	Grup	n	X	Ss	t	Sd	p	
Uzun Erimlilik	Cinsiyet	Kadın	230	3,4449	,81973	,165	378	,869
		Erkek	150	3,4309	,79068			
	Öğretmenliği tercih etme nedeni	İsteğimle	245	3,5168	,79256	2,538	378	,012
		Diğer (Çevre/Aile)	135	3,2988	,81790			
	Öğretmenlik kaçınıcı tercih	İlk 5 Tercih	240	3,5041	,82660	2,056	378	,040
		6 ve sonrası tercih	140	3,3283	,76343			
	Yaşamını daha çok nerede geçirdiği	Köy/Kasaba/İlçe	171	3,4271	,83532	-,267	378	,790
		Şehir/Büyükşehir	209	3,4494	,78563			
	Öğretmenliği tavsiye etme	Evet	276	3,4811	,81013	1,646	378	,101
Hayır		104	3,3285	,79319				

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının uzun erimlilik konusundaki görüşleri öğretmenliği tercih etme nedenine göre kendi isteğiyle tercih edenlerin lehine; öğretmenliği tercih sırasına göre ilk 5 tercihi olanların lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Buna karşın cinsiyet, öğretmenliği tavsiye etme durumu, yaşamını geçirdiği yer bakımından ise anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Tablo 9. Bölümlere Göre Uzun Erimlilik

	N	X	Ss	F	p
1. Türkçe Ö.	34	3,53	,68		
2. Sosyal Bilgiler Ö.	115	3,50	,91		
3. İlköğretim Mat. Ö.	53	3,53	,49	1,523	,182
4 Fen Bilgisi Ö.	49	3,51	,82		
5. Sınıf Ö.	96	3,32	,80		
6. BÖTE Ö.	33	3,18	,88		
Toplam	380	3,43	,80		

Tablo 9’da görüldüğü gibi branşlarına göre katılımcıların görüşleri arasında anlamlı fark saptanmamıştır.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutuma İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamına kendilerinden veri toplanan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları hesaplanmış ve bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum

Ölçek	n	X	Ss	Düzyer
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Toplam	380	3,60	,75	Yüksek

Tablo 10’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ($X= 3,60$) düzeyindedir. Buna göre öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine yönelik yüksek düzeyde olumlu tutuma sahiptirler.

Araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyet, öğretmenliği tercih etme nedeni, öğretmenliği tercih sırası, yaşamını daha çok nerede geçirdiği, öğretmenliği tavsiye etme durumu ve branş gibi bazı değişkenler bakımından incelenmiş ve buna yönelik bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 11. Bazı değişkenlere göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum

	Değişken	Grup	n	X	Ss	t	Sd	p
Mesleğe yönelik tutum	Cinsiyet	Kadın	230	3,69	,78	3,100	378	,002*
		Erkek	150	3,45	,67			
	Öğretmenliği tercih etme nedeni	İsteğimle	245	3,77	,76	6,314	378	,000*
		Diğer (Çevre/Aile)	135	3,28	,61			
	Öğretmenlik kaçınıcı tercih	İlk 5 Tercih	240	3,69	,75	3,142	378	,002*
		6 ve sonrası tercih	140	3,44	,72			
	Yaşamını daha çok nerede geçirdiği	Köy/Kasaba/İlçe	171	3,61	,72	,234	378	,815
		Şehir/Büyükşehir	209	3,59	,77			

Öğretmenliği tavsiye etme	Evet	276	3,73	,75	6,186	378	,000*
	Hayır	104	3,22	,61			

Tablo 11’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyete göre kadınların lehine; öğretmenliği tercih etme nedenine göre kendi isteğiyle tercih edenlerin lehine; öğretmenliği tercih sırasına göre ilk 5 tercihi olanların lehine; öğretmenliği tavsiye etme durumuna göre tavsiye edenlerin lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Yaşamını geçirdiği yer bakımından ise farklılaşmamaktadır.

Tablo 12. Bölümlere göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar

	N	X	Ss	F	p	Farkın kaynağı
1. Türkçe Ö.	34	3,48	,67			
2. Sosyal Bilgiler Ö.	115	3,71	,73			
3. İlköğretim Mat. Ö.	53	3,23	,58	4,823	,000	3<2,4,5
4. Fen Bilgisi Ö.	49	3,79	,74			
5. Sınıf Ö.	96	3,67	,81			
6. BÖTE Ö.	33	3,37	,69			
Toplam	380	3,60	,75			

Tablo 12’de görüldüğü gibi branşlarına göre katılımcıların görüşleri arasında anlamlı fark saptanmıştır. Çoklu karşılaştırma testlerine (LSD) göre ilköğretim matematik bölümünde okuyan öğretmen adaylarının mesleğe karşı tutumları diğer bölümlerdekilere göre daha düşüktür.

Belirsizlikten Kaçınma, Uzun Erimlilik ve Mesleki Tutum Arasındaki İlişki

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile belirsizlikten kaçınma ve uzun erimlilik kültür değerleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla alt grup ve üst grupların ortalamaları hesaplanmış ve aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 13. Belirsizlikten Kaçınma, Uzun Erimlilik ve Mesleki Tutum Arasındaki İlişki

	Mesleki Tutumları	N	Min	Max	X	Ss
Belirsizlikten Kaçınma	Alt Grup	91	1,35	5,00	3,45	,71
	Üst Grup	124	2,30	5,00	3,79	,77
Uzun Erimlilik	Alt Grup	77	1,35	4,83	3,31	,63
	Üst Grup	142	2,26	5,00	3,88	,76

Tablo 13’de görüldüğü gibi belirsizlikten kaçınma boyutunda alt grubun öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ortalaması ($X=3,45$) iken üst grubun ortalaması ($X= 3,79$) olarak hesaplanmıştır. Ayrıca uzun erimlilik boyutunda alt grubun öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ortalaması ($X=3,31$) iken üst grubun ortalaması ($X= 3,88$) olarak hesaplanmıştır. Buna göre yüksek düzeyde belirsizlikten kaçınma eğiliminde olan öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının daha olumlu olduğu; benzer şekilde, uzun erimli kültür değerlerine yüksek düzeyde sahip olan katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

İnsanların algı ve tutumlarının bireysel değerlerinden beslendiği, bireysel değerlerin ise makro anlamda ulusal kültür değerleriyle sosyalizasyon sürecinde şekillendiği ileri sürülebilir. Bu varsayımdan hareketle bu çalışma, öğretmen adaylarının uzun erimlilik ve belirsizlikten kaçınma kültür değerlerinin onların öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının şekillenmesinde belirleyici olabileceğini ortaya koymaya çalışmaktadır. Bir toplumdaki mevcut belirsizlik hissi ve onunla baş etme biçimleri, toplumun üyeleri arasında paylaşılan bir olgu, toplumsallaşma yoluyla öğrenilen kültürel kodlardır. Temelleri itibariyle ussal olmayan bu tür duygu durumları aile, okul ve devlet gibi kurumlar tarafından aktarılmakta ve beslenmekte zamanla kolektif davranış kalıplarına dönüşmektedirler (Hofstede vd., 2010).

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmen adayları orta düzeyde belirsizlikten kaçınma eğilimine sahiptirler. Buna göre öğretmen adaylarının belirsiz veya bilinmeyen durumlar karşısında hissettikleri tehdit ve endişeden kurtulmanın bir yolu olarak açık talimat ve prosedürleri önemsedikleri söylenebilir. Bu bulguyu destekleyen ulusal ve uluslararası araştırmalar mevcuttur. House, vd., (2004) tarafından yürütülen GLOBE araştırmasında Arap ülkeleriyle aynı kümede yer alan Türkiye, orta düzeyde belirsizlikten kaçınma kültür değerine sahip olarak değerlendirilmiştir. Yıldırım (2016) çalışmasında öğretmen adaylarının belirsizlikten kaçınmaya ilişkin algılarının orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Aday öğretmenlere ilişkin benzer bir

bulguyu Korkut ve Keskin (2015) de paylaşmıştır. Öte yandan okul müdürlerinin (Neyişçi, 2008; Polat ve Göktürk, 2005) ve öğrenci velilerinin (Macit, 2010) orta düzeyde belirsizlikten kaçınma değerlerine sahip olduklarına ilişkin araştırma sonuçları söz konusudur.

Araştırmanın bu bulgusu, uluslararası düzeyde çok sık referans alınan Hofstede'nin araştırmasında Türkiye'ye yönelik tespit edilen bulgusuyla örtüşmemektedir. Nitekim Hofstede'nin araştırma bulgularına göre Türkiye, belirsizlikten kaçınması yüksek düzeyde olan bir kültürel yapıya sahiptir. Söz konusu araştırmada ortalama puan 56 olarak belirlenmiş ve Türkiye 85 puanla 23. sırada yer almıştır (Hofstede vd., 2010, 192). Öte yandan Batır ve Gürbüz (2016) GLOBE araştırmasında Türkiye'ye ilişkin değer tespitinde arada geçen süredeki değişimi ortaya koymayı amaçladığı çalışmada belirsizlikten kaçınma değerlerinde görece bir düşüş olduğunu belirlemiştir. Kültürün göreceli değişimi bu tür araştırmaları boylamsal olarak inceleme uygun hale getirmektedir.

Ulusal alanyazında belirsizlikten kaçınma düzeyinin yüksek olarak tespit edildiği çok sayıda araştırma (Bodur ve Kabasakal, 2002; Dalğalı, 2020; Pasa, Kabasakal ve Bodur, 2001; Sargut, 2015; Saylık, 2017; Turan, Durceylan ve Şişman, 2005; Wasti, 1995) mevcuttur. Diğer taraftan öğretmen adaylarının belirsizlikten kaçınma eğilimleri katılımcıların cinsiyet, öğretmenliği tercih etme nedeni, öğretmenliği tercih sırası, öğretmenliği tavsiye etme durumu, yaşamını geçirdiği yer ve branş bakımından anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları yüksek düzeyde uzun erimlilik değerlerine sahiptirler. Buna göre öğretmen adayları geleceğe ilişkin planlar yapma, pragmatik davranma, modern eğitime bağlı çabaları geleceğe hazırlanmanın bir yolu olarak teşvik etme yönünde uzun zaman odaklı bir kültürel yönelim içerisindedirler. Dalğalı (2020) araştırmasında kamu çalışanı öğretmenlerin yüksek düzeyde uzun erimli bir kültüre sahip olduklarını tespit etmiştir. Ancak araştırmanın bu bulgusu ile Hofstede'nin araştırma bulgusu örtüşmemektedir. Türkiye, Hofstede'nin araştırma bulgularına göre kısa erimlilik boyutunda yer almaktadır (URL-1; Hofstede vd., 2010, 257). McSweeney (2002), Hofstede'nin araştırmasının 1969-1973 yılları arasında yapılmış olmasını zaman bakımından bir sınırlılık olarak değerlendirmektedir.

Søndergaard (1994), bu yaklaşıma dayanarak toplanan verilerin güncel olmadığını ileri sürmektedir. Kültürün yavaş ancak mutlak anlamda değiştiğinden (Tayeb, 2003) hareketle 1970'lerde yapılmış bir çalışmanın günümüzde geçerliğinin sorgulanması gerektiği (Hill, 1998) ifade edilmektedir. Bu eleştirilere karşı Hofstede (2011) değişimin her ulusta ve kültürde neredeyse aynı hızda gerçekleştiği için kültürler arasındaki farklılığın sürekli biçimde korunabildiğini iddia etmektedir. Dolayısıyla son yıllarda yapılan kültür araştırmalarının bulgularının Hofstede'nin bulgularıyla örtüşmemesinin hızlanan kültürel değişimler olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının uzun erimlilik konusundaki görüşleri öğretmenliği tercih etme nedenine göre kendi isteğiyle tercih edenlerin lehine; öğretmenliği tercih sırasına göre ilk 5 tercihi olanların lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Buna karşın cinsiyet, öğretmenliği tavsiye etme durumu, yaşamını geçirmiş olduğu yer ve branş bakımından ise anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine yönelik yüksek düzeyde olumlu tutuma sahiptirler. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyete göre kadınların lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Bu durum, toplumsal cinsiyet rolleri bakımından öğretmenlik mesleğinin kadınlar ile daha çok ilişkilendirilmesinin bir yansıması olarak anlamlandırılabilir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları öğretmenliği tercih etme nedenine göre kendi isteğiyle tercih edenlerin lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Türkiye'de öğrencilerin meslek seçimlerinde başta ebeveynler olmak üzere öğretmenler ve rehberlik servisi çalışanlarının çoğu zaman ussallıktan uzak, popülizm ve konjonktürel olarak doğrudan müdahalelerin ağır sonuçlarının olduğu bilinmektedir. Bu bakımdan bu dışsal etkilerden uzak öğretmenlik mesleğini kendi arzusuyla tercih edenlerin mesleki tutumlarının daha olumlu olması anlamlandırılabilir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları öğretmenler öğretmenliği tercih sırasına göre ilk beş tercihi olanların lehine; öğretmenliği tavsiye etme durumuna göre tavsiye edenlerin lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Buna göre öğretmenliği benimseyip, kendisi için doğru meslek seçimi olduğunu düşünen katılımcıların daha olumlu bir tutum içinde oldukları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının katılımcıların yaşamlarını kent veya kırsal bir yerleşim yerinde geçirmiş olma bakımından ise farklılaşmamaktadır. Branş bakımından ise ilköğretim matematik bölümünde okuyan öğretmen adaylarının mesleğe karşı tutumları diğer bölümlerdekilere göre daha düşüktür. Alan olarak gerek kamuya atanmada gerekse de özel sektörde istihdam bakımından görece avantajlı olan ilköğretim matematik bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin görece düşük tutumunun öğrenim görmekte oldukları il ve üniversite deneyimlerinin bir sonucu olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları saptanmıştır. Bu sonucu destekler biçimde alanyazında araştırma bulgularına rastlamak mümkündür. Araştırmalara göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, etkili öğretimde önemli bir faktör olarak görülmektedir (Banerjee ve Behera, 2014; Kontaş, 2016; Üstüner, 2017). Bu konuda Bhargava ve Pathy (2014) olumlu tutumun öğretmen yeterliliklerinde belirleyici olduğunu belirtmiştir. Sharbain ve Tan (2012) da öğretmenlerin yeterlilik seviyesinin mesleğe karşı tutumları ile yüksek düzeyde ilişkili olduğunu bulmuştur. Chakraborty ve Mondal (2014) olumlu tutuma sahip öğretmenlerin daha iyi performans ve çaba gösterdiğini bulmuştur. Diğer bazı araştırmalarda da (Bilgin ve Aykaç, 2016; Chakraborty ve Mondal, 2014; Egwu, 2015; Şahin, 2010) öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumun öğretmen adaylarının farklı ortamlarda etkili bir şekilde öğretilmelerini sağladığı sonucuna varılmıştır. Bu nedenle öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlar, etkili öğretimin önemli bir unsuru olarak görülebilir. Öğretmen adaylarının mesleğe karşı tutumlarını büyük oranda lisans sürecinde geliştirdikleri (Akbulut ve Karakuş, 2011; Alkhateeb, 2013; Üstüner, 2017) dikkate alındığında bu süreçteki eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır. Öğretmen yetiştirme programları, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlar kazanmasına yönelik unsurlar içermelidir. Bu bağlamda Alkhateeb (2013) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının akademik başarılarını etkilediğini saptamıştır. Chakraborty ve Mondal (2014) da öğretmen adaylarının mesleğe karşı tutumları ile akademik nitelikleri

arasında önemli bir ilişki bulmuştur. Ülkemizde öğretmenlik mesleğine yönelik tutum üzerine yapılan araştırmalar (Çetinkaya, 2009; Kaya ve Büyükkasap, 2005; Şahin, 2010; Tanel, Şengören ve Tanel, 2007; Tösten, Han ve Çakmak, 2018; Üredi, 2017; Üstün, Erkan ve Akman, 2004; Yıldırım, 2012) öğretmen adaylarının mesleğe karşı olumlu bir tutum taşıdıklarını ortaya koymaktadırlar. Bu araştırma bulguları öğretmen adaylarının mesleğe karşı olumlu tutumunun hem akademik anlamda hem de sosyo-kültürel gelişimlerine katkı sağlayabilecek özellikler taşıdığını göstermektedir. Buna göre mesleğe karşı tutumun kültürel değerler ile olan ilişkisi belirgin hale gelmektedir.

Kartal, vd., (2012) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile cinsiyet, genel akademik ortalama, ailenin aylık geliri ve üniversite öncesi nerede yaşadıkları ile ilgili puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını saptamıştır. Ancak birtakım araştırmalar (Atalmış ve Köse, 2018; Baş ve Sarıgöz, 2018; Fadlemula, 2013; Yıldırım, 2012) kadınların öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu bir tutuma sahip olduklarını sonucuna ulaşmışlardır.

Alanyazında ulaşılan araştırmalarda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun birçok değişken ile ilişkili olduğu ortaya konulmaktadır. Bu bağlamda, Bektaş ve Nalçacı, (2012) öğretmen adaylarının kişisel değerlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını yordadığını saptamıştır. Araştırmalarda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların öğretmenliğe yönelik yeterlilik algısı ile pozitif bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir (Akbaba, 2013; Bhargava ve Pathy, 2014; Sharbain ve Tan, 2012). Benzer şekilde öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile iletişim becerileri (Yeşil, 2010); yaşam doyumu (Şahin, 2010); öz-yeterlilik inançları (Uyanık, 2016; Üstüner, 2017) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, yabancılaşma ile negatif bir ilişki (Çağlar, 2013) saptanmıştır. Dolayısıyla öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum; öz yeterlilik, iletişim becerileri, yaşam doyumu ve öz-yeterlilik gibi birçok değişkenle ilişkilidir. Bir toplumda mesleki belirleme ve tutumların ulusal ve bireysel kültürel kodların etkisinde şekillendiği varsayımından hareketle bu araştırma da öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumun belirsizlikten kaçınma ve uzun-kısa erimlilik kültürel değerlerle ilişkili olduğu ortaya koymaktadır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine tutumları ile belirsizlikten kaçınma eğilimleri arasında alt ve üst grupların ortalamalarında fark saptanmıştır. Buna göre yüksek düzeyde belirsizlikten kaçınma eğiliminde olan öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu durum Türkiye'nin sosyolojik yapısına özgü bir bulgu olarak dikkat çekicidir. Öğretmenlik mesleğinin genel anlamda diğer meslek gruplarına göre geniş bir istihdam alanına sahip olması ve kamuda emekliliğe kadar kadrolu bir iş güvencesi ile özdeş düşünülmesinin, geleceğe ilişkin belirsizlikten kaynaklı stres ve gerilimi bir kısım da olsa hafiflettiği düşünülmektedir. Belirsizliğin hakim olduğu Türkiye'nin kültürel yapısı, meslek tercihlerinde devlet güvencesi-kadrolu iş anlayışı ve arayışına fazlaca anlam yüklemeyi doğurmaktadır. Bu nedenle Türkiye'de kamusal istihdam alanlarında performans dayalı ücret, sözleşmelilik gibi yapısal reform girişimleri her zaman ciddi direnişlere maruz kalmıştır. Bu tür toplumlarda kariyerde istikrar sağlama ve iş yaşamında devamlılık güçlü beklentilerdir. Bu sayede belirsizlikten kaynaklı güvensizlik ve tehdit algısı, stres ve endişenin önüne geçilir.

Belirsizlikten kaçınma değerlerinin düşük olduğu öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları görece daha düşüktür. BK'nın düşük olduğu toplumlarda iş değiştirmeler sık olmakta ve ortalama istihdam süresi kısa olmaktadır. Bu değerler düşünüldüğünde BK değerleri düşük olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik yüksek bir olumlu tutum geliştirmemeleri anlaşılabilirlik kazanmaktadır. Bu tür toplumlarda lisans diploması, meslekler arası geçiş için gerekli ve çoğu zaman da yeterli bir belgedir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile uzun erimlilik kültür değerleri arasında alt ve üst grupların ortalamalarında fark saptanmıştır. Buna göre uzun erimli kültür değerlerine yüksek düzeyde sahip olan katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumları daha yüksektir. Öğretmen adaylarından sebat ve kararlılık, tasarruflu oluş, istikrar gibi değerlere sahip olanların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları daha olumlu bulunmuştur. Bu katılımcılar mevcut geleneksel değerleri daha modern bir yapıya dönüştürme çabası içerisindeyler. Öğretmenlik mesleğine

yönelik görece daha olumsuz tutuma sahip olan öğretmen adaylarının ise kısa dönem erimli değerlere sahip oldukları görülmektedir. Toplumsal değişimi şüpheyle izleyen bir kültürel yaklaşıma sahip olan kısa erimli bireylerin zamana bağlı gelenek ve normları koruma eğilimlerinin güçlü olduğu belirtilebilir.

Araştırma sonuçlarından hareketle, bireysel ve kültürel değerler ile mesleki tutuma yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Kültürün, özellikle küreselleşmenin ve teknolojinin etkisiyle zaman içerisinde değişen bir olgu olduğundan araştırmacılara, boylamsal çalışmalar yapılarak değişimin hızı ve yönü hakkında araştırmalar yapmaları önerilmektedir. Bu tür araştırmaların öğretmen adayları, aday öğretmenler ve kadrolu öğretmenleri bir arada incelenebilmesine imkan verecek şekilde yapılması önerilmektedir. Araştırmada öğretmen adaylarının belirsizlikten kaçınmaya ilişkin yüksek algı düzeylerinden hareketle milli eğitim mevzuatının, talimat ve yönergelerin, kuralların apaçıklığını gösteren/tartışan ders, etkinlik ve uygulamalar (staj sırasında) sağlanmalı, böylece öğretmen adaylarının kaygıları hafifletilmelidir.

Araştırmanın en önemli sınırlılığı Hofstede'nin kültür modelinin ve ölçme aracının zaman bakımından eski olması, geçerliğinin ve genellenebilirliğinin eleştirilerin odağında olmasıdır. Öte yandan bu çalışma kesitsel bir çalışmadır. Kültürün, bilim ve teknolojinin hızına bağlı olarak son zamanlarda daha hızlı değiştiği düşünüldüğünde kültürel çalışmalarda boylamsal yaklaşımın daha sağlıklı sonuçlar üretebileceği ileri sürülebilir.

EXTENDED ABSTRACT

**The Relationship between Attitude towards
Teaching Profession and Uncertainty Avoidance and
Long-Term Orientation as Cultural Values**

*

Ahmet Saylık– Bünyamin Han
Siirt University-Dumlupınar University

Introduction

It is possible to mention some unique features of the teaching profession. It is a profession that requires sacrifice, sincerity and extra effort. For this reason, it is very important for a successful teacher to love his profession and have a positive attitude towards the profession. It is possible to talk about many factors that affect the effectiveness of teachers. Both teaching competencies and personal characteristics of teachers play an important role in the process. Although the professional attitudes of individuals in a society, the meaning they attribute to work and business life and their expectations seem individual, it is thought that they are fed by the macro-level social culture structure and values and this is formed during the socialization process. In this sense, it is thought that national cultural values affect the range of professional concerns, attitudes and meanings, as well as the level of tolerance of the society against uncertainty and how it gives meaning and value to time (past, present and future) in its life.

Aim

The main purpose of this research is to reveal the relationship between pre-service teachers' attitudes towards the teaching profession and their levels of uncertainty avoidance and long-rangeness as cultural values. In addition, in the context of gender roles, depending on the fact that the teaching profession is considered more as a female profession, it was examined whether the genders of the teacher candidates reveal a significant difference in both cultural variables and teaching profession

attitudes. It is among the sub-objectives of the research to reveal the determinants of the personal preferences and characteristics of the participants, such as in which order they prefer teaching, whether they adopt teaching or not, in which field/department they are teacher candidates, on the attitude towards the teaching profession. Similarly, it was thought that the participant's life in a settlement mostly affected their social socialization, and it was thought that it might play a role in the formation of cultural values and the effects in the research were tried to be revealed.

Method

This research is a descriptive research and the "relational survey" design was used in the research. In this context, the relationship between the cultural values of uncertainty avoidance and long-term values with teaching attitude was examined. The "Individual Cultural Values Scale" (CVSCALE), which was developed by Yoo, Donthu and Lenartowicz (2011) and adapted into Turkish by Saylık (2019), was used. Also, "Attitude Scale Towards Teaching" developed by Erkuş, Sanlı, Bağlı and Güven (2000) was used to collect data in the study. The target population of the research consists of students studying at Siirt University Faculty of Education. According to the current data obtained from Siirt University student affairs, 1867 students are studying in the Departments of Classroom, Science, Turkish, Primary Education Mathematics, Social Studies Education and Computer and Instructional Technologies Education within the Faculty of Education. In the research, "stratified sampling" method was applied to collect the necessary data. Research data were analyzed through computer package programs. First, the normality of the data was tested. Accordingly, the normality was calculated for the attitude towards the profession as (Skewness = ,137; Kurtosis = -,876); for uncertainty avoidance (Skewness = -.027; Kurtosis = -.466); for long-term orientation (Skewness = -.170; Kurtosis = -.461). Since these values are between -2 and +2, it is assumed that the data show a normal distribution. Therefore, parametric tests (t-Test, ANOVA) were used in the analyses. The relative size of the number of participants in

the study (n=380) also strengthened the opinion that the data were normally distributed.

The reliability of the data was demonstrated by calculating the Cronbach's Alpha coefficients. Accordingly, Cronbach's Alpha coefficient is .90 for the attitude towards the profession; .65 for uncertainty avoidance; Calculated as .70 for long-term orientation. These values are in the acceptable range.

Conclusion and Discussion

It can be argued that people's perceptions and attitudes are fed by their individual values, and individual values are shaped in the macro sense in the process of socialization with national cultural values. Based on this assumption, this study tries to reveal that prospective teachers' long-term orientations and uncertainty avoidance cultural values can be determinative in shaping their attitudes towards the teaching profession.

According to the results obtained in the research, pre-service teachers have a moderate tendency to avoid uncertainty. Accordingly, it can be claimed that pre-service teachers care about clear instructions and procedures as a way of getting rid of the threat and anxiety they feel in the face of uncertain or unknown situations. The pre-service teachers have a long-term cultural orientation to make plans for the future, act pragmatically, and encourage efforts related to modern education as a way of preparing for the future.

Teacher candidates have a high level of positive attitude towards the teaching profession. The attitudes of teacher candidates towards the teaching profession differ significantly in favor of women according to gender. This situation can be interpreted as a reflection of the fact that the teaching profession is more associated with women in terms of gender roles. Based on the results of the research, it can be said that there is a need for studies on individual and cultural values and professional attitude. Since culture is a phenomenon that changes over time, especially with the effect of globalization and technology, researchers are advised to conduct longitudinal studies about the speed and direction of change. It is recommended that such studies be conducted in a way that allows prospective teachers, prospective teachers and permanent

teachers to be examined together. In the study, lessons, activities and practices (during the internship) that show/discuss the clarity of the national education legislation, instructions and directives, rules should be provided based on the high perception levels of teacher candidates about avoiding uncertainty, so that the anxiety of the teacher candidates should be alleviated.

Kaynakça/References

- Akbaba, B. (2013). The attitudes of pre-service social studies teachers' towards teaching profession and their self-efficacy about using instruction materials. *Mevlana International Journal of Education*, 3(2), 157-169.
- Akbulut, Ö. E. ve Karakuş, F. (2011). The investigation of secondary school science and mathematics pre-service teachers' attitudes towards teaching profession. *Educational Research and Reviews*, 6(6), 489-496.
- Alkhateeb, H. M. (2013). Attitudes towards teaching profession of education students in Qatar. *Comprehensive Psychology*, 2, 1-3.
- Andronache, D., Bocoş, M., Bocoş, V. ve Macri, C. (2014). Attitude towards teaching profession. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 628-632.
- Atalmuş, E. ve Köse, A. (2018). Turkish prospective teachers' attitudes towards the teaching profession: A meta-analysis study. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(4), 393-413.
- Babu, B. P. ve Raju, T. J. M. S. (2013). Attitude of student teachers towards their profession. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*, 2(1), 1-6.
- Banerjee, S. ve Santosh, K. B. (2014). An investigation into the attitude of secondary school teachers towards teaching profession in Purulia District of West Bengal, India. *International Journal of Academic Research in Education and Review*, 2(3), 56-63.
- Barwal, S. K. (2011). Attitude of secondary school teachers towards their teaching profession. *International Journal of Education & Allied Sciences*, 3(1), 63-68.
- Baş, M. ve Sarigöz, O. (2018). An examination of teacher candidates' attitudes towards teaching profession. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 10(4), 25-32.

- Batır, F. ve Gürbüz, S. (2016). Türkiye'nin toplumsal kültür eğilimleri: Globe araştırmasından sonra ne değişti? 24. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı*, 427-438, 28-31 Mayıs 2016, İstanbul.
- Bektaş, F. ve Nalçacı, A. (2012). The relationship between personal values and attitude towards teaching profession. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 1244-1248.
- Bhargava, A. ve Pathy, M. (2014). Attitude of student teachers towards teaching profession. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(3), 27-36.
- Bilgin, H. ve Aykaç, N. (2016). Pre-service teachers' teaching-learning conceptions and their attitudes towards teaching profession. *Educational Process: International Journal*, 5(2), 139-151.
- Bodur, M. ve Kabasakal, H. (2002). Türkiye Arap kümesinde kurumsal kültür: Globe araştırması, *Başkent Üniversitesi Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 5-22.
- Chakraborty, A. ve Mondal, B. C. (2014). Attitude of prospective teachers towards teaching profession. *American Journal of Social Sciences*, 2(6), 120-125.
- Cristina-Corina, B. ve Valerica, A. (2012). Teachers' perceptions and attitudes towards professional activity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 51, 167-171.
- Çağlar, C. (2013). The relationship between the levels of alienation of the education faculty students and their attitudes towards the teaching profession. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1507-1513.
- Çetinkaya, Z. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 298-305.
- Dalğalı, F. (2020). *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik yaklaşımları ile Hofstede'nin ulusal kültür boyutları arasındaki ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Egwu, S. O. (2015). Attitude of students towards teaching profession in Nigeria: Implications for education development. *Journal of Education and Practice*, 6(29), 21-25.
- Erkuş, A., Sanlı, N., Bağlı, M. T. ve Güven, K. (2000). Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 27-33.
- Fadlelmula, F. K. (2013). Attitudes of pre-service teachers towards teaching profession. *Turkish Journal of Education*, 2(4), 55-63.

- Güneyli, A. ve Aslan, C. (2009). Evaluation of Turkish prospective teachers' attitudes towards teaching profession (Near East University case). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 313-319.
- Hill, C.W. (1998). *International business: Competing in the global marketplace*. 2nd ed. Boston, USA: Irwin/McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (1980). Motivation, leadership, and organization: Do American theories apply abroad? *Organizational Dynamics*, 9(1), 42-63.
- Hofstede, G. (1983). The cultural relativity of organizational practices and theories. *Journal of International Business Studies*, Special Issue on Cross- Cultural Management, 14(2), 75-89.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*, 2. Edition. Sage Publication.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1-26.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. ve Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind: intercultural cooperation and its importance for survival*. McGraw-Hill.
- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W. ve Gupta, V. (Eds.). (2004). *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies*. Sage publications.
- Javidan, M. ve House, R. J. (2001). Cultural acumen for the global manager: Lessons from project GLOBE. *Organizational Dynamics*, 29(4), 289-305.
- Kartal, T., Kaya, V. H., Öztürk, N. ve Ekici, G. (2012). The exploration of the attitudes of the science teacher candidates towards teaching profession. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2759-2764.
- Kaya, A. ve Büyükkasap, E. (2005). Physics student teachers' profiles, attitudes and anxiety toward teaching profession: An Erzurum sample. *Kastamonu Education Journal*, 13(2), 367-380.
- Kontaş, H. (2016). The effect of an education-themed movie on the academic motivation of teacher candidates and their attitude towards teaching profession. *Journal of Education and Training Studies*, 4(6), 93-103.
- Korkut, A. ve Keskin, İ. (2015). Öğretmen adaylarının belirsizlikten kaçınma düzeylerine ilişkin karşılaştırmalı bir analiz. *Electronic International Journal of Education, Arts, and Science (EIJEAS)*, 1(2), 31-57.
- Macit, G. (2010). *İletişim tarzları üzerinde kültürel değerlerin etkisi: Mehmet Akif Ersoy üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma (Yüksek lisans tezi)*. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Isparta.

- McSweeney, B. (2002). *Hofstede's Model of national cultural differences and their consequences: A triumph of faith & a failure of analyses*. London: Sage Publications.
- Musa, A. ve Bichi, A. A. (2015). Assessment of prospective teachers' attitudes towards teaching profession: The case of Northwest University, Kano-Nigeria. *IOSR Journal of Research and Method in Education*, 5(3), 17-24.
- Mosakowski, E. ve Earley, P. C. (2000). A selective review of time assumptions in strategy research. *Academy of Management Review*, 25(4), 796-812.
- Neyişçi, N. B. (2008). *Türkiye'deki mesleki eğitim ve öğretimin güçlendirilmesi projesi (Megep) içindeki okul yöneticilerinin belirsizlikten kaçınma davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Oğuz, E. ve Kalkan, M. (2011). Examining teacher candidates' attitudes towards teaching profession and pupil control ideology. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 903-917.
- Oral, B. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15(4), 88-98.
- Pancholi, A. ve Bharwad, A. B. J. (2015). Student-teachers' attitude towards teaching profession. *International Journal of Research in Humanities and Social Sciences*, 3(8), 40-43.
- Parvez, M. ve Shakir, M. (2013). Attitudes of prospective teachers towards teaching profession. *Journal of Education and Practice*, 4(10), 172-178.
- Pasa, F., Kabasakal, H. ve Bodur, M. (2001). Society, organisations, and leadership in Turkey. *Applied Psychology*, 50(4), 559-589.
- URL-1. <https://geerthofstede.com/landing-page/turkey.html> adresinden erişilmiştir.
- Polat, S. ve Göktürk, Ş. D. (2005). Avrupa Birliğine Katılım Sürecinde Okul Müdürlerinin Ulusal Kültür Profili, Halk Kültürlerini Koruma. *Yaşatma Ve Geleceğe Aktarma Uluslar Arası, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış (Organizational Behavior)*. (İ. Erdem, Trans.), Ankara: Nobel Yayınevi.
- Ronen S. (1986). *Comparative and multinational management*. New York: Wiley.
- Sargut, A. S. (2015). *Kültürler arası farklılaşma ve yönetim*. İmge Kitabevi.
- Sarkar, D. ve Behera, S. K. (2016). Attitude of college teachers towards teaching profession. *American Journal of Educational Research*, 4(11), 834-839.

- Saylık, A. (2019). Hofstede'nin kültür boyutları ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması; geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(3), 1860-1881.
- Sharbain, I. H. A. ve Tan, K. E. (2012). Pre-service teachers' level of competence and their attitudes towards the teaching profession. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*, 1(3), 14-22.
- Søndergaard, M. (1994). Research note: Hofstede's consequences: A study of reviews, citations and replications. *Organization Studies*, 15(3), 447-456.
- Spears, N., Lin, X. ve Mowen, J. C. (2000). Time orientation in the United States, China, and Mexico: Measurement and insights for promotional strategy. *Journal of International Consumer Marketing*, 13(1), 57-75.
- Şahin, F. S. (2010). Teacher candidates' attitudes towards teaching profession and life satisfaction levels. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5196-5201.
- Tanel, R., Şengören, S. K. ve Tanel, Z. (2007). Fizik Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 1-9.
- Tayeb, M. H. (2003). Cultural Differences across the world, in M.H. Tayeb, (ed.) *International Management: Theories and Practices*. Harlow: Financial Times Prentice Hall.
- Tösten, R., Han, B. ve Çakmak, İ. (2018). Diyarbakır kamu okullarında görevli öğretmenlerin profili. *Electronic Journal of Education Sciences*, 7(13), 18-28.
- Trivedi, R. P. (2012). A study of attitude of teachers towards teaching profession teaching at different level. *International Multidisciplinary e-Journal*, 1(5), 24-30.
- Turan, S., Durceylan, B. ve Şişman, M. (2005). Üniversite yöneticilerinin benimsedikleri idari ve kültürel değerler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 7(13), 181-202.
- Uyanık, G. A. (2016). Investigation of the self-efficacy beliefs in teaching science and attitudes towards teaching profession of the candidate teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 4(9), 2119-2125.
- Üredi, L. (2017). Investigating the relationship between job satisfaction levels of the teachers in educational institutions and their attitudes towards teaching profession. *Journal of Education and Practice*, 8(12), 175-182.
- Üstün, E., Erkan, S. ve Akman, B. (2004). Türkiye'de okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının

- incelenmesi. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 129-136.
- Üstüner, M. (2017). Personality and attitude towards teaching profession: Mediating role of self efficacy. *Journal of Education and Training Studies*, 5(9), 70-82.
- Wasti, A. (1995). Kültürlerarası farklılaşmanın örgütsel yapı ve davranışa etkileri: karşılaştırmalı bir inceleme. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 22(4), 503-529.
- Yaakub, N. (1990). A multivariate analysis of attitude towards teaching. *Pertanika*, 13(2), 267, 273.
- Yeşil, H. (2010). The relationship between candidate teachers' communication skills and their attitudes towards teaching profession. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 919-922.
- Yıldırım, A. (2016). Öğretmen adaylarının belirsizlikten kaçınma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 475-490.
- Yıldırım, E. (2012). The investigation of the teacher candidates' attitudes towards teaching profession according to their demographic variables (The sample of Maltepe University). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2352-2355.
- Yoo, B., Donthu, N. ve Lenartowicz, T. (2011). Measuring Hofstede's five dimensions of cultural values at the individual level: Development and validation of CVSCALE. *Journal of International Consumer Marketing*, 23(3-4), 193-210.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Saylık, A. ve Han, B. (2021). Kültürel değerler olarak belirsizlikten kaçınma ve uzun erimlilik ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki ilişki. *OPUS- Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), 7935-7967. DOI: 10.26466/opus.930935.

Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılık ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki¹

DOI: 10.26466/opus.937692

*

Durmuş Bozkurt* – A. Faruk Levent**

* Öğretmen, MEB, İstanbul/Türkiye

E-Posta: yudubo@gmail.com

ORCID: [0000-0001-9955-5687](https://orcid.org/0000-0001-9955-5687)

** Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul/Türkiye

E-Posta: faruk.levent@marmara.edu.tr

ORCID: [0000-0003-3429-6666](https://orcid.org/0000-0003-3429-6666)

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığı ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bilimsel olarak nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın örneklem grubu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Bağcılar ilçesindeki resmî ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan toplam 4523 öğretmen arasından seçkisiz basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 354 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak öğretmenlerin demografik verilerine ilişkin araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmış ayrıca araştırma verilerini oluşturmak amacıyla Tükenmişlik Ölçeği ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği III-R kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermesinin anlaşılmasından sonra analizler; bağımsız t-testi, ANOVA ve Pearson Korelasyon testleri ile yapılmıştır. Analizler sonucunda psikolojik dayanıklılık ile tükenmişlik arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bununla birlikte psikolojik dayanıklılığın öğretmenlerde cinsiyet, medeni durum, brans, görev yapılan okul düzeyine göre farklılaşmadığı; yaş, kıdem, okuldaki hizmet süresine göre ise anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca tükenmişliğin öğretmenlerde cinsiyet, yaş, kıdem, brans, görev yapılan okul düzeyine göre farklılaştığı; medeni duruma göre ise farklılaşmadığını saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenler, Psikolojik Dayanıklılık, Tükenmişlik.

¹ Bu çalışma, Durmuş Bozkurt tarafından Doç. Dr. A. Faruk Levent danışmanlığında İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda tamamlanan yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

The Relationship between Teachers' Psychological Resilience and Burnout Levels

*

Abstract

The purpose of this study is to examine the relationship between teachers' psychological resilience and their burnout levels. The sample group of this study, in which the relational survey model, which is one of the quantitative research methods, was used, consists of 354 teachers selected by random simple random sampling method from a total of 4523 teachers working in public primary, secondary and high schools in Istanbul province Bağcılar district in the 2019-2020 academic year. Personal Information Form, Burnout Scale and Psychological Resilience Scale III-R regarding the demographic data of teachers were used as data collection tools. After the normal distribution of the data was understood, the analyzes were performed by independent t-test, ANOVA and Pearson Correlation tests. As a result of the analysis, a negative and significant relationship was determined between psychological resilience and burnout. On the other hand, psychological resilience of teachers does not differ according to gender, marital status, branch, school level; significant differences were determined according to age, seniority and length of service at school. In addition, burnout in teachers differs according to gender, age, seniority, branch, school level; it was found that there was no difference according to marital status.

Key Words: *Teachers, Psychological Resilience, Burnout.*

Giriş

Hızla gelişen teknoloji, yaşam standartlarındaki olumlu-olumsuz değişimler ve rekabet ortamları, çalışanları her an birçok sorunla karşı karşıya getirmektedir. Çalışanların karşılaştıkları önemli sorunlardan biri de tükenmişliktir (Ergin, 1992). Tükenmişlik kelimesinin anlamı; *“kuvvetini kaybetmiş olma, gayret göstermeme hali”* biçiminde ifade edilmektedir (Türk Dil Kurumu, 2020).

Tükenmişlik; fizik, elektrik mühendisliği, havacılık, spor ve psikoloji gibi pek çok alanda kullanılan bir terimdir (Bährer-Kohler, 2013). İlk defa 1974 yılında Herbert Freudenberger tükenmişlik teriminin tanımını, *“başarısız olma, hırpalanma, enerji ve kuvvet yitimi ya da giderilemeyen arzular neticesinde kişinin mevcut iç kaynaklarında tükenme”* şeklinde yapmıştır (akt. Ardıç ve Polatçı, 2008). Maslach’a göre tükenmişlik *“çalışma ortamında stresi artırıcı öğelere yönelik bir refleks olarak ortaya çıkan ruhsal bir sendrom”* olarak açıklanmıştır (akt. Arı ve Bal, 2008). Pines’e (2002) göre ise tükenmişlik *“duygusal ve fizyolojik isteklere yoğun olarak maruz kalmanın sebebiyet verdiği bedensel, duygusal ve zihinsel tükenme hali”* dir.

Tükenmişlik ile ilgili yapılan araştırmalarda, bu sorunun kaynağı olarak birçok farklı boyuttan bahsedilmektedir. Cemaloğlu ve Şahin’e (2007) göre iş ortamları, yönetimler, yapılan işin özellikleri, iş yükünün, kadro yetersizlikleri, ekonomik yetersizlik, yaşanan hayal kırıklıkları, enerjisinin tükendiğini hissetmesi, çalışanlar arasında tükenmişlik (burnout) sendromu olarak adlandırılan bir olguyu ortaya çıkarmaktadır. Tükenmişlik olgusu toplumsal yaşantının bir ürünü olarak hem çalışanların hayatını hem de örgütler açısından iş hayatını tehdit eden önemli bir sorun olarak görülmektedir (Arı ve Bal, 2008).

Hayatını iş odaklı olarak devam ettiren ve ağır iş yükü altında yaşamakta olan çalışanların tükenmeye maruz kalma ihtimalleri çok daha fazla olmaktadır (Maslach ve Goldberg, 1998). İnteraktif ilişkiyi zorunlu kılan meslek gruplarında istihdam edilen çalışanlar, tükenmişlik sendromunu daha fazla yaşayan kişilerdir (Ergin, 1996). Peker’e (2002) göre öğretmenler mesleki şartları ve okulda yoğun strese neden olacak unsurlar sebebiyle tükenmişlik açısından en yüksek riske sahip topluluktur. Bununla birlikte tükenmişlik, öğretmenlerin hem yöneticilerle ilişkilerini hem meslek arkadaşlarıyla ilişkilerini hem de

öğrencilerle ilişkilerini etkileyen önemli bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Ergin, 1992). Tükenmişlik yaşayan öğretmenler, hem özel hayatında hem de iş hayatında problemler yaşamakta, öğrencilerle bağları kopmakta ve buna bağlı olarak da öğrencilerde motivasyon eksikliği ve davranış problemleri ortaya çıkmaktadır (Cemaloğlu ve Şahin, 2007; Dorman, 2003). Bu sebeple öğretmenlerde tükenmişlik ile ilgili daha fazla araştırmanın yapılması gerektiğine dikkat çekilmektedir (Budak ve Sürgevil, 2005; Oruç, 2007).

Dayanıklılık kelimesi, "*çabuk iyileşme becerisi, zorluklarla baş etme gücü, elastikiyet*" anlamlarını içermektedir (Demirbaş, 2010, s.2). Dayanıklılık, "*şanssız bir olay ya da değişimin ardından çabucak iyi olma ya da adapte olma becerisi*" olarak da tanımlanmaktadır (Merriam Webster, 2020). Psikolojik dayanıklılık ise "*yüksek riskli durumlara karşı iyi bir ilerleme kaydetme, strese maruz kalındığında dahi yetkinliğini devam ettirebilme, travmayı çabuk atlatabilme*" olarak tanımlanmaktadır (Polatçı, Gültekin, Irk ve Sobacı, 2017).

Psikolojik dayanıklılık düzeyinin anksiyete, depresyon, intihar riski gibi durumlarla yakın ilişki içinde olduğu görülmektedir (Yöndem ve Bahtiyar, 2016). Güç durumlarla yüz yüze kalan ve buna karşın psikolojik anlamda hala kuvvetli kalan bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmektedir (Gürkan, 2006). Psikolojik dayanıklılığın; kişinin kendi performansı, sağlık durumu ve psikolojisi üzerine olumlu etkileri bulunmaktadır (Maddi ve Khoshaba, 1994). Ayrıca psikolojik dayanıklılığı yüksek olan bireyler, strese neden olan durumları daha hoş gören bir tutuma sahiptir (Maddi, Harvey, Khoshaba, Lu, Persico ve Brow, 2006).

Öğretmenlerin büyük bir bölümü, öğretmenliği yüksek düzeyde stresli bir meslek olarak nitelendirmektedir (Yalçın, 2013). Gelecek nesillerin yetiştirildiği okullarda, ortamın ve yapılan işin kendisinin stresli olması okulun en önemli insan kaynağı olan öğretmenlerin performanslarını önemli ölçüde etkilemektedir (Balay, 2000). Chan'a (2003) göre bir karakter özelliği olarak psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri daha azdır ve bu öğretmenler stresli durumlarla daha kolay başa çıkabilirler (Yalçın, 2013). Sezgin (2009) tarafından yapılan çalışmada ise psikolojik

dayanıklılığı fazla olan öğretmenlerin içselleştirme ve özdeşleşme ile beraber örgütsel bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerle bire bir iletişim kuran öğretmenler, öğrencilerine örnek teşkil etmekte ve öğretmenlerin psikolojik durumları doğrudan öğrencilerine yansımaktadır (Arıcan, 2009). Öğretmenin kendini yenilemede isteksiz olması; sınıf yönetiminde sorunlar yaşanmasına, öğrencilerde davranış problemlerinin ortaya çıkmasına, eğitim-öğretimde verimin düşmesine ve mesleki tükenmişliklerin artmasına neden olabilmektedir (Demir Polat, 2018).

Literatür incelendiğinde öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığı ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi “*Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığı ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki var mıdır?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

- Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ve tükenmişlik düzeyleri nedir?
- Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ve tükenmişlik düzeyleri, öğretmenlerin demografik özelliklerine (cinsiyet, medeni durum, branş, yaş, kıdem, okuldaki hizmet süresi ve okul türü) göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığı ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel nitelik taşıyan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve değişim varsa bunun derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2012). Çalışmada bu model altında, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler incelenmiştir. Ayrıca

öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ile tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, kıdem, okul türü ve okuldaki hizmet süresi gibi bazı değişkenlerine göre farklılıkları incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Bağcılar ilçesindeki resmi ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan 4523 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden seçkisiz basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 354 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın evren ve çalışma grubuna ait sayısal veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Evren ve Çalışma Grubuna ait Öğretmen Sayıları

Okul Türü	Evren	Çalışma Grubu
İlkokul	1687	120
Ortaokul	1593	120
Lise	1243	114
Genel Toplam	4523	354

Araştırmanın çalışma grubunda bulunan öğretmenlerle ilgili demografik bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Örnekleme Grubuna Ait Demografik Bilgiler, Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	f	%	Branş	f	%
Kadın	193	54,5	Sınıf Öğret.	123	34,7
Erkek	161	45,5	Branş	231	65,3
Toplam	354	100	Toplam	354	100
Yaş	f	%	Mesleki Kıdem	f	%
20-30	85	24,0	1-5 yıl	88	24,9
31-35	98	27,7	6-10 yıl	77	21,8
36-40	58	16,4	11-15 yıl	67	18,9
41-45	57	16,1	16-20 yıl	48	13,6
46+	56	15,8	21 yıl ve üzeri	74	20,9
Toplam	354	100	Toplam	354	100
Medeni Durum	f	%	Hizmet süresi	f	%
Evli	263	74,3	1-5 yıl	215	60,7
Bekâr	91	25,7	6-10	81	22,9
Toplam	354	100	11 yıl ve üzeri	58	16,4
Okul türü	f	%			
İlkokul	120	33,9			
Ortaokul	120	33,9			
Lise	114	32,2			
Toplam	354	100			

Tablo 2’de katılımcıların %54,5’inin erkek, %45,5’inin kadın olduğu; katılımcıların görülmektedir. Katılımcıların %24’ü 20-30 yaş arasındayken, %27,7’si 31-35 yaş arasında, %16,4’ü ise 36-40 yaş arasında, %16,1’i 41-45 yaş arasında ve %15,8’i 46 yaş üzerindedir. Katılımcıların %74,3’ü evli, %25,7’si bekârdır. Katılımcıların %24,9’u 1-5 yıl arasında, %21,8’i 6-10 yıl arasında, %18,9’u 11-15 yıl arasında, %13,6’sı 16-20 yıl arasında ve %20,9’u 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahiptir. Katılımcıların %34,7’si sınıf öğretmeni, %65,3’ü branş öğretmenidir. Katılımcıların %60,7’si 1-5 yıl arasında, %22,9’u 6-10 yıl arasında ve %16,4’ü 11 yıl ve üzerinde hizmet süresine sahiptir. Katılımcıların %33,9’u ilkokulda, %33,9’u ortaokulda ve %32,2’si lisede görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla Kişisel Bilgiler Formu, Tükenmişlik Ölçeği ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği III-R kullanılmıştır. Her iki ölçeğin de izinleri önceden alınmış olup uygulama aşamasında gönüllülük ve gizlilik esasına dikkat edilmiştir. Öğretmenlere verilen Kişisel Bilgi Formu’nda cinsiyet, medeni durum, branş, yaş, kıdem, okuldaki hizmet yılı ve okul türü ile ilgili kişisel bilgilere yönelik yedi soru sorulmuştur.

Tükenmişlik Ölçeği (TÖ), Pines ve Aronson (1988) tarafından geliştirilmiş ve Çapri (2006) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. TÖ’nün Pines ve Aronson tarafından yapılan güvenilirlik çalışmaları incelendiğinde, iç tutarlık katsayısı .90, bir ve dört ay arayla uygulanan test tekrar güvenilirlik katsayısı ise sırasıyla .88 ve .66 olarak görülmektedir. TÖ’nün yapı geçerliği için yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin üç bileşenli ve tek faktörlü olduğu ifade edilmiştir (Pines ve Aronson, 1988). Ölçek maddeleri “1 = Hiçbir zaman” ve “7 = Her zaman” biçiminde puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan ‘7’, en düşük puan ise ‘1’dir. Ölçek puanı hesaplamasında olumlu maddeler (3, 6, 19 ve 20) ters, diğer maddeler düz puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puan yorumlanırken dört düzey kullanılmaktadır. Ölçekten alınan 3 ve altındaki puanlar tükenmişlik

durumu olmadığı, 3-4 arasındaki puanlar tükenmişlik için bir tehdit olabileceği, 4-5 arasındaki puanlar tükenmişlik yaşandığı, 5 ve üzeri puanlar yardım gerektiren bir tükenmişlik durumu olduğu biçiminde yorumlanmaktadır. Çapri'nin (2006) 876 katılımcıyla gerçekleştirdiği uyarılma çalışmasında, temel bileşenler faktör analizinde KMO değeri .96 olarak bulunmuştur. Uyarılma çalışmasında ölçeğin iç tutarlık katsayısı .93, alt bileşenler için sırasıyla .83, .75 ve .88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iki ay arayla test tekrar test yöntemiyle elde edilen korelasyon katsayısı ise .83 olarak hesaplanmıştır (Çapri, 2006). Bu ölçek, Maddi ve Khoshaba (2001) tarafından geliştirilmiş, çok maddeli hali Motan (2002), kısa versiyonunun Türkçeye uyarılma çalışması Durak (2002) tarafından yapılmıştır. Ölçek, bireyin kendisine ve yaşamına ilişkin inançlarını ifade eden 18 maddenin temsil ettiği bağlanma, kontrol ve güçlük olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Her boyut, üç olumlu üç olumsuz anahtar kelimeyle şekillendirilmiş toplam altı maddeyle ölçülmektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .80, alt boyutların iç tutarlığı ise .71 olarak hesaplanmıştır (Maddi ve diğerleri, 2006). Likert tipinde ve 0-3 arasında puanlanan bir ölçektir. Ölçek maddeleri "0=Hiç doğru değil" ve "3=Çok doğru" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınan puanların yüksekliği psikolojik dayanıklılığın arttığını, düşüklüğü ise dayanıklılığın azaldığını göstermektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında altı maddenin madde toplam korelasyonları .20'nin altında çıktığı için bu maddeler ölçekten atılmıştır. Geri kalan 12 maddenin madde toplam korelasyonları .23 ile .50 arasında olmuş ve ölçeğin iç tutarlık katsayısı .68 bulunmuştur (Durak, 2002).

Etik Kurul Raporu

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu, 26.02.2020 tarihinde 2020/02 onay sayılı kararı ile bu araştırmanın etik yönden uygun olduğuna karar vermiş ve 20292139-050.01.04 sayılı evrak ile etik kurul onayını bildirmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler analiz edilmek üzere bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 25.0 programı kullanılmıştır. Değişkenler arası ilişkilerin belirlenmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, yordayıcı değişkenlerin incelenmesinde Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi, öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, kıdem ve okuldaki hizmet süresi gibi demografik değişkenlere göre farklılığının analizinde ise t-testi ve ANOVA kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre psikolojik dayanıklılık ile tükenmişlik değişkeninin alt boyutlarına ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ile Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutları Değişkenlerine İlişkin Analiz Sonuçları

	N	Min.	Maks.	Ort.	SS
Psikolojik dayanıklılık	354	,31	3,00	2,08	,48
Tükenmişlik					
Duygusal tükenme	354	1,00	6,14	2,84	1,09
Zihinsel tükenme	354	1,00	5,71	2,49	,94
Fiziksel tükenme	354	1,00	5,86	3,03	1,07

Tablo 3'te görüldüğü üzere yapılan betimsel analiz sonucunda katılımcıların psikolojik dayanıklılıktan aldıkları ortalama puan $2,08 \pm ,48$ olarak bulunurken, Tükenmişlik Ölçeği'nin duygusal tükenme boyutundan aldıkları ortalama puan $2,84 \pm 1,09$ olarak, zihinsel tükenme boyutundan aldıkları ortalama puan $2,49 \pm ,94$ olarak ve fiziksel tükenme boyutundan aldıkları ortalama puan $3,03 \pm 1,07$ olarak bulunmuştur.

Psikolojik dayanıklılık değişkeni ile tükenmişlik değişkeni alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik Pearson Korelasyon analizi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Psikolojik Dayanıklılık ile Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutları Değişkenlerine İlişkin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Psikolojik dayanıklılık
Duygusal tükenme	R	-,647
	P	,000*
Zihinsel tükenme	R	-,621
	P	,000*
Fiziksel tükenme	R	-,729
	P	,000*

* $p < ,01$

Tablo 4'te görüldüğü üzere yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre psikolojik dayanıklılık ile duygusal tükenme, zihinsel tükenme ve fiziksel tükenme arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki bulunmuştur ($r = -,647, -,621, -,729, p < ,01$). Buna göre psikolojik dayanıklılık arttığında tükenmişlik düzeylerinin azaldığı görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin cinsiyeti ile psikolojik dayanıklılık ve tükenmişlik değişkeni alt boyutları arasındaki ilişkiyi bulmaya yönelik yapılan Bağımsız Örneklem t Testi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Cinsiyete Göre Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ort.	SS	t	P
Psikolojik dayanıklılık	Erkek	161	2,03	,54	-1,762	,079
	Kadın	193	2,12	,41		
Duygusal tükenme	Erkek	161	2,72	1,07	-1,942	,053
	Kadın	193	2,94	1,10		
Zihinsel tükenme	Erkek	161	2,38	,94	-1,971	,049*
	Kadın	193	2,58	,94		
Fiziksel tükenme	Erkek	161	2,98	1,15	-,695	,487
	Kadın	193	3,06	,99		

Tablo 5'te görüldüğü üzere yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda psikolojik dayanıklılık, duygusal tükenme ve fiziksel tükenmenin katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur ($t = -1,762, -1,942, -,695, p > ,05$). Öte yandan zihinsel tükenmenin katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t = -1,971, p < ,05$). Buna göre kadınların zihinsel tükenme düzeyinin erkeklere göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin yaşı ile psikolojik dayanıklılık değişkeni ve tükenmişlik değişkeni alt boyutları arasındaki ilişkiyi bulmak için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Yaşa Göre Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Yaş	N	Ort.	SS	F	P
Psikolojik dayanıklılık	20-30 yaş arası	85	2,26	,43	14,833	,000*
	31-35 yaş arası	98	2,04	,41		
	36-40 yaş arası	58	1,72	,62		
	41-45 yaş arası	57	2,14	,38		
	46 yaş ve üzeri	56	2,21	,34		
Duygusal tükenme	20-30 yaş arası	85	2,82	1,30	6,855	,000*
	31-35 yaş arası	98	3,04	1,18		
	36-40 yaş arası	58	3,19	,83		
	41-45 yaş arası	57	2,75	,74		
	46 yaş ve üzeri	56	2,26	,88		
Zihinsel tükenme	20-30 yaş arası	85	2,55	1,12	5,169	,000*
	31-35 yaş arası	98	2,71	1,03		
	36-40 yaş arası	58	2,64	,63		
	41-45 yaş arası	57	2,20	,64		
	46 yaş ve üzeri	56	2,15	,87		
Fiziksel tükenme	20-30 yaş arası	85	2,93	1,24	5,603	,000*
	31-35 yaş arası	98	3,07	1,01		
	36-40 yaş arası	58	3,50	,86		
	41-45 yaş arası	57	3,02	,83		
	46 yaş ve üzeri	56	2,60	1,12		

* $p < ,01$

Tablo 6'da görüldüğü üzere, yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre psikolojik dayanıklılık, duygusal tükenme, zihinsel tükenme ve fiziksel tükenmenin yaşa göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur ($F(4, 349)=14,833, 6,855, 5,169, 5,603, p < ,01$). Bulunan anlamlı farklılıkların hangi yaş grupları arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla Bonferroni Post-hoc testi yapılmıştır. Buna göre 36-40 yaş arası bireylerin psikolojik dayanıklılıklarının diğer tüm yaş gruplarından anlamlı bir şekilde daha az olduğu bulunmuştur. Ayrıca 20-30 yaş arası bireylerin psikolojik dayanıklılığının 31-35 yaş arası bireylere göre anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan 46 yaş ve üzeri bireylerin duygusal tükenme durumunun, 20-40 yaş arası bireylerden anlamlı bir şekilde daha az olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra 31-35 yaş arası bireylerin zihinsel tükenme durumunun,

41 yaş üzeri bireylerden anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu bulunmuştur. Ayrıca 36-40 yaş arası bireylerin zihinsel tükenme durumunun da 46 yaş ve üzeri bireylerden anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu belirlenmiştir. Son olarak 36-40 yaş arası bireylerin fiziksel tükenme durumunun, 20-30 yaş arası ve 46 yaş ve üzeri bireylerden anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu bulunmuştur.

Medeni durum ile psikolojik dayanıklılık değişkeni ve tükenmişlik değişkeni alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Medeni Duruma Göre Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	Medeni durum	N	Ort.	SS	t	P
Psikolojik dayanıklılık	Evli	263	2,08	,45	-,272	,786
	Bekâr	91	2,09	,55		
Duygusal tükenme	Evli	263	2,82	1,11	-,668	,505
	Bekâr	91	2,91	1,03		
Zihinsel tükenme	Evli	263	2,48	,97	-,464	,643
	Bekâr	91	2,53	,86		
Fiziksel tükenme	Evli	263	3,01	1,09	-,567	,571
	Bekâr	91	3,08	1,00		

Tablo 7'de görüldüğü üzere yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda psikolojik dayanıklılık, duygusal tükenme, zihinsel tükenme ve fiziksel tükenmenin katılımcıların medeni durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur (Sırasıyla $t=-,272$, $-,668$, $-,464$, $-,567$, $p>,05$).

Katılımcı öğretmenlerin mesleki kıdemi ile psikolojik dayanıklılık ve tükenmişlik değişkeni alt boyutları arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik tek yönlü varyans analiz sonuçları Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Mesleki Kıdeme Göre Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Mesleki kıdem	N	Ort.	SS	F	P
Psikolojik dayanıklılık	1-5 yıl	88	2,13	,45	10,369	,000*
	6-10 yıl	77	2,27	,38		
	11-15 yıl	67	1,90	,49		
	16-20 yıl	48	1,83	,60		
	21 yıl ve üzeri	74	2,15	,37		
Duygusal tükenme	1-5 yıl	88	2,74	1,06	6,779	,000*
	6-10 yıl	77	2,93	1,13		

	11-15 yıl	67	3,12	1,22		
	16-20 yıl	48	3,21	,93		
	21 yıl ve üzeri	74	2,37	,85		
	1-5 yıl	88	2,57	,84		
	6-10 yıl	77	2,51	1,03		
Zihinsel tükenme	11-15 yıl	67	2,71	1,00	4,429	,002*
	16-20 yıl	48	2,59	,95		
	21 yıl ve üzeri	74	2,11	,78		
	1-5 yıl	88	2,84	,93		
	6-10 yıl	77	2,99	1,13		
Fiziksel tükenme	11-15 yıl	67	3,36	,93	7,392	,000*
	16-20 yıl	48	3,51	1,14		
	21 yıl ve üzeri	74	2,67	1,05		

* $p<,01$

Tablo 8’de görüldüğü üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre psikolojik dayanıklılık, duygusal tükenme, zihinsel tükenme ve fiziksel tükenmenin mesleki kıdeme göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur; bunlar sırasıyla $F(4, 349)=10,369, 6,779, 4,429, 7,392, p<,01$. Bulunan anlamlı farklılıkların hangi kıdem grupları arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla Bonferroni Post-hoc testi yapılmıştır. Buna göre mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan ve 1-5 yıl arası olan bireylerin psikolojik dayanıklılıklarının 11-20 yıl kıdemi olanlara göre anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte 6-10 yıl arası kıdemi olan bireylerin duygusal tükenme durumunun, 11-20 yıl arası kıdemi olan bireylerden anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan bireylerin ise duygusal tükenme durumunun, kıdemi 6-20 yıl arası olan bireylerden anlamlı bir şekilde daha az olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan bireylerin zihinsel tükenme durumunun ise, 20 yıldan az kıdemi olan bireylerden anlamlı bir şekilde daha az olduğu bulunmuştur. Mesleki kıdemi 11-20 yıl arasında olan bireylerin fiziksel tükenme durumunun, kıdemi 1-5 yıl arasında olan ve 21 yıl üzerinde olan bireylerden anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu saptanmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin branşı ile psikolojik dayanıklılık ve tükenmişlik değişkeni alt boyutları arasındaki ilişkiyi bulmaya yönelik yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Branşa Göre Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	Branş	N	Ort.	SS	t	P
Psikolojik dayanıklılık	Sınıf öğretmeni	123	2,05	,63	-1,051	,294
	Branş öğretmeni	231	2,10	,37		
Duygusal tükenme	Sınıf öğretmeni	123	2,69	1,08	-1,876	,062
	Branş öğretmeni	231	2,92	1,08		
Zihinsel tükenme	Sınıf öğretmeni	123	2,29	,89	-3,018	,003*
	Branş öğretmeni	231	2,60	,95		
Fiziksel tükenme	Sınıf öğretmeni	123	2,99	1,18	-,476	,634
	Branş öğretmeni	231	3,05	1,00		

* $p < ,01$

Tablo 9’da görüldüğü üzere yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda psikolojik dayanıklılık, duygusal tükenme ve fiziksel tükenmenin katılımcıların branşına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Sırasıyla $t = -1,051$, $-1,876$, $-,476$, $p > ,05$. Öte yandan zihinsel tükenmenin katılımcıların branşına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur, $t = -3,018$, $p < ,01$. Buna göre branş öğretmenlerinin zihinsel tükenme düzeyi sınıf öğretmenlerine kıyasla daha yüksektir.

Okuldaki hizmet süresi ile psikolojik dayanıklılık ve tükenmişlik değişkeni alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10. Okuldaki Hizmet Süresine Göre Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Okuldaki hizmet süresi	N	Ort.	SS	F	P
Psikolojik dayanıklılık	1-5 yıl	215	2,18	,41	11,575	,000*
	6-10	81	1,90	,49		
	11 yıl ve üzeri	58	1,99	,59		
Duygusal tükenme	1-5 yıl	215	2,71	1,03	6,187	,002*
	6-10	81	3,20	1,25		
	11 yıl ve üzeri	58	2,82	,95		
Zihinsel tükenme	1-5 yıl	215	2,40	,90	3,095	,047*
	6-10	81	2,70	1,12		
	11 yıl ve üzeri	58	2,53	,78		
Fiziksel tükenme	1-5 yıl	215	2,83	,96	9,865	,000*
	6-10	81	3,39	1,13		
	11 yıl ve üzeri	58	3,24	1,19		

* $p < ,05$

Tablo 10’da görüldüğü üzere, yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre psikolojik dayanıklılık, duygusal tükenme, zihinsel tükenme ve fiziksel tükenmenin okuldaki hizmet süresine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur, bunlar sırasıyla $F(2, 351)=11,575, 6,187, 3,095, 9,865, p<,05$. Bulunan anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla Bonferroni Post-hoc testi yapılmıştır. Buna göre hizmet süresi 1-5 yıl arası olan bireylerin psikolojik dayanıklılıklarının 6 yıl ve üzeri hizmet süresi olanlara göre anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra hizmet süresi 6-10 yıl arası olan bireylerin duygusal ve zihinsel tükenme durumlarının 1-5 yıl hizmet süresi olanlara göre anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu saptanmıştır. Hizmet süresi 1-5 yıl arası olan bireylerin fiziksel tükenme durumunun ise hizmet süresi 6 yıl ve üzerinde olan bireylerden anlamlı bir şekilde daha az olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen görev yapılan okul ile psikolojik dayanıklılık ve tükenmişlik değişkeni alt boyutları arasındaki ilişkiye yönelik tek yönlü varyans analiz sonuçları Tablo 11’de gösterilmektedir.

Tablo 11. Görev Yapılan Okul ile Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Görev yapılan okul	N	Ort.	SS	F	P
Psikolojik dayanıklılık	İlkokul	120	2,04	,64	1,259	,285
	Ortaokul	120	2,14	,34		
	Lise	114	2,07	,40		
Duygusal tükenme	İlkokul	120	2,64	,99	5,555	,009*
	Ortaokul	120	3,07	1,14		
	Lise	114	2,82	1,09		
Zihinsel tükenme	İlkokul	120	2,21	,77	7,997	,000*
	Ortaokul	120	2,73	,95		
	Lise	114	2,53	1,03		
Fiziksel tükenme	İlkokul	120	2,95	1,12	1,369	,301
	Ortaokul	120	3,15	1,00		
	Lise	114	2,97	1,07		

* $p<,01$

Tablo 11’de görüldüğü üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre psikolojik dayanıklılık ve fiziksel tükenmenin görev yapılan okullara göre anlamlı farklılıklar göstermediği bulunmuştur. Sırasıyla $F(2, 351)=1,259, 1,369, p>,05$. Öte yandan duygusal tükenme ve zihinsel tükenmenin görev yapılan okullara göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Sırasıyla $F(2, 351)=5,555, 7,997, p<,01$. Bu anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla Bonferroni Post-hoc testi yapılmış ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin duygusal tükenme durumlarının ilkokulda görev yapanlara göre anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu bulunmuştur. Öte yandan ilkokulda görev yapan öğretmenlerin zihinsel tükenme durumunun ortaokulda ve lisede görev yapan bireylere göre anlamlı bir şekilde daha az olduğu saptanmıştır.

Tartışma

Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığı ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin; duygusal tükenme, zihinsel tükenme ve fiziksel tükenme alt boyutlarıyla beraber; ortalama düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre toplam psikolojik dayanıklılık puanının ise ortalamanın üzerinde olduğu saptanmıştır. Psikolojik dayanıklılık ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde psikolojik dayanıklılık ile cinsiyet, medeni durum, branş ve okul türü arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken; yaş, mesleki kıdem ve okuldaki hizmet süresi değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Tükenmişlik ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde tükenmişlik ile medeni durum arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken; tükenmişlik ile cinsiyet, yaş, kıdem, branş, okuldaki hizmet süresi ve görev yaptığı okul türü değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Psikolojik dayanıklılık ile tükenmişlik arasındaki ilişki incelendiğinde psikolojik dayanıklılık ile tükenmişlik alt boyutları olan duygusal tükenme, zihinsel tükenme ve fiziksel tükenme arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Bu araştırmada; toplam tükenmişlik düzeyinde, öğretmenlerin tükenmişlik algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, literatürde yapılmış bazı araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Örneğin Hock (1998) yaptığı çalışmada öğretmenlerin yaklaşık %41'inin orta ve yüksek derecede tükenmişlik yaşadığı tespit edilmiştir (akt. Aslan, 2009). Buna karşın Arıcan (2009), öğretmenlerin tükenmişlik algılarının ortalama puanlarının düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmada toplam psikolojik dayanıklılık puanının ortalamasının üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Literatürde benzer sonuçlara ulaşılan araştırmalar mevcuttur. Örneğin Uçar (2014), özel eğitim öğretmenleriyle yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin algılarına göre psikolojik dayanıklılık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yalçın (2013) ise ilköğretim okulu öğretmenlerini örneklem olarak aldığı araştırmasında öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık algı düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Her meslekte, çalışanların psikolojik dayanıklılıklarının yüksek olması olumlu değerlendirilmektedir. Psikolojik dayanıklılığın yüksek olmasıyla öğretmenlerin meslekî yaşamlarında güçlüklerle karşılaştıklarında, başa çıkma becerilerini kullanarak güçlüklerin üstesinden gelebilecekleri umut edilmektedir. Psikolojik dayanıklılık bir kişilik özelliği olarak düşünüldüğünde; öğretmenlerin genel tükenmişlik düzeylerinin orta düzeyde olması, meslekî tükenmişliğin örgütsel faktörlerden kaynaklanabileceği düşünülebilir.

Psikolojik dayanıklılık ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde psikolojik dayanıklılık ile cinsiyet, medeni durum, branş ve okul türü arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken; yaş, mesleki kıdem ve okuldaki hizmet süresi değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri incelendiğinde, cinsiyet değişkeni ile psikolojik dayanıklılık değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde bu bulguyu destekler nitelikte birçok çalışma olduğu görülmektedir (Yalçın, 2013; Gökmen, 2014; Sönmezer, 2015; Karataş, 2016; Kaya, 2018; Ülker-Tümlü ve Recepoğlu, 2013; Sezgin, 2012; Yılmaz, 2017).

Bu araştırmada psikolojik dayanıklılık ile medenî durum değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulguya benzer olarak, medeni durum ile psikolojik dayanıklılık arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit eden çalışmalar mevcuttur (Gökmen, 2014; Kaya, 2018; Ülker-Tümlü ve Receptoğlu, 2013; Sezgin, 2012; Yılmaz, 2017). Buna karşın bu çalışmadan farklı olarak psikolojik dayanıklılık ile medeni durum değişkenleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı araştırmalarda, evli öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin bekâr öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır (Selçuklu, 2013; Uçar, 2014; Nurhat, 2017). Ayrıca bu araştırmada branş değişkenine göre psikolojik dayanıklılık düzeyi farklılaşmamaktadır. Bu bulguya benzer olarak Sezgin (2012) tarafından yapılan bir araştırmada psikolojik dayanıklılığın branşa göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Bu çalışmada, görev yapılan okul ile psikolojik dayanıklılık arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Bu bulguya benzer olarak psikolojik dayanıklılığın görev yapılan okula göre farklılaşmadığını saptayan araştırmalar mevcuttur (Karakaya, 2019; Uçar, 2014; Gökmen, 2014). Bu araştırma bulgularının aksine Sönmezer (2015), psikolojik dayanıklılık ve görev yapılan okul düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin lisede görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Psikolojik dayanıklılık ile yaş değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde araştırma sonuçlarına göre 20-30 yaş arası bireylerde psikolojik dayanıklılık, diğer yaş gruplarına göre yüksektir. Bu düzey yaş ilerledikçe düşmekte ve 36-40 yaş arası bireylerde psikolojik dayanıklılığın diğer yaş gruplarına göre düşük olduğu görülmektedir. 36-40 yaş grubundan sonra psikolojik dayanıklılık düzeyi yükselmektedir. Gençlik ağından yeni çıkmış ve iş hayatına atılarak hayatın sorumluluklarını yeni yeni üslenen düşük yaş gruplarında psikolojik dayanıklılığın yüksek olmasının doğal olduğu düşünülebilir. 36-40 yaş dönemleri artık bireylerin kendi sorumluluklarıyla beraber ailelerinin de sorumluluklarını üstlendiği, bunun yanında meslekte iş hayatındaki yıpranmaların psikolojik dayanıklılığı etkilediği dönemler olduğu düşünölmektedir. Bu bulguya benzer olarak Nurhat (2017) da çalışmasında, yaşın ilerlemesiyle beraber psikolojik dayanıklılığın

arttığını ortaya koymuştur. Uçar (2014) ve Yalçın (2013) da yaş ile psikolojik dayanıklılık değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Buna karşın yaş ile psikolojik dayanıklılık arasında anlamlı herhangi bir ilişki olmadığını saptayan çalışmalar da literatürde yer almaktadır (Karataş, 2016).

Bu araştırmada öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Mesleki kıdemi 1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları 11-20 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre yüksektir. Mesleki kıdem ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişki, yaş değişkeni ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişki ile benzerlik göstermektedir. Yaş ilerledikçe doğal olarak meslekte kıdem de ilerlemektedir. Buna bağlı olarak bir bireyin yaşantıları sonucu elde ettiği deneyim de artmaktadır. Meslek hayatına yeni başlayan öğretmenlerin bir süre sonra heyecanlarını kaybetmeleri, bıkkınlık hisleri, tükenmişlik düzeylerinin artması, stres, ailevi nedenler, örgütsel faktörler gibi etkenler bu ara dönemlerde psikolojik dayanıklılığı olumsuz etkilediği söylenebilir. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahibi öğretmenlerde yaş değişkeninde olduğu gibi psikolojik dayanıklılığın arttığı görülmektedir. Bu sonuç; bireyin yaşamında taşların yerine oturması, kabullenme, daha olgun düşünme, deneyimlerin hayata yansımaları, yaşın ilerlemesine bağlı olarak tekrar hayata bağlılığın artması gibi nedenlerle açıklanabilir. Yalçın (2013) ve Sönmezer (2015) çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Bu araştırmada okuldaki hizmet süresi ile psikolojik dayanıklılık arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri 6 yıl ve üzeri hizmet süresi olan öğretmenlere göre yüksektir. Aynı iş yerinde uzun süre çalışıldığında; çatışmalar ve yaşanan olumsuz deneyimler iş arkadaşları ile olan ilişkilerinin zamanla yıpranmasına neden olabilir. Bu da zamanla psikolojik dayanıklılığın azalmasına neden olabilmektedir. Yalçın (2013), araştırmasında okuldaki hizmet süresi 11-15 yıl olan öğretmenlerin daha az hizmet süresine sahip öğretmenlere göre daha az psikolojik dayanıklılık düzeyine sahip olduklarını ortaya koymuştur. Karataş (2016), hizmet süresinin azalmasıyla beraber psikolojik dayanıklılığın arttığını ortaya koymuşken; Nurhat (2017) psikolojik dayanıklılık ve hizmet süresi arasında bir ilişki olmadığını saptamıştır.

Tükenmişlik ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde tükenmişlik ile medeni durum arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken; tükenmişlik ile cinsiyet, yaş, kıdem, branş, okuldaki hizmet süresi ve görev yaptığı okul türü değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Bununla birlikte tükenmişlik, medeni duruma göre farklılaşmamaktadır. Bu bulguya benzer sonuçlar elde edilen çalışmalar literatürde mevcuttur (Girgin, 1995; Baysal, 1995; Tümkaya, 1996; Altıntaş, 1997; Yerlikaya, 2000; Izgar, 2001; Başören, 2005; Karataş, 2009; Yılmaz, 2017; Çapri ve Güler, 2018). Bu araştırmanın sonucundan farklı olarak öğretmenlerin medeni durumlarına göre tükenmişlik düzeylerinin farklılaştığı tespit edilen araştırmalar da mevcuttur (Tümkaya, 1996; Özer, 1998; Cemaloğlu ve Şahin, 2007; Girgin, 2010). Bazı araştırmalar da bekârların evli bireylere göre daha yüksek tükenmişlik yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Babaoğlu, 2006; Başol ve Altay, 2009; Yorulmaz ve Altinkurt, 2018). Evli olan bireylerin daha az tükenmişlik yaşamalarının nedenleri olarak; ailevi yaşantıların bireylerin daha çok hayata bağlanmalarını sağlaması, daha sorumlu ve dengeli kararlar alınarak tükenmişlik ile başa çıkılmalarını kolaylaştırması gösterilmektedir (Ardıç ve Polatçı, 2008). Bazı araştırmalar ise aksine evlilerin bekârlara göre daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Biçen, 2014; Keleş, 2018). Evli bireylerin ailevi sorumluluklarının bekârlara göre daha fazla olması bu durumun nedenlerinden biri olarak açıklanmaktadır (Çoğaltay, Anar ve Karatay, 2017).

Cinsiyet değişkeniyle ilgili elde edilen bulgulara göre kadınlarda zihinsel tükenme düzeyi erkeklere göre daha fazladır. Bu bulguya benzer sonuçlar elde edilen araştırmalar mevcuttur (Dursun, 2000; Forlin, 2001; Yıldız, 2012; Coşkun, 2012). Buna karşın bazı araştırmalarda erkeklerin tükenmişlik düzeylerinin kadınların tükenmişlik düzeylerine oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Torun, 1995; Başol ve Altay, 2009; Seferoğlu, Yıldız ve Avcı Yücel, 2014; Yılmaz, 2017). Bazı araştırmalarda ise cinsiyet değişkeni ile tükenmişlik arasında anlamlı herhangi bir ilişkinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmış; cinsiyetin, tükenmişlik üzerinde önemli bir yordayıcı olmadığı ortaya konulmuştur (Çokluk, 1999; Altıntaş, 1997; Yerlikaya, 2000; Seğmenli, 2001; Başören, 2005; Özipek, 2006; Cemaloğlu ve Şahin, 2007; Özcan, 2008; Sezgin, 2009;

Yalçın, 2013; Çolakoğlu, 2014; Biçen, 2014; Cinay, 2015; Kelgökmen, Saçlı Uzunöz ve Demirhan, 2016; Çapri ve Güler, 2018; Demir Polat, 2018; Keleş, 2018; Korkutan, 2018).

Bu araştırmanın bulgularına göre 46 yaş ve üzeri bireylerin duygusal tükenme düzeyleri, 20-40 yaş arası bireylerin düzeylerinden düşüktür. Bunun yanında 31-35 yaş aralığındaki bireylerin zihinsel tükenme durumu 41 yaş üzerindeki bireylerden yüksektir. Ayrıca 36-40 yaş arasındaki bireylerin zihinsel ve fiziksel tükenme düzeyi 46 yaş ve üzerindeki bireylerden yüksektir. Nurhat'ın (2017) araştırmasında, öğretmenlerde yaşın artmasıyla beraber tükenmişlik düzeyinin azaldığı saptanmıştır. Yalçın (2013), genç öğretmenlerde tükenmişliğin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Aydemir (2013) ise çalışmasında yaş ile tükenmişlik düzeyi arasında herhangi bir ilişki olmadığını saptamıştır.

Bu araştırmanın bulgularına göre mesleki kıdem değişkenine göre tükenmişlik düzeyleri anlamlı biçimde farklılaştırmaktadır. Kıdemi 6-10 yıl arasında olan öğretmenlerin duygusal tükenme durumu 11-20 yıl kıdemli öğretmenlere göre daha yüksektir. Ayrıca kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin duygusal ve zihinsel tükenme durumu, kıdemi 20 yıldan az olan öğretmenlerden düşüktür. Bunun yanında mesleki kıdemi 11-20 yıl olan öğretmenlerin fiziksel tükenme durumu, 1-5 yıl ve 21 yıl üzeri kıdemli öğretmenlere göre yüksektir. Buna göre kıdem arttıkça duygusal ve zihinsel tükenme düzeylerinin azalmakta olduğu söylenebilir. Bu sonucu, meslekte yeni olan öğretmenlerin tecrübesizlik nedeniyle kendilerini yorgun hissetmeleri, kendilerini bitkin hissetmeleri ve meslekte çalışma şevkinin azalması olarak açıklanabilir. Maslach ve Jackson (1981) da tükenmişlik ile iş tecrübesi arasında negatif bir ilişki olduğunu, öğretmenlerin iş tecrübesi kazanmasıyla başarı algılarının arttığını, yorgunluk algılarının azaldığını belirtmektedir (akt. Aslan, 2009). Bu araştırmanın bulguları ile literatürde yapmış bazı araştırmaların bulguları örtüşmektedir (Çimen, 2007; Karakuş, 2008; Aslan, 2009; Yalçın, 2013; Sönmezer, 2015). Buna karşın literatürde kıdemle birlikte doğru orantılı olarak tükenmişliğin de arttığı tespit edilen çalışmalar da mevcuttur (Özcan, 2008; Karataş, 2009).

Bu araştırmanın bulgularına göre branş öğretmenlerinin zihinsel tükenme düzeyi sınıf öğretmenlerine göre yüksektir. Literatürde,

öğretmenlerin farklı branşlarda tükenmişliğin sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Tümkaya, 1996; Yalçın, 2013). Gündüz (2004) ve Başaran (1999) çalışmalarında branşın, tükenmişliğin alt boyutlarından özellikle duyarsızlaşma alt boyutunu etkilediğini tespit etmiştir. Bazı araştırmalarda ise özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır (Çokluk, 1999; Özmen, 2001).

Bu araştırmada okuldaki hizmet süresinin tükenmişlik düzeyi ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okuldaki hizmet süresi 6-10 yıl arasında olan bireylerin duygusal ve zihinsel tükenme durumu 1-5 yıl hizmet süresi olan öğretmenlere göre yüksektir. Hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin ise fiziksel tükenmelerinin 6 yıl ve üzeri hizmet süresi olan öğretmenlere göre düşüktür. Buna karşın Yalçın (2013), okuldaki hizmet süresinin artmasıyla tükenmişlik düzeyinin azaldığını tespit etmiştir.

Bu araştırmada, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin, ilkokulda görev yapanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tümkaya (1997), Özipek (2006), Gündüz (2006) çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bununla birlikte Mo (1991), ortaokul öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre tükenmişlik riskinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşın Sönmezer (2015) ve Özcan (2008), çalışmalarında okul türü ile mesleki tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirlemiştir.

Psikolojik dayanıklılık ile tükenmişlik arasındaki ilişki incelendiğinde bu araştırmada psikolojik dayanıklılık ile tükenmişlik alt boyutları olan duygusal tükenme, zihinsel tükenme ve fiziksel tükenme arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerde psikolojik dayanıklılık arttıkça tükenmişlik düzeyi azalmaktadır. Literatürde bu bulguya benzer sonuçlar elde eden araştırmalar bulunmaktadır (Azeem, 2010; Bitmiş, Sökmen ve Turgut, 2013; Demir Polat, 2018; Erkutlu, 2012; Ersezgin, 2018; Lopez, Bolano, Marino ve Pol, 2010; Nurhat, 2017; Yalçın, 2013).

Bu araştırmada elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için imkânlar sağlanarak psikolojik dayanıklılıklarının güçlendirilmesi

sağlanabilir. Bu amaçla öğretmenlerin yetkinliklerinin artırılması için yüksek lisans ve doktora eğitimleri desteklenebilir, öğretmenlikte kariyer basamakları yeniden düzenlenebilir. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin saygınlığını arttırıcı çalışmalar yapılabilir ve öğretmenlikte ödül sistemleri yeniden düzenlenebilir. Son olarak öğretmenlerde tükenmişliğe neden olan örgütsel faktörler araştırılabilir ve bu faktörlere yönelik etkili önlemler alınarak alanda uygulamaya konulabilir.

EXTENDED ABSTRACT

The Relationship between Teachers' Psychological Resilience and Burnout Levels

*

Durmuş Bozkurt – A. Faruk Levent
Ministry of National Education-Marmara University

In this study, in which the relationship between teachers' psychological resilience and burnout levels was examined, it was found that teachers' burnout levels were; with emotional exhaustion, mental exhaustion and physical exhaustion sub-dimensions; was found to be average. It was determined that the total psychological resilience score was above the average. When the relationships between resilience and demographic variables are examined, there is no significant difference between resilience and gender, marital status, branch and school type; There are significant differences between the variables of age, professional seniority and length of service at school.

When the relationships between burnout and demographic variables are examined, there is no significant difference between burnout and marital status; There are significant differences between burnout and variables of gender, age, seniority, branch, length of service at school and type of school. When the relationship between psychological resilience and burnout was examined, a negative and significant relationship was found between emotional exhaustion, mental exhaustion and physical exhaustion, which are the sub-dimensions of psychological resilience and burnout. At the level of total burnout, it was determined that teachers' burnout perceptions were moderate. In addition, according to the findings of this study, it was determined that the total psychological resilience score was above the average.

When the relationships between resilience and demographic variables are examined, there is no significant difference between resilience and gender, marital status, branch and school type; There are significant differences between the variables of age, professional seniority and length of service at school. When the relationship between psychological

resilience and age variable is examined, according to the results of the research, psychological resilience in individuals between the ages of 20-30 is higher than in other age groups. This level decreases as the age progresses, and it is seen that the psychological resilience of individuals between the ages of 36-40 is lower than other age groups. After the age group of 36-40, the level of psychological resilience increases.

In this study, it was determined that there is a significant relationship between teachers' psychological resilience levels and their professional seniority. The psychological resilience of teachers with professional seniority of 1-5 years and 21 years and above is higher than teachers with 11-20 years of seniority. The relationship between professional seniority and resilience is similar to the relationship between age variable and resilience.

When the relationships between burnout and demographic variables are examined, there is no significant difference between burnout and marital status; There are significant differences between burnout and variables of gender, age, seniority, branch, length of service at school and type of school. The emotional exhaustion levels of individuals aged 46 and over are lower than those of individuals aged 20-40. In addition, the mental exhaustion of individuals between the ages of 31-35 is higher than those over the age of 41. In addition, the level of mental and physical exhaustion of individuals aged 36-40 is higher than individuals aged 46 and over.

According to the findings of this study, burnout levels differ significantly according to the variable of professional seniority. Emotional exhaustion of teachers with a seniority of 6-10 years is higher than teachers with a seniority of 11-20 years. In addition, the emotional and mental exhaustion of teachers with a seniority of 21 years and above is lower than those of teachers with a seniority of less than 20 years. In addition, the physical exhaustion of teachers with 11-20 years of professional seniority is higher than teachers with 1-5 years and 21 years of seniority. Accordingly, it can be said that as the seniority increases, the emotional and mental exhaustion levels decrease.

According to the findings of this study, the mental exhaustion level of branch teachers is higher than that of classroom teachers. In this study, it was determined that the length of service at the school was related to the

level of burnout. According to this, the emotional and mental exhaustion of individuals with 6-10 years of service at school is higher than teachers with 1-5 years of service. The physical exhaustion of teachers with a service period of 1-5 years is lower than teachers with a service period of 6 years or more.

According to the findings of this study, the emotional exhaustion levels of teachers working in secondary school are higher than those working in primary school. In addition, a negative significant relationship was found between emotional exhaustion, mental exhaustion and physical exhaustion, which are the sub-dimensions of psychological resilience and burnout. Accordingly, as the psychological resilience of teachers increases, the level of burnout decreases.

When the findings obtained in this study are evaluated in general, it is possible to strengthen the psychological resilience of teachers by providing opportunities for them to improve themselves. For this purpose, graduate and doctorate education can be supported in order to increase the competencies of teachers, and career steps in teaching can be rearranged. In addition, studies can be carried out to increase the prestige of the teaching profession and reward systems in teaching can be rearranged. Finally, organizational factors that cause burnout in teachers can be investigated and effective measures can be taken against these factors and put into practice in the field.

Kaynakça/References

- Altıntaş, E. (1997). Teknik öğretmenlerin tükenmişlik düzeyini etkileyen bazı faktörler ve yordayıcı değişkenler. 4. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongre Bildirileri* içinde (ss. 219-244), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerinde bir uygulama (GOÜ). *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 69-96.
- Arı, G. S. ve Bal, E. Ç. (2008). Tükenmişlik kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(1), 131-148.
- Arıcan, T. (2009). *Öğretmenlerde mesleki tükenmişlik ve okul yönetiminde bürokrasi* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Aslan, N. (2009). *Kars ili ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerde mesleki tükenmişlik düzeyi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Aydemir, H. (2013). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Aydın Sünbül, Z. (2016). *Ergenlerde bilinçli farkındalık ve kendini toparlama gücü arasındaki ilişki: Öz-duyarlılık ve duygu düzenleme güçlüğünün düzenleyici rolü* (Doktora Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Azeem, S. (2010). Personality hardiness, job involvement and job burnout among teachers. *International Journal of Vocational and Technical Education*, 2(3), 36-40.
- Bährer-Kohler, S. (2013). *Burnout for experts prevention in the context of living and working*. New York: Springer.
- Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı (Ankara ili örneği)*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Basım, H. N. ve Ç. F. (2011). Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(2), 104-114.
- Başaran, I. (1999). *Zihinsel, görme ve işitme özürlü çocuklara eğitim veren özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması*. (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Başol, G. ve Altay, M. (2009). Eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 191-216.
- Başören, M. (2005). *Çeşitli değişkenlere göre rehber öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Biçen, H. (2014). *Yeni atanan öğretmenlerde tükenmişlik sendromu* (Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Bitmiş, M. G., Sökmen, A. ve Turgut, H. (2013). Psikolojik dayanıklılığın tükenmişlik üzerine etkisi: Örgütsel özdeşleşmenin aracılık rolü. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(2), 27-40.

- Budak, G. ve Sürgevil, O. (2005). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İİBF Dergisi*, 32(2), 95-108.
- Cemaloğlu, N. ve Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 463-484.
- Cinay, F. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Coşkun, M. K. (2012). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 41(41), 64-77.
- Çapri, B. (2006). Tükenmişlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 62-77.
- Çapri, B. ve Güler, M. (2018). Evaluation of burnout levels in teachers regarding socio demographic variables, job satisfaction and general self-efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 74, 123-144.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlilik algıları*. (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çokluk, Ö. (1999). *Zihinsel ve işitme engelliler okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerde tükenmişliğin kestirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çolakoğlu, İ. (2014). *Ortaokullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirbaş, N. (2010). *Yaşamda anlam ve yılmazlık* (Yüksek Lisans Tezi). Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Demir Polat, D. (2018). *Öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ile iş doyumunu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Dorman, J. (2003). Testing a model for teacher burnout. *Austrian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, 35-47.

- Durak, M. (2002). *Predictive role of hardiness on psychological symptomatology of university students experienced earthquake*. (Yüksek Lisans Tezi). The Middle East Technical University, Ankara.
- Dursun, S. (2000). *Öğretmenlerde tükenmişlik ile yüklenme biçimi, cinsiyet, eğitim düzeyi ve hizmet süresi değişkenleri arasındaki yordayıcı ilişkilerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin uyarlanması. (Ed. R. Bayraktar, & İ. Dağ), VII. *Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları* içinde (ss.143-154). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Ergin, C. (1995). Akademisyenlerde tükenmişlik ve çeşitli stres kaynaklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 12(1-2), 37-50.
- Ergin, C. (1996). *Sağlık personelinin iş anlayışları ve tutumları araştırması*. Ankara: T.C. Sağlık Bakanlığı.
- Erkutlu, H. (2012). Impact of psychological hardiness and self-monitoring on teacher burnout. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 186-197.
- Ersezgin, R. (2018). *Algılanan iş stresi ile tükenmişlik düzeyi ve ruh sağlığı profilinin ilişkisi: Psikolojik dayanıklılık, stresle başa çıkma stilleri ve öz-duyarlılığın aracı rolü*. (Yüksek Lisans Tezi). Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235-245.
- Gökmen, B. (2014). *Özel eğitim okulu yöneticilerinin psikolojik dayanıklılık ve iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gündüz, B. (2004). Öğretmenlerde tükenmişliğin akılcı olmayan inançlar ve mesleki değişkenlere göre yordanması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-166.
- Gürkan, U. (2006). *Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeylerine etkisi*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hock, R. R. (1998). Professional burnout among public school teachers. *Public Personnel Management*, 17(2), 167-189.

- Kararımak, Ö. (2007). *Deprem yaşamış bireylerde psikolojik sağlamlığa etki eden kişisel faktörlerin incelenmesi: Bir model test etme çalışması* (Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karakaya, Y. (2019). *Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Karakuş, G. (2008). *Özel ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, R. (2016). *Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ve başa çıkma stratejilerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karataş, H. (2009). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ve çok boyutlu algılanan sosyal destekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karataş, R. (2016). *Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ve başa çıkma stratejilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keleş, M. (2018). *Okul yöneticilerinin psikolojik iyi olma düzeyleri ile tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kelgökmen, A. H., Saçlı Uzunöz, F. ve Demirhan, G. (2016). Beden Eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin saptanması ve karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1503-16.
- Korkutan, T. Y. (2018). *Meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin mesleki doyumu ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lopez, J. M., Bolano, C. C., Marino, J. M. ve Pol, E. (2010). Exploring stress, burnout and job dissatisfaction in secondary school teachers. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(1), 107-123.
- Maddi, S. R. ve Khoshaba, D. M. (1994). Hardiness and mental health. *Journal of Personality Assessment*, 63(2), 265-274.

- Maddi, S., Harvey, R., Khoshaba, D., Lu, J., Persico, M. ve Brow, M. (2006). The personality construct of hardiness, III: Relationships with repression, innovativeness, authoritarianism, and performance. *Journal of Personality*, 74(2), 575-598.
- Maslach, C. ve Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied & Preventive Psychology*, 7, 63-74.
- Maslach, C. ve Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(99), 113.
- Merriam Webster. (2020). *Dictionary*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/resilience> adresinden alındı. Erişim Tarihi: 05.08.2020.
- Mo, K. W. (1991). Teacher burnout: relations with stress, personality and social support. *Education Journal*, 19(1), 5-11.
- Nurhat, T. (2017). *Özel eğitimde çalışan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Oruç, S. (2007). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özcan, T. (2008). *Pendik bölgesinde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özipek, A. (2006). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerde mesleki tükenmişlik düzeyi ve nedenleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özmen, H. (2001). *Görme engelliler okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Peker, R. (2002). Anaokulu, ilköğretim ve lise öğretmenlerinde mesleki tükenmişliğin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 305-318.
- Pines, A. (2002). A psychoanalytic-existential approach to burnout: demonstrated in the cases of a nurse, a teacher, and a manager. *Psychotherapy: Theory/Research/Practice/Training*, 39(1), 103-113.
- Pines, A. M. ve Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press.

- Polatçı, S., Gültekin, Z., Irk, E. ve Sobacı, F. (2017). Psikolojik dayanıklılık ve kişilik özellikleri tatmin düzeyini etkiler mi? *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2017(4), 553-578.
- Seferoğlu, S. S., Yıldız, H. ve Avcı Yücel, Ü. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 13-26.
- Seğmenli, S. (2001). *Rehber öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Selçuklu, A. E. (2013). *Örgütsel bağlılığın bir yordayıcısı olarak kurum kültürü ve psikolojik dayanıklılık: okul öncesi öğretmenleri üzerine bir çalışma*. (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kayseri.
- Sönmezer, B. (2015). *Öğretmenlerin tükenmişlik ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sezgin, F. (2009). Relationships between teacher organizational commitment, psychological hardiness and some demographic variables in Turkish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 47(5), 630-651.
- Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 489-159.
- TDK. (2020). *Güncel Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu: <http://www.tdk.gov.tr> adresinden alındı. Erişim tarihi: 03.08.2020.
- Torun, A. (1995). *Tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerine bir inceleme* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tümkaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları*. (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tümkaya, S. (1997, Eylül). Çukurova üniversitesi öğretim elemanlarının akademik değişkenlik düzeyleri. 4. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Eskişehir.
- Uçar, T. (2014). *Özel eğitim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin ve mesleki sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yalçın, S. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki*.

- (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yerlikaya, A. (2000). *Köy ve şehirde çalışan sınıf öğretmenlerinde tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldız, E. (2012). Mesleki tükenmişlik ve rehber öğretmenler üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(33), 37-61.
- Yılmaz, F. (2017). *Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygısına bağlı olarak tükenmişlik düzeyi ve psikolojik dayanıklılıkları*. (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yöndem, Z. D. ve Bahtiyar, M. (2016). Ergenlerde psikolojik dayanıklılık ve stresle baş etme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 4(45), 53-63.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Bozkurt, D. ve Levent, A. F. (2021). Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *OPUS- Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), 7968-8000. DOI: 10.26466/opus.937692.

Okullarda Örgütsel Sinizm ile Örgütsel İkiyüzlülük Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

DOI: 10.26466/opus.906933

*

Ahmet Göçen* - Mehmet Uzun** - Ahmet Kaya***

* Doç. Dr., Harran Üniversitesi, Şanlıurfa/Türkiye

E-Posta: ahmetgocen35@gmail.com

ORCID: [0000-0002-9376-2084](https://orcid.org/0000-0002-9376-2084)

** Öğretmen, MEB, Kahramanmaraş /Türkiye

E-Posta: mehmetuzun461@hotmail.com

ORCID: [0000-0003-2786-5533](https://orcid.org/0000-0003-2786-5533)

*** Doç.Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş /Türkiye

E-Posta: akaya574@hotmail.com

ORCID: [0000-0001-8899-9178](https://orcid.org/0000-0001-8899-9178)

Öz

Okullarda öğretmen motivasyonu, eğitsel başarı ve sağlıklı kurum kültürü için önemli şartlardan birisidir. Eğitim kurumlarında görülebilen örgütsel sinizm ve ikiyüzlülük davranışları öğretmen motivasyonu ve okul çıktıları üzerinde olumsuz etkilere sebep olabilmektedir. Bu çalışmanın amacı okullarda algılanan örgütsel sinizm ve örgütsel ikiyüzlülük boyutları arasındaki ilişkiyi ele almak ve bu olgulara ilişkin öğretmen algılarını cinsiyet, okul kademesi ve hizmet süresi gibi farklı değişkenlere göre incelemektir. Temel olarak iki kavram arasındaki ilişkilerin yönünü veya derecesini tespit etmeyi amaçlayan ilişkisel araştırma desenli bu nicel çalışmada yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak yol analizi yapılmıştır. 2020-2021 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminde ölçme araçları yardımıyla 378 öğretmeninden veri toplanmış ve ilgili varsayımların kontrolü sonrasında analizler yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin, okullara ilişkin örgütsel sinizm ve ikiyüzlülük algılarının genel olarak düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hizmet süresi değişkenine ve cinsiyete göre bazı alt boyutlarda gruplar arası anlamlı fark saptanmıştır. Çalışmada örgütsel sinizm (bilişsel, duyuşsal, davranışsal boyutları) ve örgütsel ikiyüzlülük (içyapı ve çöze arasındaki uyum, uygulamadaki tutarsızlıklar, sözlerin tutulması boyutları) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yol analizi sonucunda örgütsel ikiyüzlülüğün uygulamadaki tutarsızlıklar boyutunun örgütsel sinizmin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarının anlamlı yordayıcısı olduğu görülmüştür. Diğer çalışmalar okullarda görülen uygulamadaki tutarsızlıklar üzerinde örgütsel sinizmin oluşma sürecini inceleyebilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Yönetimi, Sinizm, İkiyüzlülük, Okul, Öğretmen.

Examining the Relationship between Organizational Cynicism and Organizational Hypocrisy in Schools

*

Abstract

Teacher motivation in schools is one of the critical requisites for educational success and a healthy organizational climate. Organizational cynicism and hypocrisy can adversely affect teacher motivation and school outcomes. The goal of this study is to determine the relationship between the sub-dimensions of organizational cynicism and organizational hypocrisy and examine these concepts in terms of different variables such as gender, school type, and length of service. In this correlational study, which aims to determine the relationship among the concepts, a path analysis was conducted using structural equation modeling. Researchers collected data from 378 teachers in the spring semester of 2020-2021 with the assistance of scales. As a result of the study, the teachers' perceptions of organizational cynicism and hypocrisy were found to be at a low level. The study found significant differences between the groups in some sub-dimensions according to the teachers' length of service and gender. The researchers concluded that there were significant positive relationships between organizational cynicism (the cognitive, affective, and behavioral dimensions) and organizational hypocrisy (the sub-dimensions of putting words into practice, compliance between the school's internal structure and the environment, and inconsistency in their practices). As a result of the path analysis, it was seen that inconsistency in practices, a dimension of organizational hypocrisy, was a significant predictor of cognitive, affective, and behavioral dimensions of organizational cynicism. Future studies could examine the formation of organizational cynicism resulting from the inconsistencies of practices in schools.

Keywords: Educational Administration, Cynicism, Hypocrisy, School, Teacher.

Giriş

Öğretmenlik mesleğinin stresli doğası gereği öğretmenler tükenmişlik ve bıkmalık gibi duygular yaşayabilmektedir (Sak, 2018). Bu sorunun sebepleri olarak öğretmen iş doyumunun düşüklüğü, okul içi empatik iletişimin ve destek sistemlerin eksikliği gibi nedenler öncelikli olarak sıralanabilir (Göçen, 2019). Diğer kurumlar gibi okulların da kurumsal performanslarını daha iyi hale getirmek için çalışanların çalışma koşullarını, iş performanslarını ve işe ilişkin memnuniyetlerini iyileştirmeleri (Acaray ve Yildirim, 2017); bunun yanı sıra öğretmen motivasyonunu düşüren etkenleri ortadan kaldırmaları gerekmektedir. Nitekim işinden memnun olan öğretmenler sinizm ve tükenmişlik gibi olumsuz olgulardan kendilerini koruyabilmektedir (Sak, 2018). Tam tersi durumda ise toplumun geleceğini inşa edecek mimarları yetiştiren okulların örgütsel amaçlarını gerçekleştirmede sorunlar yaşayabileceği söylenebilir. Okullar bu açıdan öğretmen motivasyonunu ve iş doyumunu düşüren başta örgütsel sinizm ve örgütsel ikiyüzlülük gibi sorunları ortadan kaldıracak yönetsel adımları hayata geçirmelidir. Bu nedenle bu çalışmada okullarda algılanan örgütsel sinizm ve örgütsel ikiyüzlülük olguları arasındaki ilişki ele alınmış ve kavramlar eğitim örgütleri açısından farklı değişkenlere göre irdelenmiştir.

Örgütsel Sinizm

Sinizm en genel anlamında kişinin bağlı olduğu örgüte karşı olumsuz ve güvensiz bir tutum geliştirmesidir. Bu açıdan örgütsel sinizm, çalışanlar kurumlarına güven duymadıklarında veya çalışma gruplarına güvenilemeyeceğini hissettiklerinde ortaya çıkar (Durrah vd., 2019). Çalışanın örgüte karşı olumsuz yaklaşımı olarak tanımlanan örgütsel sinizm 3 boyutta ele alınabilir: çalışanın (1) örgütüne ilişkin örgütsel bütünlük (integrity) eksikliği duygusunu taşıması ile (2) örgüte karşı olumsuz tutumları ve (3) örgüte karşı küçük düşürücü ve eleştirel davranışlarından oluşur (Dean vd., 1998).

Örgütsel sinizmin çalışan performansı üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu bilinmektedir (Acaray ve Yildirim, 2017; Durrah vd., 2019). Örgütsel sinizme neden olan faktörlerin düzeltilemediği bir kurumda çalışanlar bu hisle örgüte zarar verecek davranışlara yönelebilirler (Gedik ve Üstüner, 2019). Örgütte sinizmin oluşması, çalışanlarda tükenmişlik ve güvensizliğe yol açan

durumlar ile başlar. Akar (2018, s.2100), yaptığı kapsamlı bir alanyazın taraması ışığında “iş yükü, örgütsel adalet, örgütsel destek, mobbing, etik liderlik, kayırmacılık, iş güvencesi, örgütsel stres, psikolojik sözleşme ihlali, denetim kaygısı, politik ayrımcılık, örgütsel sessizlik, örgüt kültürü, örgütsel iletişim, örgütsel güven, örgütsel dışlanma ve yabancılaşma” gibi değişkenlerin eğitim kurumlarında örgütsel sinizm yaşanıp yaşanmamasında önemli etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir.

Örgütsel sinizm; alanyazında genel olarak bilişsel, duyuşsal ve davranışsal sinizm olmak üzere 3 boyutta ele alınmaktadır (Dean vd., 1998). Akar’a (2018, s.2100) göre bilişsel sinizmde, çalışanlar örgütsel bütünlüğü oluşturan ilkelerden olan dürüstlük, adalet, açıklık ve samimiyet gibi özelliklerden örgütün yoksun olduğu inancını taşımaktadır. Duyuşsal sinizmde, çalışanlar örgüte ilişkin duygusal açıdan olumsuz hislere sahiptir. Davranışsal sinizmde ise çalışanlar olumsuz tutumlarını davranışa dönüştürmekte ve samimiyetten, açıklıktan ve dürüstlükten uzak, alaycı, karamsar, yapmacık, küçümseyici ve ukala tavırlar sergilemektedir.

Örgütsel İkiyüzlülük

İnsanlar için iletişim süreci çift taraflıdır ve bu süreçteki bilgi paylaşımının derecesi tarafların birbirine karşı duyduğu güven duygusuna göre oluşur. Bir kurumda bireylerden özü ve sözü bir olacak şekilde söylemleri doğrultusunda hareket etmeleri beklenir, fakat bu beklentinin aksine çalışanların ikiyüzlü davranışlar sergiledikleri durumlar ortaya çıkabilir (Çimen ve Karadağ, 2021). Kurumda ikiyüzlülük yöneticilerin ve çalışma arkadaşlarının sahip olmadıkları duygu, düşünce, erdem, değer ve özelliklere sahipmiş gibi kendilerini başkalarına olduklarından farklı şekilde yansıtmalarını içeren bir kavramdır (Konan ve Taşdemir, 2019). Eğitim kurumları için ikiyüzlülük, okuldaki kişilerin sahip oldukları tutarsız değerler, çıkarlar, fikirler ve eylemler anlamına gelmektedir, okullarda örgütsel ikiyüzlülük kararların kolayca söylendiği; fakat yerine getirilmediği zamanlar ortaya çıkmaktadır (Kılıçoğlu, 2017, s.489).

Kuruluşlar, çevreden meşruiyet ve destek kazanmak için konuşmalarında, kararlarında veya çalışmalarında tutarsız eylemlere başvurabilir (Kılıçoğlu vd., 2019). Örgütsel ikiyüzlülük genelde çıkar gruplarına atfedilecek bir

durum gibi görünse de eğitim kurumlarında da bu duruma şahit olunmaktadır; okullar çevre baskılarına maruz kalınca ve diğer okullar ile bir yarış ortamına sürüklenince kendisinde var olmayan durumları varmış gibi göstermeye çalışabilmektedir (Kahveci vd., 2019). Maalesef söylediklerinin aksine başka bir şeyler yaparken görülen kurumların örnekleri günümüzde giderek artmaktadır (Higgins vd., 2020). Bu açıdan ikiyüzlülük örgütler için adeta affedilmez bir günah (Shklar, 1984, s.45) olup bu durum örgütsel değer yitimi olarak adlandırılabilir. Bazen sistemin kendisi de ikiyüzlülüğü doğuran bir sonuca yol açabilmektedir (Kılıçoğlu vd., 2019). Bu durum özellikle idareci ve öğretmenler arasında güvensizliği doğurabileceği için sağlıklı kurum atmosferine ciddi bir tehdittir. Nitekim örgütsel ikiyüzlülük, olumlu bir çalışma ortamına izin vermez ve örgütsel güveni azaltır (Kahveci vd., 2019).

Örgütsel ikiyüzlülük olumsuz bileşenlerden oluşur: olumsuz konuşmalar, kararlar ve eylemlerdeki tutarsızlıklar; bir kuruluşun çevrenin normlarını ve değerlerini yansıtmadaki yetersizlikler, hedeflerini ve misyonunu yerine getirememek vb. (Kılıçoğlu vd., 2019). Örgütsel ikiyüzlülük Wagner ve arkadaşlarına (2020) göre 3 farklı kapsamda algılanmaktadır: Ahlaki İkiyüzlülük, Davranışsal İkiyüzlülük, İkiyüzlülük Nitelikleri. Yazarlara göre ahlaki ikiyüzlülük, bir kurumun olduğundan daha erdemli görünmeye çalıştığı hakkındaki inancı; davranışsal ikiyüzlülük kurumun gösterdiği eylemlerin, beyanlarıyla tutarsız olduğu hakkındaki inancı ve ikiyüzlülük nitelikleri de kurumun ikiyüzlü doğası olduğu hakkındaki inancı içerir. Örgütsel ikiyüzlülük, kişilerin algılarında özetle bu şekilde ortaya çıkmakta ve organizasyona ilişkin olumsuz insan görüşlerinden oluşmaktadır.

Örgütsel Sinizm ve Örgütsel İkiyüzlülük Arasındaki İlişki

Örgütsel sinizm ve örgütsel ikiyüzlülük arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Kılıçoğlu vd., 2019). İki olgunun işyerinde ve kişilerde birçok olumsuz sonuçla ilişkili olduğu alanyazında daha önce yapılmış çalışmalarda da ifade edilmektedir (Abraham, 2000; Kılıçoğlu vd., 2019). Nitekim örgütsel ikiyüzlülük, bireylerin örgüt çalışanlarına ne ölçüde güvendiklerini etkilediği kadar çalışanların örgütleri hakkında ne kadar sinizme sahip olduklarını da etkiler (Kılıçoğlu vd., 2020). Öte yandan ikiyüzlülüğü; gerçek dışı ve/veya haksız muamele, dürüst olmamak, sahtekârlık ve/veya samimiyetsizlik gibi kavramlar kapsamında değerlendirilebileceğini belirten Naus ve arkadaşlarına

(2007) göre bu davranışlar nedeniyle organizasyon hakkında oluşan olumsuz hava örgütsel sinizme yol açabilir. Bu açıdan da bakıldığında alanyazınla tutarlı olarak ikiyüzlülüğün sinizmin bir yordayıcısı olduğu ifade edilebilir. Bu bilgilerden hareketle örgütsel ikiyüzlülüğün okullarda sinizmin oluşmasında etkisi olabileceği düşünülmüş ve olgular arası ilişkiler incelenmesine karar verilmiştir. Ayrıca ilgili kavramlara ilişkin öğretmen algıları cinsiyet, hizmet süresi vb. bağımsız değişkenlere göre analiz edilmiştir.

Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplamada kullanılan ölçme araçları ve verilerin analizinde kullanılan istatistik teknikleriyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları ve örgütsel ikiyüzlülük algıları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma, nicel bir çalışma olup değişkenler arasındaki ilişkileri, birlikte değişimi ve ilişki düzeyini tespit etmeyi amaçlayan ilişkisel araştırma yöntemine göre yapılandırılmıştır (Akbaş, 2019). Çalışmada ilgili kavramlar arası ilişkiler dışında öğretmenlerin örgütsel sinizm ve örgütsel ikiyüzlülük algılarının düzeyleri betimsel olarak sunulmuş ve bu iki değişkene ait boyutların öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine göre farklılaşma durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkileri tek bir modelde inceleyebilmek amacıyla yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak yol analizi tercih edilmiştir.

Örnekleme

Araştırma evrenini, 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Kahramanmaraş ili merkez ilçelerinde (Dulkadiroğlu ve Onikişubat) bulunan kamu anaokulu, ilkökulu, ortaokulu ve liselerinde görev yapan toplam 8957 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme için gereken büyüklüğün %95 güven düzeyi için 368 kişi olduğu belirlenmiştir. Pandemi nedeniyle okullara birebir ulaşmanın zorluğundan dolayı online bir form oluşturulmuş ve iki ilçedeki

birçok idareci/öğretmenin üye olduğu gruplara çalışma linkleri olarak atılmıştır. Bu şekilde 394 öğretmen çalışmada gönüllü şekilde yer almıştır. Toplanan ölçme araçlarından veri analizine uygun olmayan 16 tanesi çıkarılarak geriye kalan 378 tanesi ile analizler yapılmıştır. Araştırma örneklemine dâhil edilen katılımcıların %60.6'sını (n=229) kadınlar, %39.4'ünü (n=149) erkekler oluşturmaktadır. Katılımcıların %46.3'ü (n=175) 1-5 yıl arasında, %32'si (n=121) 6-10 yıl arasında, %12.7'si (n=48) 11-19 yıl arasında ve %9'u (n=34) 20 yıl ve üzeri hizmet süresine sahiptir. Katılımcıların %11.6'sı (n=44) anaokullarında, %32.8'i (n=124) ilkokullarda, %37.3'ü (n=141) ortaokullarda ve %18.3'ü (n=69) ise liselerde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarını belirlemek için "Örgütsel Sinizm Ölçeği", örgütsel ikiyüzlülük algılarını belirlemek için ise "Örgütsel İkiyüzlülük Ölçeği" kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının araştırmada kullanılabilmesi için araştırmacılardan gerekli izinler e-posta yoluyla alınmıştır.

Brandes, Dharwadkar ve Dean (1999) tarafından geliştirilen "Örgütsel Sinizm" ölçeği Kalağan (2009) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 13 maddeden ve üç alt boyuttan (*Bilişsel, Duyuşsal, Davranışsal*) oluşan ölçek, katılımcıların örgütsel sinizm tutumlarını belirlemek için "1=Hiç katılmıyorum (1.00-1.80) ile 5=Tamamen katılıyorum (4.21-5.00)" aralığında olmak üzere "Beşli Likert" şeklinde derecelendirilmiştir. Kalağan (2009) yapmış olduğu güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha katsayısını .93 olarak bulurken; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal sinizm alt boyutları için güvenilirlik katsayılarını sırasıyla .91, .95 ve .87 olarak hesaplamıştır. Bu araştırma da ise ölçeğin geneli için Cronbach Alpha katsayısı .93 olarak bulunurken, alt boyutları için güvenilirlik katsayıları sırasıyla .93, .96 ve .80 olarak bulunmuştur. Örgütsel Sinizm Ölçeğinin 3 faktörlü yapısını doğrulamak amacıyla bu araştırma kapsamında yapısal eşitlik modeli kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Yapısal eşitlik modeli analizlerinde uyulması gereken temel işlem basamaklarından biri olan model uyumunun değerlendirilmesinde (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014); χ^2/sd , CFI, TLI, RMSEA ve SRMR değerleri kullanılmıştır (Kline, 2019). DFA sonucunda madde faktör yük değerleri .51 ile .90 aralığında ve manidar bulunmuştur.

Ölçeğin üç boyutlu yapısının doğrulandığı ve modele ait uyum indekslerinin ($\chi^2/sd=3.30$, CFI=.96, TLI=.95, RMSEA=.07, SRMR=.04) iyi uyum düzeylerinde olduğu görülmüştür (Çelik ve Yılmaz, 2014; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001).

“Örgütsel İkiyüzlülük Ölçeği” Kılıçoğlu, Yılmaz-Kılıçoğlu ve Karadağ (2019) tarafından geliştirilmiştir. 17 maddeden ve üç alt boyuttan (*İçyapı ve Çevre Arasındaki Uyum, Uygulamalardaki Tutarsızlıklar, Sözlerin Tutulması*) oluşan ölçek, katılımcıların örgütsel ikiyüzlülük algılarını belirlemek için “1=Kesinlikle katılmıyorum (1.00-1.80) ile 5=Kesinlikle katılıyorum (4.21-5.00)” aralığında olmak üzere "Beşli Likert" şeklinde derecelendirilmiştir. İçyapı ve çevre arasındaki uyum ve sözlerin tutulması boyutlarını oluşturan maddeler ölçek geliştiricilerin önerileri doğrultusunda yorumlamayı kolaylaştırması bakımından ters kodlanarak analizlere dâhil edilmiştir. Boyutlara ilişkin puanların düşük olması içyapı ve çevre arasındaki uyumun yüksek olduğunu, uygulamalarda tutarsızlıkların bulunmadığını ve sözlerin tutulduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Araştırmacılar, yapmış oldukları güvenilirlik analizi sonucunda; içyapı ve çevre arasındaki uyum, uygulamalardaki tutarsızlıklar ve sözlerin tutulması alt boyutları için güvenilirlik katsayılarını sırasıyla .87, .74 ve .86 olarak hesaplamıştır. Bu araştırma da ise ölçeğin geneli için Cronbach Alpha katsayısı .94 olarak bulunurken, alt boyutları için güvenilirlik katsayıları sırasıyla .88, .87 ve .91 olarak bulunmuştur. Ölçeğin 3 faktörlü yapısını doğrulamak amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonucunda madde faktör yük değerlerinin .48 ile .86 aralığında olduğu, ölçeğin üç boyutlu yapısının doğrulandığı ve modele ait uyum indekslerinin iyi uyum düzeylerinde olduğu görülmüştür ($\chi^2/sd=2.97$, CFI=.95, TLI=.94, RMSEA=.07, SRMR=.04).

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamının, veri toplama yönteminin ve kullanılacak ölçme araçlarının etik açıdan uygunluğuna ilişkin olarak Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan etik kurul onayı alınmıştır. Elektronik ortama aktarılan ölçme araçları birçok okul müdürünün üye olduğu sosyal medya grupları aracılığıyla öğretmenlere ulaştırılmıştır. Dönütler istenilen sayıya ulaşıncaya ölçek kabulü sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde kullanılacak değişkenlerin tek değişkenli normallik dağılımlarını belirlemede başta çarpıklık/basıklık katsayıları (+1 ile -1 arasında olması) olmak üzere histogram/Q-Q Plot grafikleri incelenmiştir (Büyüköztürk, 2017; Seçer, 2013). İlgili verilerin incelenmesi sonucunda verilerin normal dağılıma göre parametrik yöntemler ile devam edilmesine karar verilmiştir. Veri analizlerinde değişkenlere ilişkin puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiş, alınan puanların demografik değişkenler bakımından farklılaşma durumunu belirlemek t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Anlamlı bulunan F değerinde fark olan grupları belirlemede Post Hoc testlerinden yararlanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki yordayıcılık durumlarını belirlemek için mPlus 8 paket programı kullanılarak yol analizi kullanılmıştır. Yol analizi, “araştırmacının bir değişkenden diğerine doğrudan ve dolaylı etkileri kestirmesine izin veren çok değişkenli bir yöntemdir” (Mueller, 1996; akt. Şen, 2020). Regresyonda bir tane bağımlı değişken olabilirken yol analizinde birden fazla bağımlı değişken olabilmektedir (Şen, 2020). Yol analizinde örgütsel ikiyüzlülüğün alt boyutları dışsal (exogenous), örgütsel sinizmin alt boyutları ise içsel (endogenous) değişkenler olarak ele alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırma kapsamında belirlenen problemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin, Örgütsel Sinizm Puanlarının Düzeylerine İlişkin Bulgular: Öğretmenlerin, örgütsel sinizm ölçeğine ilişkin puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri boyutlar düzeyinde Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	N	\bar{x}	S
Örgütsel Sinizm (Genel)	378	2.51	.73
Bilişsel Sinizm	378	2.71	.91
Duyuşsal Sinizm	378	1.97	.88
Davranışsal Sinizm	378	2.80	.78

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel sinizm ölçeğinin geneline ilişkin puanlarının aritmetik ortalamasının 2.51; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalamasının ise sırasıyla 2.71, 1.97 ve 2.80 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel sinizm ölçeğinin geneli ve duyuşsal sinizm alt boyutuna ilişkin puanlarının "Katılmıyorum (1.81-2.60)" yani düşük düzeyde olduğu; bilişsel ve davranışsal sinizm alt boyutlarına ilişkin puanlarının ise "Kısmen katılıyorum (2.61-3.40)" yani orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Örgütsel İkiyüzlülük Puanlarının Düzeylerine İlişkin Bulgular: Öğretmenlerin, örgütsel ikiyüzlülük puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri boyutlar düzeyinde Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Örgütsel İkiyüzlülük Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	N	\bar{x}	S
Örgütsel İkiyüzlülük (Genel)	378	2.38	.61
İçyapı ve Çevre Arasındaki Uyum	378	2.25	.59
Uygulamalardaki Tutarsızlıklar	378	2.49	.75
Sözlerin Tutulması	378	2.46	.74

Tablo 2’ye göre öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük ölçeğinin geneline ilişkin puan ortalamalarının 2.38; içyapı ve çevre arasındaki uyum, uygulamalardaki tutarsızlıklar ve sözlerin tutulması alt boyutlarının aritmetik ortalamalarının ise sırasıyla 2.25, 2.49 ve 2.46 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ölçeğinin geneli ve alt boyutlarına ilişkin puanlarının "Katılmıyorum (1.81-2.60)" yani düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Puanlarının Demografik Değişkenler Bakımından Farklılaşmasına İlişkin Bulgular: Öğretmenlerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal sinizm puanlarının cinsiyet, hizmet süresi ve okul kademesi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için "İlişkisiz Örneklem için t-Testi" ve "Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)" testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumu

Boyutlar	Cinsiyet		Hizmet Süresi		Okul Kademesi	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Bilişsel Sinizm	-1.69	.092	4.00	.008*	1.52	.208
Duyuşsal Sinizm	.17	.864	1.22	.277	1.08	.353
Davranışsal Sinizm	.22	.825	.44	.727	.03	.994

**p*<.05

Tablo 3 incelendiğinde cinsiyet değişkeni bakımından öğretmenlerin; bilişsel ($\bar{X}_{kadın}=2.64$, $SS_{kadın}=.87$; $\bar{X}_{erkek}=2.81$, $SS_{erkek}=.94$; $t(376)=-1.69$, $p=.092$), duyuşsal ($\bar{X}_{kadın}=1.96$, $SS_{kadın}=.87$; $\bar{X}_{erkek}=1.97$, $SS_{erkek}=.87$; $t(376)=-.17$, $p=.864$) ve davranışsal ($\bar{X}_{kadın}=2.80$, $SS_{kadın}=.81$; $\bar{X}_{erkek}=2.78$, $SS_{erkek}=.72$; $t(376)=.22$, $p=.825$) sinizm alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Hizmet süreleri bakımından ise öğretmenlerin duyuşsal ($\bar{X}_{1-5}=1.87$, $SS_{1-5}=.84$; $\bar{X}_{6-10}=2.08$, $SS_{6-10}=.88$; $\bar{X}_{11-19}=1.97$, $SS_{11-19}=.93$; $\bar{X}_{20+}=1.95$, $SS_{20+}=.93$; $F=1.292$, $p=.277$) ve davranışsal ($\bar{X}_{1-5}=2.75$, $SS_{1-5}=.83$; $\bar{X}_{6-10}=2.84$, $SS_{6-10}=.75$; $\bar{X}_{11-19}=2.77$, $SS_{11-19}=.77$; $\bar{X}_{20+}=2.86$, $SS_{20+}=.66$; $F=.44$, $p=.727$) sinizm alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamazken, bilişsel sinizm alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşmuştur [$F(3, 372)=4.00$, $p<.05$]. Farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda; 11-19 yıl arası hizmet süresine sahip öğretmenlerin bilişsel sinizm puanlarının ($\bar{X}_{11-19}=2.98$, $SS_{11-19}=1.01$), 1-5 yıl ($\bar{X}_{1-5}=2.56$, $SS_{1-5}=.85$) arası hizmet süresine sahip öğretmenlerin puanlarından istatistiksel olarak $p<.05$ anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Son olarak öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademeleri bakımından bilişsel ($\bar{X}_{anaokulu}=2.71$, $SS_{anaokulu}=.83$; $\bar{X}_{ilkokul}=2.65$, $SS_{ilkokul}=.86$; $\bar{X}_{ortaokul}=2.66$, $SS_{ortaokul}=.90$; $\bar{X}_{lise}=2.92$, $SS_{lise}=1.01$; $F=1.52$, $p=.208$), duyuşsal ($\bar{X}_{anaokulu}=1.99$, $SS_{anaokulu}=.62$; $\bar{X}_{ilkokul}=1.94$, $SS_{ilkokul}=.93$; $\bar{X}_{ortaokul}=1.90$, $SS_{ortaokul}=.86$; $\bar{X}_{lise}=2.12$, $SS_{lise}=.93$; $F=1.081$, $p=.353$) ve davranışsal ($\bar{X}_{anaokulu}=2.81$, $SS_{anaokulu}=.74$; $\bar{X}_{ilkokul}=2.79$, $SS_{ilkokul}=.76$; $\bar{X}_{ortaokul}=2.79$, $SS_{ortaokul}=.83$; $\bar{X}_{lise}=2.77$, $SS_{lise}=.73$; $F=.03$, $p=.994$) sinizm alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin Örgütsel İkiyüzlülük Puanlarının Demografik Değişkenler Bakımından Farklılaşmasına İlişkin Bulgular: Öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük puanlarının cinsiyet, hizmet süresi ve okul kademesi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan “İlişkisiz Örneklemeler İçin t-Testi” ve “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” testi sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Örgütsel İkiyüzlülük Puanlarının Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumu

Boyutlar	Cinsiyet		Hizmet Süresi		Okul Kademesi	
	t	p	F	p	F	p
İçyapı ve Çevre Arasındaki Uyum	-2.96	.003*	2.23	.084	1.51	.211
Uygulamalardaki Tutarsızlıklar	-.99	.324	2.61	.051	.28	.841
Sözlerin Tutulması	.40	.686	1.80	.147	.58	.631

* $p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde cinsiyet değişkeni bakımından öğretmenlerin uygulamalardaki tutarsızlıklar ($\bar{X}_{kadın}=2.45$, $SS_{kadın}=.72$; $\bar{X}_{erkek}=2.53$, $SS_{erkek}=.77$; $t(376)=-.99$, $p=.324$) ve sözlerin tutulması ($\bar{X}_{kadın}=2.44$, $SS_{kadın}=.69$; $\bar{X}_{erkek}=2.47$, $SS_{erkek}=.80$; $t(376)=-.40$, $p=.686$) alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamazken, içyapı ve çevre arasındaki uyum alt boyutu puanlarının farklılaştığı belirlenmiştir [$t(376)=-2.96$, $p<.05$]. Erkek öğretmenlerinin içyapı ve çevre arasındaki uyum boyutu puanlarının ($\bar{X}_{erkek}=2.35$, $SS_{erkek}=.67$) kadın öğretmenlerin puanlarından ($\bar{X}_{kadın}=2.17$, $SS_{kadın}=.51$) anlamlı bir biçimde yüksek olduğu görülmüştür.

Hizmet süresi değişkeni bakımından ise öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük ölçeğinin içyapı ve çevre arasındaki uyum ($\bar{X}_{1-5}=2.19$, $SS_{1-5}=.60$; $\bar{X}_{6-10}=2.29$, $SS_{6-10}=.58$; $\bar{X}_{11-19}=2.39$, $SS_{11-19}=.56$; $\bar{X}_{20+}=2.12$, $SS_{20+}=.52$; $F=2.23$, $p=.084$), uygulamalardaki tutarsızlıklar ($\bar{X}_{1-5}=2.39$, $SS_{1-5}=.72$; $\bar{X}_{6-10}=2.56$, $SS_{6-10}=.75$; $\bar{X}_{11-19}=2.67$, $SS_{11-19}=.76$; $\bar{X}_{20+}=2.35$, $SS_{20+}=.78$; $F=2.61$, $p=.051$) ve sözlerin tutulması ($\bar{X}_{1-5}=2.40$, $SS_{1-5}=.69$; $\bar{X}_{6-10}=2.54$, $SS_{6-10}=.79$; $\bar{X}_{11-19}=2.54$, $SS_{11-19}=.74$; $\bar{X}_{20+}=2.26$, $SS_{20+}=.68$; $F=1.80$, $p=.147$) alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Son olarak öğretmenlerin okul kademeleri bakımından örgütsel ikiyüzlülük ölçeğinin içyapı ve çevre arasındaki uyum ($\bar{X}_{anaokulu}=2.15$, $SS_{anaokulu}=.45$; $\bar{X}_{ilkokul}=2.23$, $SS_{ilkokul}=.60$; $\bar{X}_{ortaokul}=2.23$, $SS_{ortaokul}=.57$; $\bar{X}_{lise}=2.37$, $SS_{lise}=.65$; $F=1.51$, $p=.211$), uygulamalardaki tutarsızlıklar ($\bar{X}_{anaokulu}=2.51$, $SS_{anaokulu}=.58$; $\bar{X}_{ilkokul}=.58$;

2.47, $SS_{ilkokul}=.79$; $\bar{X}_{ortaokul}=2.45$, $SS_{ortaokul}=.75$; $\bar{X}_{lise}=2.55$, $SS_{lise}=.74$; $F=.28$, $p=.841$) ve sözlerin tutulması ($\bar{X}_{anaokulu}=2.48$, $SS_{anaokulu}=.59$; $\bar{X}_{ilkokul}=2.43$, $SS_{ilkokul}=.74$; $\bar{X}_{ortaokul}=2.42$, $SS_{ortaokul}=.76$; $\bar{X}_{lise}=2.55$, $SS_{lise}=.75$; $F=.58$, $p=.631$) alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Öğretmenlerin, Örgütsel Sinizm ile Örgütsel İkiyüzlülük Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular: Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin örgütsel sinizm ile örgütsel ikiyüzlülük puanları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. "Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı" tekniğinden yararlanılarak elde edilen sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Örgütsel Sinizm ile Örgütsel İkiyüzlülük Boyutları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	ÖS1	ÖS2	ÖS3	ÖİY1	ÖİY2	ÖİY3
ÖS1.Bilişsel Sinizm	-	.60*	.56*	.60*	.72*	.69*
ÖS2.Duyuşsal sinizm		-	.53*	.48*	.59*	.56*
ÖS3.Davranışsal Sinizm			-	.34*	.48*	.46*
ÖİY1.İçyapı ve Çevre Arasındaki Uyum				-	.61*	.74*
ÖİY2.Uygulamalardaki Tutarsızlıklar					-	.73*
ÖİY3.Sözlerin Tutulması						-

$N=378$ * $p<.05$

Tablo 5 incelendiğinde iki ölçeğe ilişkin boyutların/değişkenlerin arasında genel olarak orta düzey ve üzerinde pozitif ve anlamlı ilişkilerin bulunduğu görülmektedir ($p<.05$). Örgütsel ikiyüzlülük ölçeğinin içyapı ve çevre arasındaki uyum alt boyutu ile örgütsel sinizmin; bilişsel ($r=.60$), duyuşsal ($r=.48$) ve davranışsal sinizm ($r=.34$) alt boyutları arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Örgütsel ikiyüzlülük ölçeğinin bir diğer alt boyutu olan uygulamalardaki tutarsızlıklar boyutunun; bilişsel sinizm ($r=.72$) alt boyutuyla yüksek, duyuşsal ($r=.59$) ve davranışsal sinizm ($r=.48$) alt boyutlarıyla da orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı ilişkiler gösterdiği görülmektedir. Son olarak örgütsel ikiyüzlülük ölçeğinin sözlerin tutulması alt boyutunun ise bilişsel ($r=.69$), duyuşsal ($r=.56$) ve davranışsal sinizm ($r=.46$) alt boyutlarıyla pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler gösterdiği görülmektedir.

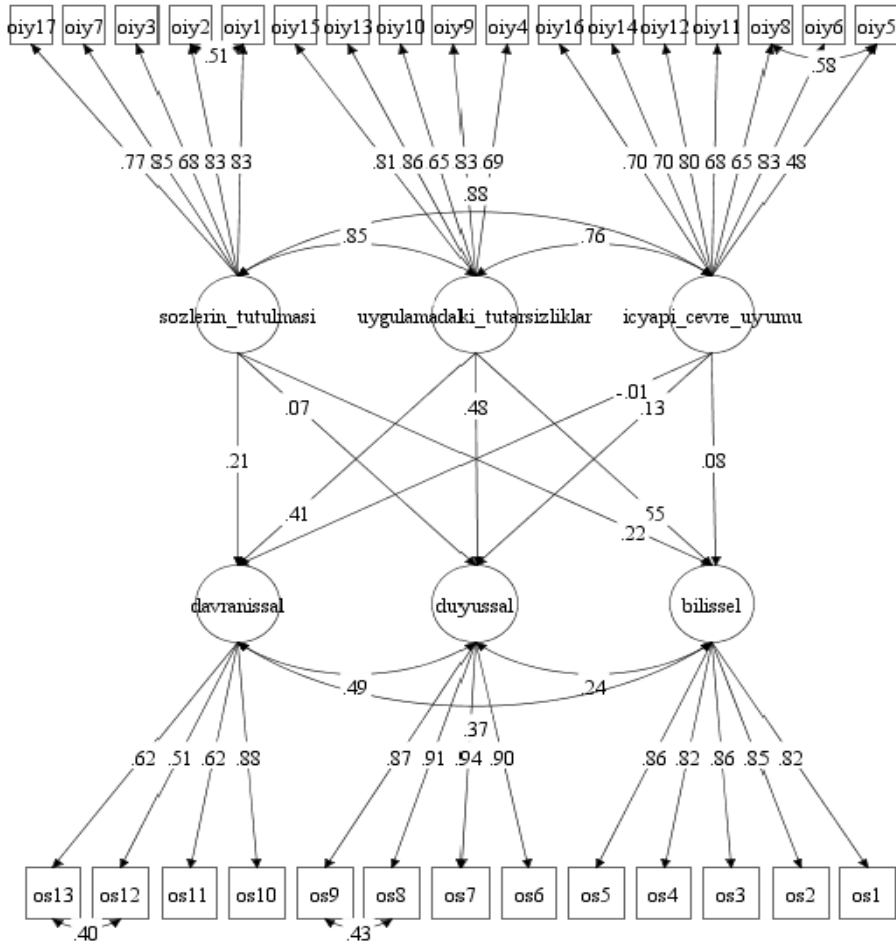
Örgütsel İkiyüzlülük ve Örgütsel Sinizm Arasındaki Yol Analizine İlişkin Bulgular: Yol analizi için parametrelerin kestirilmesinde öncelikle en yaygın

yöntem olarak kullanılan “Maksimum Olabilirlik (ML)” yöntemi kullanılmıştır. ML yönteminin tercih edilme sebebi büyük örneklemelerde etkili, istikrarlı ve yansız parametre kestirimlerine olanak sağlamasıdır (Şen, 2020). Analize geçilmeden önce ML yönteminin kullanılabilmesi için gerekli olan varsayımlar kontrol edilmiştir. Öncelikli olarak araştırmadaki örneklem sayısının, Maksimum Olabilirlik yöntemi için gerekli görülen en az 200 gözlemin (Klein, 2019) üzerinde olduğu görülmüştür. ML yöntemi çok değişkenli normallik varsaydığından boyutların çok değişkenli normallik dağılımı gösterip göstermediği incelenmiştir. Tek değişkenli normallik varsayımının karşılanması çok değişkenli normallik varsayımının da karşılanacağı anlamına gelmez (Çokluk vd, 2014). Her iki ölçeğe ilişkin veriler Mplus girdi dosyası ile analiz edilerek normal dağılım kontrolü yapılmıştır. Her iki sonuç dosyasındaki değerlere göre çarpıklık ve basıklık değerleri manidar bulunmuş ($p<.05$) ve ilgili normallik varsayımının sağlanmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle ML yönteminin daha dirençli bir versiyonu olan ve elde edilen ki-kare değerini olası normal olmayan dağılım durumunda düzelten Yuan-Bentler sağlam ML (MLR) kestirim yöntemi kullanılmıştır (Şen, 2020).

Yapılan yol analizi sonucunda ki-kare değerinin manidar bulunduğu ($p<.05$), model uyum değerlerin $\chi^2/sd=2.54$, CFI=.93, TLI=.92, RMSEA=.06 ve SRMR=.05 olarak kestirildiği ve değerlerin kabul edilebilir sınırlarda olduğu görülmüştür. Yapılan yol analizine ilişkin standartlaştırılmış yol katsayılarını içeren diyagram modeli Şekil 1’de sunulmuştur.

Yol analizine ait standartlaştırılmış katsayılar incelendiğinde sadece uygulamalardaki tutarsızlıklar değişkeninin örgütsel sinizmin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarını manidar düzeyde yordadığı görülmüştür ($p<.05$). Örgütsel ikiyüzlülüğünün diğer boyutları olan içyapı ve çevre arasındaki uyum ve sözlerin tutulmasının, örgütsel sinizmin bilişsel ($\beta_{\text{içyapı-çevre uyumu}}=.084$; $\beta_{\text{sözlerin tutulması}}=.223$; $p>.05$), duyuşsal ($\beta_{\text{içyapı-çevre uyumu}}=.133$; $\beta_{\text{sözlerin tutulması}}=.065$; $p>.05$) ve davranışsal ($\beta_{\text{içyapı-çevre uyumu}}=-.008$; $\beta_{\text{sözlerin tutulması}}=.214$; $p>.05$) boyutları üzerinde anlamlı yordayıcılar olmadıkları belirlenmiştir. Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal sinizm boyutlarının uygulamalardaki tutarsızlıklar değişkeni açısından standartlaştırılmış regresyon yükleri sırasıyla 0.552, 0.485 ve 0.407 olarak kestirilmiştir. Bu değerler uygulamalardaki tutarsızlık puanlarındaki bir birimlik değişimin bilişsel sinizm üzerinde .55, duyuşsal sinizm üzerinde .48 ve davranışsal sinizm üzerinde .41 değişime neden olabileceğine

işaret etmektedir. Uygulamadaki tutarsızlıklar ve örgütsel sinizmin boyutları arasındaki doğrudan ilişki katsayıları incelendiğinde değişkenler arasında pozitif ve orta düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir ($\beta_{uygtutarsızlıklar-bilişsel}=.552$; $\beta_{uygtutarsızlıklar-duyuşsal}=.485$; $\beta_{uygtutarsızlıklar-davranışsal}=.407$; $p<.01$). Ayrıca R-kare değeri bağımsız değişkenlerle bilişsel sinizm arasında 0.675, duyuşsal sinizm arasında 0.424 ve davranışsal sinizm arasında ise 0.352 olarak hesaplanmıştır. Yani örgütsel ikiyüzlülüğün boyutları birlikte bilişsel sinizmdeki varyansın %67'sini, duyuşsal sinizmdeki varyansın %42'sini ve davranışsal sinizmdeki varyansın ise %35'ini açıklamaktadır.



Şekil 1. Standartlaştırılmış Yol Katsayılarını İçeren Diyagram Modeli

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada temel olarak öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları ile örgütsel ikiyüzlülük algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar bölümler halinde ilgili alanyazın ışığında tartışılmıştır:

Öğretmenlerin, örgütsel sinizm tutumlarının genel olarak düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duyuşsal sinizm düzeylerinin bilişsel ve davranışsal sinizme göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Gezeroğlu ve Akyavuz'un (2021); Alev'in (2020) çalışmasında öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları düşük düzeyde bulunmuştur.

Öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük algılarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde yine öğretmenler üzerine yapılan örgütsel ikiyüzlülük konulu çalışmalarda örgütsel ikiyüzlülük algıları düşük bulunmuştur (Kahveci vd., 2019; Konan ve Taşdemir, 2019). Öğretmenlerin sinizm ve ikiyüzlülük algılarının düşük olması genel olarak okullarda pozitif bir okul ikliminin varlığına işaret ettiği söylenebilir.

Öğretmenlerin, örgütsel sinizm tutumlarının cinsiyetlerine ve görev yapılan okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Başka bir çalışmada da benzer şekilde öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile örgütsel sinizm algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Ada ve Yarım, 2017). Nitekim araştırmaların büyük çoğunluğunda cinsiyet değişkeninin örgütsel sinizmi etkilemediği sonucuna varılmaktadır (Karacaoğlu ve İnce, 2012, s.80). Hizmet süresi bakımından ise duyuşsal ve davranışsal sinizm tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunamazken, bilişsel sinizm tutumlarının farklılaştığı belirlenmiştir. 11-19 yıl arası hizmet süresine sahip öğretmenlerin bilişsel sinizm tutumlarının 1-5 yıl arası hizmet süresine sahip olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Ada ve Yarım (2017) tarafından yapılan çalışmada ise yeni başlamış öğretmenlerin (ilk on yılında olanların) emekliliğe yaklaşmış öğretmenlere göre daha sinik bir tutuma (sinizm davranışlarına) sahip oldukları görülmüştür. Karacaoğlu ve İnce (2012, s.80) ise alandaki çalışmaların hizmet süresi açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmiştir. Bu çalışma ile diğer çalışmalar birbirinden farklı sonuçlar ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük algılarının görev yapılan okul kademesine ve hizmet süresine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Örgütsel ikiyüzlülük algılarının, cinsiyet değişkeni bakımından sadece içyapı ve çevre arasındaki uyum alt boyutunda farklılaştığı belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerinin içyapı ve çevre arasındaki uyum boyutu puanlarının kadın öğretmenlerin puanlarından anlamlı bir biçimde yüksek olduğu görülmüştür. Fakat, Kahveci vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin algılarının örgütsel ikiyüzlülük ölçeğinin toplamı, sözlerin tutulması, içyapı ve çevre arasındaki uyum, uygulamalardaki tutarsızlıklar boyutları açısından cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır. Kahveci vd. (2019) uygulamalardaki tutarsızlıklar boyutunda 11-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin algılarının 21-üzeri yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Alandaki çalışmaların artmasıyla bu ilişkiler hakkında daha somut yorumlarda bulunulabilir.

Araştırma sonucunda uygulamalardaki tutarsızlıklar ve duyuşsal sinizm arasındaki yüksek korelasyon hariç diğer ikiyüzlülük ve sinizm boyutları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkilerin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel sinizmin boyutlarıyla en yüksek ilişki gösteren örgütsel ikiyüzlülük değişkeninin uygulamalardaki tutarsızlıklar boyutu olduğu belirlenmiştir. Korelasyon sonuçları öğretmenlerin; içyapı ve çevre arasındaki uyumsuzluk, uygulamalardaki tutarsızlıklar ve sözlerin tutulmadığı yönündeki algıları arttıkça bilişsel, duyuşsal ve davranışsal sinizm düzeylerinin artabileceğini veya örgütsel ikiyüzlülük algıları azaldıkça örgütsel sinizm düzeylerinin de azalabileceğini göstermektedir. Bu çalışmadaki sonuçlara benzer olarak Kılıçoğlu ve arkadaşları (2019, s.20) da örgütsel ikiyüzlülük ölçeğinin bir alt boyutu olan uygulamalardaki tutarsızlıklar boyutu ve örgütsel sinizm alt boyutu bilişsel sinizm arasında yüksek; diğer ikiyüzlülük boyutları ve duyuşsal ve davranışsal sinizm alt boyutları arasında genel olarak pozitif yönde düşük/orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulmuştur. Daha detaylı bakılırsa örgütsel ikiyüzlülük ölçeğinin sözlerin tutulması alt boyutunun örgütsel sinizmin bilişsel ve duyuşsal alt boyutlarıyla pozitif yönde orta düzeyde ve davranışsal alt boyutuyla düşük düzeyde anlamlı ilişkiler gösterdiği görülmektedir. İki çalışmanın alt boyutlar bazında ilişkileri incelendiğinde genel olarak büyük bir uyum olduğu görülmektedir.

Yol analizi sonucunda sadece uygulamalardaki tutarsızlıklar değişkeninin örgütsel sinizmin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarının anlamlı

yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel ikiyüzlülüğünün diğer boyutları olan içyapı ve çevre arasındaki uyum ve sözlerin tutulmasının, örgütsel sinizmin boyutları üzerinde anlamlı yordayıcılar olmadıkları görülmüştür. Uygulamalardaki tutarsızlıklar ile örgütsel sinizmin boyutları arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Elde edilen değerler uygulamalardaki tutarsızlığın en yüksek oranda bilişsel sinizm olmak üzere sırasıyla duyuşsal ve davranışsal sinizmi orta düzeylerde etkileyebileceğini göstermektedir. Ayrıca uygulamalardaki tutarsızlıklar; bilişsel sinizmdeki varyansın yarısından fazlasını açıklamakla beraber duyuşsal ve davranışsal sinizmdeki varyansları da önemli oranlarda açıklamaktadır. Bu bulgular doğrultusunda genel ölçek boyutuyla tutarlı olarak Johnson ve O'Leary-Kelly (2003, s.630) ikiyüzlülüğün sinizmi ortaya çıkarabileceğini belirtmiş ve şunları eklemiştir *"sinizm yalnızca çalışana verilen belirli vaatlerin ihlal edilmesinden değil, aynı zamanda genel beklentilerin ihlalinden"* de kaynaklanabilir. Felming'e (2005, s.290) göre sinizm özellikle sözünü çok tutmayan idareler sayesinde belli bir seviyede oluşur. Kılıçoğlu'na (2017, s.473) göre örgütsel ikiyüzlülük, eğitim örgütlerinde sinizmde içinde olduğu çeşitli patolojik örgütsel davranışlara uygun bir ortam oluşturabilir. Bu açıdan sinizmin öncüllerinden bir tanesinin ikiyüzlülük olduğu söylenebilir.

Çalışma açısından bakıldığında okullarda hissedilen tutarsızlıkların örgütsel sinizmin oluşmasına yol açtığı söylenebilir; bu açıdan diğer çalışmalar okullarda uygulama açısından tutarsızlıklara sebep olan durumları inceleyip sinizm üzerindeki etkisini karma desen çalışmalar ile daha özeldede inceleyebilir. Okullarda sinizm ve ikiyüzlülük algılarının oluşması okul çıktılarında olumsuz etkiler oluşturabileceği söylenebilir; bu iki kavramın varlığına ilişkin algının yüksek olduğu gruplar üzerinde bu duruma yol açan temel sorunlar araştırılabilir ve okullarda olumsuz tutumların gelişmemesi için sorun kaynakları haritalandırılabilir.

EXTENDED ABSTRACT

Examining the Relationship between Organizational Cynicism and Organizational Hypocrisy in Schools

*

Ahmet Göçen - Mehmet Uzun - Ahmet Kaya

Harran University- MoNE-Kahramanmaraş Sutcu Imam University

Due to the stressful nature of the teaching profession, teachers may experience feelings of burnout and boredom (Sak, 2018). The reasons teachers cite for this problem include a lower level of job satisfaction and a lack of empathic communication and support systems within the school (Göçen, 2019). Along with these reasons, there are newly discussed topics in the literature, such as cynicism and hypocrisy, that inhibit the formation of a healthy work climate. In this respect, schools should take administrative steps to eliminate the sources of mistrust and artificial and unfair treatments that cause cynicism and hypocrisy in the teaching community.

In the most general sense, cynicism is the development of a negative and insecure attitude towards an organization with which a person is affiliated. Organizational cynicism occurs when employees do not trust their institutions or when they feel that they cannot trust their colleagues (Durrah et al., 2019). Hypocrisy in an institution is a concept that includes leaders and teammates who reveal themselves differently among other groups (Konan and Taşdemir, 2019). Organizational hypocrisy in schools means that decisions are easily spoken, but there are times when they are not fulfilled (Kılıçoğlu, 2017, p. 489).

There is a significant relationship between organizational cynicism and organizational hypocrisy (Kılıçoğlu et al., 2019). According to Naus et al. (2007), hypocrisy can be evaluated within the scope of issues such as unreal and unfair treatment, dishonesty, and insincerity that leads to a negative atmosphere in the organization. Those issues, in turn, can give rise to organizational cynicism. From this point of view, one can assume that hypocrisy is a predictor of cynicism. Thus, the researchers decided to examine the relationships between both topics in this study. In addition, teachers' perceptions about these concepts were analyzed according to independent variables such as gender, school type, and length of service.

This research, which examines the relationship between teachers' organizational cynicism and their perceptions of organizational hypocrisy, is a quantitative study. In this correlational study, which aims to determine the direction of the relationships between the target variables (Ak-bay, 2019), teachers' perceptions of organizational cynicism and organizational hypocrisy were examined. Relationships between the variables were analyzed by path analysis using structural equation modeling. The research universe for this study consists of 8957 teachers working in public kindergartens and primary, secondary, and high schools in the central districts of the Kahramanmaraş province in the 2020-2021 academic year. The researchers determined that the study sample should be at least 368 teachers for a 95% confidence level. The data was collected from 378 teachers who filled out the items on cynicism and hypocrisy. There were two scales used for this study. The "Organizational Cynicism" scale developed by Brandes, Dharwadkar, and Dean (1999) was adapted into Turkish by Kalagan (2009). This scale consists of 13 items and three sub-dimensions (cognitive, affective, and behavioral cynicism). The "Organizational Hypocrisy" scale was developed by Kılıçoğlu, Yılmaz-Kılıçoğlu, and Karadağ (2019). This scale consists of 17 items and three sub-dimensions (putting words into practice, compliance between internal structure and the environment, and inconsistency in practices).

In the data analysis, the arithmetic mean and standard deviation values for the variables were checked, the t-test and the one-way analysis of variance (ANOVA) tests were used, along with the post hoc Scheffe test. Correlation analysis was used to determine the relationship between the variables. Path analysis was used to determine the predictive status of independent variables on dependent variables using the mPlus 8 package program. In the path analysis, the sub-dimensions of organizational hypocrisy were considered as exogenous variables, while the sub-dimensions of organizational cynicism were considered as internal (endogenous) variables.

As a result of the data analysis, the researchers concluded that teachers' organizational cynicism perceptions were generally low. Affective cynicism levels were lower than those of cognitive and behavioral cynicism. Similarly, Gezeroğlu and Akyavuz (2021) and Alev (2020) found teachers' perceptions of organizational cynicism to be low.

It was also discovered that the teachers' perceptions of organizational hypocrisy were low in the sample group. Similarly, in studies on teachers' organizational hypocrisy, the perceptions of organizational hypocrisy were also found to be low (Kahveci et al., 2019; Konan ve Taşdemir, 2019). These results might mean that teachers do not see many cynical or hypocritical features in their schools. Or, the low-level perceptions of hypocrisy and cynicism could be a sign of positive school culture in the sample schools.

The teachers' attitudes about organizational cynicism did not differ significantly according to their gender and the type of school they served. Regarding the length of service, there was no significant difference in the dimensions of affective and behavioral cynicism. The one exception was in the dimension of cognitive cynicism. The teachers with 11-19 years of service had a higher perception of cognitive cynicism than those with 1-5 years of service. That is, the group with higher years of service had more negative cognitive attitude towards their school.

It was determined that the perceptions of organizational hypocrisy differ only in one sub-dimension -- compliance between internal structure and the environment -- in terms of gender. The compliance scores between the school's internal structure and its environment were significantly higher in male teachers than female teachers. This means that males have a more negative attitude towards the school in the sub-dimension of compliance between their school's internal structure and its environment.

A high correlation between inconsistency in practices and cognitive cynicism, this study found. Overall, it also found positive and significant relationships between other dimensions of organizational hypocrisy and cynicism. In addition, it determined that inconsistencies in practices -- the sub-dimension of organizational hypocrisy -- had the highest level of relationship with all dimensions of organizational cynicism. As a result of the path analysis, the study concluded that the dimension of inconsistencies in practices was a significant predictor of the cognitive, affective, and behavioral dimensions of organizational cynicism.

Based on the findings, the study concluded that the inconsistencies felt in schools may support the formation of organizational cynicism. In this respect, future studies could examine the situations that cause inconsistencies in practices in schools. More specifically, they could also examine

their effect on cynicism with mixed model studies. The formation of cynicism and perceptions of hypocrisy in schools adversely affect school outcomes; thus, the teacher groups with higher levels of cynicism and hypocrisy felt in their schools can be investigated, and problem sources can be mapped so that negative school climates do not develop.

Kaynakça/References

- Abraham, R. (2000). Organizational cynicism: Bases and consequences. *Genetic, social, and general psychology monographs*, 126(3), 269–292.
- Acaray, A. ve Yildirim, S. (2017). The impact of personality traits on organizational cynicism in the education sector. *World Journal of Entrepreneurship, Management and Sustainable Development*, 13(1), 65-76.
- Ada, Ş. ve Yarım, M. A. (2017). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları: Erzurum ili örneği. *Iğdir University Journal of Social Sciences*, 13, 66–98.
- Akar, H. (2018). Türkiye'de eğitim örgütlerinde yapılan örgütsel sinizm çalışmalarının içerik analizi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 2097-2127.
- Akbay, L. (2019). İlişkisel araştırmalar. Ed. S. Şen ve İ Yildırım. *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde*, s.117-136. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Alev, S. (2020). Okullarda örgütsel sinizmin yordayıcısı olarak lider-üye etkileşimi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(2), 347-360.
- Brandes, P., Dharwadkar, R. and Dean, J. W. (1999). Does organizational cynicism matter? employee and supervisor perspectives on work outcomes. *Eastern Academy of Management Proceedings içinde* (s.150-153). Outstanding Empirical Paper Award.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2014). *LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çimen, B. ve Karadağ, E. (2021). Okullarda örgütsel ikiyüzlülük üzerine öğretmen görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 53(53), 227-245.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dean, Jr, J. W., Brandes, P. ve Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *The Academy of Management Review*, 23(2), 341–352. <https://doi.org/10.5465/amr.1998.533230>.

- Durrah, O., Chaudhary, M. ve Gharib, M. (2019). Organizational cynicism and its impact on organizational pride in industrial organizations. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(7), 1-16. <https://doi.org/10.3390/ijerph16071203>.
- Fleming, P. (2005). Workers' playtime? Boundaries and cynicism in a "culture of fun" program. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 41(3), 285-303.
- Gedik, A. ve Üstüner, M. (2019). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerine algıladıkları müdür yönetim tarzının etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 37, 53-68. <https://doi.org/10.30794/pausbed.403401>.
- Gezeroğlu, E. ve Akyavuz, E. K. (2021). Öğretmenlerin örgütsel politika ve örgütsel sinizm algılarının incelenmesi. *Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 44-59.
- Göçen, A. (2019). Öğretmenlerin anlam, meslek sürdürme, stres ve tükenmişlik durumlarının ruhsal yaşamları yönünden değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1383-1394. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2479>.
- Higgins, C., Tang, S. ve Stubbs, W. (2020). On managing hypocrisy: The transparency of sustainability reports. *Journal of Business Research*, 114, 395-407.
- Johnson, J. L. ve O'Leary-Kelly, A. M. (2003). The effects of psychological contract breach and organizational cynicism: Not all social exchange violations are created equal. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 24(5), 627-647.
- Kahveci, G., Kandemir, İ. K. ve Bayram, S. (2019). Öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 18(2), 788-807. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562061>.
- Kalağan, G. (2009). *Araştırma görevlilerinin örgütsel destek algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Karacaoğlu, K. ve İnce, F. (2012). Brandes, Dharwadkar ve Dean'in (1999) Örgütsel Sinizm Ölçeği Türkçe Formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması: Kayseri Organize Sanayi Bölgesi Örneği. *Business & Economics Research Journal*, 3(3), 77 - 92.
- Kılıçoğlu, G. (2017). Organizational hypocrisy and integrity in Turkish context: A theoretical analysis. *Educational Administration: Theory and Practice*, 23(3), 465-504.
- Kılıçoğlu, G., Kılıçoğlu, D. Y. ve Hammersley-Fletcher, L. (2020). Leading Turkish schools: A study of the causes and consequences of organisational hypocrisy. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(4), 745-761. <https://doi.org/10.1177/1741143218822778>.

- Kılıçoğlu, G., Kılıçoğlu, D. Y. ve Karadağ, E. (2019). Do schools fail to “walk their talk”? Development and validation of a scale measuring organizational hypocrisy. *Leadership and Policy in Schools*, 18(1), 52-82.
- Kline, R. B. (2019). *Yapısal eşitlik modellemesinin ilkeleri ve uygulaması* (Çev. Ed.: Sedat Şen). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Konan, N. ve Taşdemir, A. (2019). Öğretmenlerin örgütsel ikiyezlülük algıları ile mutluluk düzeyleri algıları arasındaki ilişki. *Scientific Educational Studies*, 3(2), 132-152.
- Naus, F., van Iterson, A. ve Roe, R. (2007). Organizational cynicism: Extending the exit, voice, loyalty, and neglect model of employees' responses to adverse conditions in the workplace. *Human Relations*, 60(5), 683–718. <https://doi.org/10.1177/0018726707079198>.
- Sak, R. (2018). Gender differences in Turkish early childhood teachers' job satisfaction, job burnout and organizational cynicism. *Early Childhood Education Journal*, 46(6), 643-653.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şen, S. (2020). *Mplus ile yapısal eşitlik modellemesi uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Shklar, J. N. (1984). *Ordinary vices*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Massachusetts: Allyn & Bacon Inc.
- Wagner, T., Korschun, D. ve Troebels, C. C. (2020). Deconstructing corporate hypocrisy: A delineation of its behavioral, moral, and attributional facets. *Journal of Business Research*, 114, 385-394. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.041>

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Göçen, A., Uzun, M. ve Kaya, A. (2021). Okullarda örgütsel sinizm ile örgütsel ikiyezlülük arasındaki ilişkinin incelenmesi . *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), 8001-8024. DOI:10.26466//opus.906933.

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Vatandaş¹

DOI: 10.26466/opus.936133

*

Mehmet Melik Kaya* – Baykal Biçer**

* Arş. Gör. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir/Türkiye

E-Posta: kymelik@gmail.com

ORCID: [0000 0001 5556 2260](https://orcid.org/0000-0001-5556-2260)

** Prof. Dr., Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kütahya/Türkiye

E-Posta: baykal.bicer@dpu.edu.tr

ORCID: [0000 0003 1494 6975](https://orcid.org/0000-0003-1494-6975)

Öz

Vatandaşlık eğitimi; bir toplumun haklarını, sorumluluklarını öğrenmesi, bireyin toplum içerisindeki rolünün belirlenmesi ve devletlerin yetiştirmek istediği vatandaş modelini ortaya koymak açısından son derece önemlidir. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e geçiş sürecinde toplumsal bir mühendislik aracı olarak öğretim programları ve ders kitapları kullanılmıştır. Bu dönemde Türk toplumu reaya statüsünden hakları anayasa ile teminat altına alınan vatandaşlar topluluğuna dönüşmüştür. Hem Osmanlı müktedirleri hem de Türkiye Cumhuriyeti'ni inşa eden kurucu kadrolar vatandaşlık eğitimi programları ve ders kitapları aracılığı ile hem idealliyi vatandaşlar hem de kendi ideolojileri doğrultusunda itaatkâr/pasif vatandaşlar yetiştirmek istemişlerdir. Bu çalışmada temel amacı vatandaşlık yeterlilikleri kazandırmak olan vatandaşlık eğitimi dersinin, öğretim programları ve ders kitapları aracılığı ile Osmanlıdan Cumhuriyet'e uzanan süreçte oluşturulmak istenen yurttaş profilini ele almaktır. Araştırma tarihsel araştırma yöntemi ile ele alınmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre II. Meşrutiyet Dönemi'nde Türk toplumundaki vatandaşlık algısı haklar temelinde itaatkâr/pasif vatandaşlıktır. Cumhuriyet'in ilk yıllarında ise ulusal bir çizgide itaatkâr/pasif vatandaşlar yetiştirilmek istenmişse de eğitimdeki asıl ulusallaşma 1930'lu yıllardan sonra tam anlamıyla kendini göstermiştir. II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e geçen süreçte vatandaşlık eğitimi programlarında ve ders kitaplarındaki temel gaye evrensel ve ulusal ahlaki değerler ile bezenmiş, devlet yönetimi, çevre, sağlık ve ekonomik farklılıklar kazanmış yurttaşlar yetiştirmektir.

Anahtar Kelimeler: Cumhuriyet, Meşrutiyet, Vatandaşlık, Eğitim, Ders Kitapları, İyi Vatandaş.

¹ Bu makale II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e (1908-1961) vatandaşlık dersi öğretim programlarının değişimi ve ders kitaplarına yansımaları adlı doktora tezinden üretilmiştir (Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Dumlupınar Üniversitesi, Prof. Dr. Baykal Biçer Danışmanlığında)

Citizen from Ottoman to Republic

*

Abstract

Citizenship education is extremely important in terms of the rights and responsibilities of a society, the role of the individual in the society and the citizen model that the states want to educate. Curriculum and textbooks were used as a social engineering tool during the transition from Second Constitutionalist Period to Republic. In this period, the Turkish society has transformed from the community of servants to the community of citizens whose rights are guaranteed by the constitution. Both Ottoman rulers and founders of Republic of Turkey aimed to educate ideal/good citizens and submissive/passive citizens through their own ideologies via curriculums and textbooks. The main purpose of this study is to examine what kind of citizen profile was aimed to train in the period from the Ottoman to the Republic via curriculums and textbooks of citizenship education, which aims to provide citizenship qualifications. The historical research pattern was used in the research. As a result of the findings obtained in the research that perception of citizenship was submissive/passive citizenship on the basis of rights in the Second Constitutionalist Period. Although submissive/passive citizens were wanted to be trained in a national line in the early years of the Republic, the main nationalization in education has fully manifested itself after the 1930s. In the process from Second Constitutionalist Period to Republic, the basic aim in citizenship education curriculum and textbooks was to raise citizens who are embraced with universal and national moral values and gained state management, environment, health and economic awareness.

Key Words: *Republic, Constitutionalist Period, Citizenship, Education, Curriculums, Good Citizen.*

Giriş

Osmanlı Devleti'nden Türkiye Cumhuriyeti'ne uzanan süreçte vatandaşlık eğitimi farklı isimler altında verilmiştir. Bu eğitim sırasıyla programlarda ve müfredatta Ma'lûmât-ı Medeniyye, Ma'lûmât-ı Medeniyye ve Ahlâkiyye, Musâhabât-ı Ahlâkiyye, Medeniyye, Tarihiyye ve Diniyye, Yurt Bilgisi, Yurttaşlık Bilgisi, Ülke ve Toplum İncelemeleri, Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Sosyal Bilgiler gibi dersler adı altında yer almıştır. Bu dersleri Sosyal Bilgiler öğretmenleri bazen de tarih ve coğrafya öğretmenleri vermişlerdir. Bu bağlamda vatandaşlık dersi Sosyal Bilgilerin ayrılmaz bir parçasıdır. Öyle ki NCSS'de (Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi) Sosyal Bilgiler eğitiminin amacı vatandaşlık yeterliliklerini kazandırmak olarak ifade edilmiştir (NCSS, 2004). Fransız Devrimi'nin etkisiyle birlikte 19. yüzyıldan itibaren ülkelerin eğitim anlayışları dönemin siyasal gücünün öngördüğü şekilde yapılandırılmış, yurttaşlık anlayışı kendini ulusla eşleştirip özdeşleştiren, vatan sevgisi ve bilinci aşlamaya çalışılan bir vatandaşlık anlayışına dönüşmüştür (Gürses, 2010).

Aynı yüzyılda Osmanlı Devleti'nde çıkan ulusçuluk isyanlarının önüne geçmek ve imparatorluğu birarada tutmak düşüncesiyle Osmanlıcılık fikri çerçevesinde bir Osmanlı vatandaşı oluşturma politikası güdülmeye başlanmıştır. Ayrıca devleti dağılma sürecinden çıkarmak ve toplumda yeni bir aidiyet duygusu oluşturmak için Tanzimat'la (1839) birlikte hızlı bir modernizasyon sürecine geçilmiştir. Önce Meşrutiyet'in ilanı (1876) ile neticelenmiş olan bu süreç, 1878'de başlayan kesintinin ardından 1908'de Meşrutiyet'in ikinci kez ilanı ile yeniden başlamıştır. Meşrutiyet ilanı ve anayasanın yürürlüğe girmesi Osmanlı toplumunu artık reayadan vatandaşa dönüştürmüştür (Kadıoğlu, 2007). Yani, daha önce kul ve tebaa anlayışıyla yönetilen ülkede, artık bireysel ve toplumsal anlamda hakları olan ve bu hakları anayasalarla güvence altına alınmış insanlar topluluğu ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu topluluğu düzenleyerek ülkenin ideoloji ve değerlerini aktarmanın en etkili yolu da eğitim, yani öğretim programları ve derslerdir. Bu bağlamda, 1908'den 1961'e uzanan süreçteki gelişmelerin vatandaşlık açısından öğretim programları ile ders kitaplarına ne şekilde

ve hangi yoğunlukta yansıdığı veya ne tür değişikliklere uğradığı çalışmanın ana eksenini oluşturmaktadır.

Vatandaşlık

Vatandaşlık, temelinde insan haklarını barındıran bir kavramdır. Bu kavram vatandaş kelimesinden türetilmiştir. Vatandaş, bir siteye, yani hukuksal olarak tanımlanmış bir bütüne ait olan kişidir. Vatandaşlık kavramı Antik Yunanda "cite"den türetilmiş ve ilk olarak "citeain", ardından "citoien" olarak kullanılmış, 17. Yüzyıla kadar da "citoyen", yani bir kentte oturan olarak anlam bulmuştur. Bu kavram Roma Dönemi'nde "civis", "civitas" (siyasi bir cemaatin üyesi) anlamında; son olarak da "citoyenette", yani yurttaş, vatandaş olarak kullanılmıştır (Bouineau, 1998). Günümüzde ise vatandaşlık daha çok siyasi ve hukuki bir terim olarak kullanılmakla birlikte en bilindik manada, bir devlete ait olmakla ilgili hak ve yükümlülükler bütünü olarak tanımlanmaktadır. Vatandaşlığın ortaya çıkışı Antik Yunan'da siyasi ve kamusal alanın ortaya çıkışıyla eş zamanlıdır (Gülpınar, 2012). Bu dönemde vatandaşlık bir gruba veya topluluğa üye olmak anlamında kullanılmıştır (Hablemitoğlu ve Özmete, 2012). Topluluk halinde yaşamaya başlayan insanların örgütlenmesi neticesinde devlet kurumu ortaya çıkmıştır. Bu kurum bünyesinde insanların bir arada yaşayıp düzenin sağlanması ve vatandaşlık sisteminin oluşması için bir takım kural ve düzenlemelere ihtiyaç duyulmuştur (Akbaş, 2008).

Tarihsel süreçte vatandaşlığın değişimi birey ve toplumun değişimiyle ilişkilidir. Birey ve toplum değiştikçe vatandaşlık kavramına yüklenen anlam da değişime uğramıştır. Kamusal alanın yoğunluğu Antik Yunan'da polis, Roma'da İmparatorluğun toprakları, Orta Çağ'da ticaretin yoğunlaştığı şehirler ve günümüzde ise ulus devletlerdir. Vatandaşlığın, Fransız Devrimi'ne kadar daha çok statü kavramıyla, devrim sonrasında ise ulusal devletlerde statü kavramından ziyade bireysel hak ve yükümlülükler çerçevesinde ele alındığı görülmektedir. Daha sonraları ise, vatandaşlık kavramı belirli sınıfsal ayrımcılıklardan sıyrılıp farklılaşarak devletin tüm üyeleri vatandaş olarak kabul edilmiştir (Topuzkanmış, 2013).

Dünyada ve Türkiye'de Vatandaşlığın Tarihsel Gelişimi

Tarihsel süreçte yurttaşlık kavramı Yunan şehir devletlerinin oluşmasıyla birlikte ortaya çıkmıştır. Bu dönemde vatandaşlık kavramının bir topluluğa bağlılık anlamında kullanıldığı görülür (Yılmazcan, 2017). Antik Çağ'da ortak bir düşünce paydası oluşturmayı hedefleyen yurttaşlık Orta Çağ'da toplumsal hayat ile manevi hayat arasındaki ilişkilerin düzenlenmesinde kullanılmıştır. Amerikan ve Fransız devrimlerinden sonra ise yurttaşlık kavramının daha çok haklar bağlamında bir nitelik kazandığı görülmektedir. Tarih boyunca farklı anlamlar yüklense de vatandaşlık kavramı hep toplum ilişkilerini düzenleyen konumda olmuştur (Gürses, 2010).

Atina, şehir devletleri halinde örgütlenmiş küçük devletçiklerden oluşmaktaydı. Büyük bir imparatorluk'tan veya merkezi bir yönetimden bahsetmek söz konusu değildi. Savaş ittifakları haricinde herhangi bir birliktelikleri yoktu ve siyasal açıdan bağımsız statülerdi. Antik Yunan'da vatandaş olmanın temel şartları 18 yaşından büyük ve Atinalı bir babadan olma, Perikles'ten itibaren de Atinalı anneden doğmuş olmaktı. Bunların dışında kalan kadın, köle ve Atinalı olmayanlar vatandaş statüsünde kabul edilmemişlerdi (İplikçioğlu, 2007). Halk "Agora" denen meydana toplanır, önemli konulardaki kararlarını yöneticilere bildirirdi. Bu şekilde yönetime katılır veya vatandaşlık haklarını yerine getirirdi. Sparta'da da Roma ile aynı şartlar geçerliydi.

Roma'da soy ve kan bağı ile olan vatandaşlık bağları yanında daha sonradan evlat edinme ve değişik bireysel yöntemlerle elde edilen bir vatandaşlık hüviyetinden de bahsedilebilir (Bouineau, 1998). Roma Dönemi'nde yurttaşlık kavramı Plebler ve Patriciler adı altında iki farklı sınıf ile anlam kazanmıştır. Roma Devleti'nde soy ağacı çok önemli olup siyasi hakları elde etmenin yolu soy ağacına dâhil olmaktan geçiyordu. Plebler ile Clientler özgür olmalarına rağmen bir soy ağacına bağlı olmadıkları için seçme ve seçilme gibi hakları yoktu (Kadıoğlu, 2007). Yine toplumun en alt kademesi hiçbir hakka sahip olmayan kölelerden oluşmaktaydı. Roma'da asıl gücü elinde bulunduran, seçimle gelmesine karşın ömür boyu görevde olan kral idi. Soyluların oluşturmuş olduğu bu cumhuriyet sisteminde pleblerin hiçbir siyasi hakkı yoktu. Bu da iki yüz

yıl boyunca Roma Devleti'nde Patrici ve Plep çekişmesine neden olmuştur (Ünsal, 1998).

Yunan Dönemi'nde yaşam biçimi olan vatandaşlık, Roma Dönemi'nde hukuksal bir statü olarak kabul edilmiştir. Antik Yunan'da insanların doğuştan sahip olduğu vatandaşlık anlayışı, Roma Dönemi'nde birtakım ayrıcalıkları beraberinde getirmiştir (Yılmazcan, 2017). Hem Antik Yunan'daki hem de Roma'daki demokrasi ve vatandaşlık anlayışı günümüz ölçütlerinin çok gerisindeydi. Bu düzen ve ayrıcalıklar Orta Çağ Avrupa'sında da devam edegelmiştir. Antik Yunandan sonra Roma'nın da yıkılışıyla birlikte Batı Avrupa'da yine kralların, soyluların ve kilisenin egemen olduğu toplumsal ve sınıfsal farklılıkların görüldüğü bir dönem daha yaşanmıştı. Nitekim Roma Devleti'nin Kavimler Göçü ile zayıflayıp, ikiye bölünmesi ve Batı Roma'nın yıkılmasından sonra kral ve soyluların elinde olan düzen bozulacak ve yerini derebeylik düzenine bırakacaktı. Derebeyler zengin soylulardan oluşan toprak ağaları olup kendi bölgelerinde mutlak bir iktidar kurmuşlardı. Halk derebeylerin idaresi altında kendi geçimleri ve güvenlikleri için mutlak otoriteye itaat edecekti. (Ülgen, 2010). Bu döngü, 1215 İngiltere'sinde Yurtsuz Kral John ile büyük toprak sahipleri arasında yapılan antlaşma olan Magna Carta ile kralın yetkilerine bazı kısıtlamalar gelmesi ve toprak sahiplerinin bazı haklarını yazılı hale getirmesi, hak ve özgürlükler temelindeki bir vatandaşlığın inşası için çok önemli bir dönemeç olmuştur (İplikçioğlu, 2007).

İngiliz, Amerikan ve Fransız devrimleriyle birlikte vatandaşlık çok farklı bir ivme kazanarak günümüz ilkelerine geçiş evresine girmiştir. Coğrafi Keşifler'le birlikte Avrupa'da artan ekonomik ve ticari faaliyetler toplumsal hayata da etki etmiş, özellikle gücünü mal varlığından alan yeni bir sınıf olarak ortaya çıkacak olan burjuvaziler, daha önce kral ve soyluların elinde olan hakları kendileri de istemeye başlamışlardır (Sencer, 1990). Amerika kıtasında da İngilizlere karşı bir huzursuzluk ve memnuniyetsizlik baş göstermişti. Özellikle İngiltere'deki baskılar yüzünden yapılan göçler ve ağır vergi koşulları Amerikan kolonilerinde büyük tepkiye yol açmıştı. İngiltere'nin Fransa ile yaptığı Yedi Yıl Savaşları (1756-1763) nedeniyle ağır bir ekonomik yara alması ve bunu da Amerika kıtasındaki kolonilerine vergi olarak yansıtması Boston Eyaleti'nde ilk isyana sebep olmuştur. Fransa'nın desteği ile büyüyen

isyan hareketi kolonilerin zaferiyle Amerikan özgürlük mücadelesine dönüşmüştür (Sencer, 1987). Bu mücadele sonunda Amerikan Bağımsızlık Bildirisi (2 Temmuz 1776) yayımlanmıştır. Buna göre; bütün insanlar eşit yaratılmıştır ve hakları doğuştandır. Özgürlük ve mutluluğu arama hakkı vardır. Bu haklar, değiştirilemez ve devredilemez. Fransız kurucu meclisi tarafından kabul edilen İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirisi (27 Ağustos 1789) evrensel mesajlar içeren bir metindir. Her ne kadar İngiliz Bildirisi'ne benzer nitelikler taşısa da asıl ilham kaynağı aydınlanma çağı filozoflarının savunduğu değerler olmuştur (Ağaoğulları, 1989). Amerikan Bildirisi özetle insan haklarının vazgeçilmez olduğunu ve insanların eşit olduğunu belirtmiştir. Ayrıca insanların elde ettikleri hakları, kendi kurdukları ve kendi yönetecekleri iktidarlarla güvence altına alacaklarının önemine vurgu yapmıştır.

Amerikan Bildirisi'nden sonra insan haklarının ana teması; Antik Yunandan başlayıp İslamiyet'in ortaya çıkışında, Roma'da, Osmanlı'da, İngiltere'de, Amerika'da ve daha birçok ülke ve medeniyetteki hümanist hareketler olmuştur. İhtilalin Fransa'da patlak vermesinde ise; İngiltere ve Amerika'da ortaya çıkan kişi hak ve özgürlükleri ile ilgili gelişmeler, diğer ülkelere göre Fransa'da kralın ve soyluların baskısının daha fazla olması, Yedi Yıl Savaşlarının ekonomiyi bozması ve Fransız aydınlarının etkisi gibi hususlar etkili olmuştur. 14 Temmuz 1789'da Fransa'nın başkenti Paris'te, halkın Bastille Hapishanesi'ni basması, tutuklu ve hükümlüleri salıvermesi, kralcı devlet güçlerini saf dışı etmesiyle başlayan süreç; daha sonra sırasıyla Avrupa ve dünyada büyük insan hakları mücadelesine sahne olmuş ve vatandaşlığın tarihsel dönüşümünde belki de en önemli kilometre taşı olmuştur. Fransa'da patlak vermesine karşılık, kısa sürede tüm dünyada etkileri görülüp yayılan bu devrim, Fransa kralı, saray görevlileri, soylular ve din adamlarının sömürüsüne karşı, burjuvazinin, köylüleri ve işçileri de yanına alarak ayaklanması, sömürü düzenine belli ölçüde de olsa son vermesi, halkların, başlarında bir kral olmadan da cumhuriyet yönetimleriyle kendi kendilerini yönetebileceklerini göstermesi bakımından önem taşımaktadır (Hobsbawm, 2003). Böylece yurttaşlık artık İlk ve Orta Çağ'daki anlamlarını yitirerek tamamen farklı anlam yüklenmiştir. Bu bildirge, her ne kadar insan haklarının gelişimi için çok önemli olsa da bu haklar bildirgeden sonra da gelişimini sürdürmüştür. Nitekim yaşanan büyük savaşlar ve ortaya çıkan büyük

toplumsal sorunlardan sonra, hem kıtalar içinde hem de dünya genelinde barışın ve kişi haklarının korunması uluslararası sözleşmelerle garanti altına alınmıştır.

Türkiye’de vatandaşlık eğitiminin gelişimine bakıldığında uzun soluklu bir dönemi ele almak gerekmektedir. Özellikle Osmanlı son dönemi’nden başlanarak Tanzimat, Islahat Fermanları ve Kanun-ı Esasi’nin yürürlüğe girdiği süreçlere kadar vatandaşlık bir değişim ve dönüşüm yaşamıştır. Diğer bir ifadeyle Osmanlı toplumu’nun ancak vatandaşlık bağıyla bir arada kalabileceğine inanılmaktaydı. Diğer önemli bir husus ise Müslim gayrimüslim ayrımı yapılmaksızın herkesin vatandaş olarak kabul edilmesi gerektiğinin altı çizilmekteydi. Osmanlı Devleti çöküşü ve dış devlet müdahalesini önlemek, tebaasını bir arada tutabilmek adına Tanzimat ile başlayan ve Meşrutiyet’e kadar devam eden bir takım ferman ve kanunlar çıkarmıştır. Meşrutiyet’ten sonra daha çok hakları anayasa ile teminat altına alınmış vatandaşlar topluluğundan bahsetmek mümkün olmuştur. Bu da Osmanlı toplumunun reayadan vatandaş statüsüne geçişi için önemli bir kilometre taşı olmuştur (Üstel, 2005).

Türkiye’deki Vatandaşlık eğitimi ise Türk milletinin ortaya çıkışına kadar götürülebilir. Selçuklu ve Osmanlı Dönemler’inde Tarih ve Coğrafya dersleri içinde verilen Vatandaşlık eğitimi Osmanlı toplumunun geçirdiği değişim ve dünya üzerindeki eğitimsel gelişmelere paralel olarak 1908’den sonra müstakil bir ders halini almıştır (Maârif-i Umûmiyye Nezâreti, 1913). Osmanlı son döneminde artan toprak kayıpları ve devletin çözülmesine karşı bir tedbir olarak devlet, eğitimi bir ideolojik araç olarak kullanmış ve eğitim yolu ile kendisine sadık yurttaşlar yetiştirmek istemiştir. İlköğretimde Mâlûmât-ı Medeniyye, Musâhabât-ı Ahlakiyye gibi isimler adı altında bazı derslere yer verilmiştir. Osmanlı Devleti, bu dersler ile hem sadık vatandaşlar hem de birtakım ulusal ve evrensel ahlaki değerler ile donatılmış, görev ve sorumluluklarını bilen, devletin yapısı, ekonomi, sağlık ve çevre konularında farkındalık sahibi olan yurttaşlar yetiştirmeyi hedeflemiştir (Maârif-i Umûmiyye Nezâreti, 1913).

1913-1914’te Musâhabât-ı Ahlakiyye adı altında programda yer edinen dersin asıl amacı dağılmakta olan Osmanlı toplumunu bir kimlik altında toplamaktır. Bu nedenle ilk defa çıkarılan Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı

Muvakkati (İlköğretim Geçici Kanunu) ile Osmanlı ülkesinde vatandaşlık; müstakil bir ders olarak karşımıza çıkmıştır (Maârif-i Umûmiyye Nezâreti, 1913). Cumhuriyet Dönemi'nin ilk programı ise 1924 yılında hazırlanmıştır. İlköğretimde beş yıllık sistem getirilmiştir. Musâhabât-ı Ahlakiyye ve Mâlûmât-ı Vataniye adıyla programda yer alan dersin amacı Cumhuriyet rejimine sadık vatandaşlar yetiştirmek olmuştur (Türkiye Cumhuriyeti Maârif Vekâleti İlk Tedrisât Dâiresi, 1924) 1926 programında ise Yurt Bilgisi adıyla yer almıştır. Programda dersin amacı; iyi birer vatandaş yetiştirmek ve gençlere mensubu olduğu vatan ve millet bilincini kazandırmak olarak belirtilmiştir. (İlk Mekteplerin Müfredat Programı, 1926).

1926 programı beş yıllık ilköğretimi iki devreye ayırmıştır. Bir, iki ve üçüncü sınıflar ilk devre dört ve beşinci sınıflar ikinci devre olarak kabul edilmiştir. 1936 programı daha önceki öğretim programlarında olduğu gibi Cumhuriyet'e, inkılâplara ve sisteme sadık iyi vatandaşlar yetiştirme amacını muhafaza etmiştir. 1936 programında Yurt Bilgisi'nin amacı ise Türk inkılâbının manasını, muhtelif cephelerinin önemini, Türkiye'nin sadet ve refahına yaptığı katkıyı ve memleketin istikbaline yapacağı tesiri öğrencilere kavratmak, onları Atatürk inkılâbının fedakâr birer unsuru olarak yetiştirmek şeklinde belirlenmiştir (İlk Okul Programı, 1936). 1948 programı da 1936 programına benzerlik göstermektedir. İçerik olarak dönemin gelişmeleri ışığında birtakım eklemeler yapılmıştır. 1930'lu yıllardaki millîleşme hareketleri ve ulusal vatandaşlık algısı, 1948 programında önemli bir yer tutmuştur (İlk Okul Programı, 1948). 27 Mayıs 1960 darbesinin etkisi ile 1962 yılında bir program taslağı hazırlanmıştır. Bu taslak 1968 İlkokul programına zemin oluşturmuştur. Hazırlanan program taslağı önce 14 ilde, daha sonra genişletilerek bütün illerdeki deneme okullarında uygulanmıştır. Yaklaşık 6-7 yıllık bir hazırlık ve uygulama evresi geçirdikten sonra ortaya 1968 programı çıkmıştır.

Bu taslak 1960 darbesinin siyasal ideolojisinin bir tezahürü olarak çıkmıştır. Programda vatandaşlık eğitimi dersi "Toplum ve Ülke İncelemeleri" adıyla yeniden düzenlenmiştir. Programın ana amacı iyi vatandaş yetiştirmek olmuştur (MEB, 1962).

Özetle, 1913 programıyla eğitim tarihimizde yer almaya başlayan vatandaşlık eğitimi sırasıyla 1913'te Musâhabât-ı Ahlakiyye, Diniye,

Medeniye ve Vataniye, 1924'te Musâhabât-ı Ahlakiye ve Mâlumât-ı Vataniyye, 1926'da Yurt Bilgisi, 1936'da Yurt Bilgisi, 1948'de Yurttaşlık Bilgisi, 1961'de Yurttaşlık Bilgisi, 1962'de Toplum ve Ülke İncelemeleri, 1968'den 1985'e kadar da Sosyal Bilgiler olarak okutulmuştur. Vatandaşlık eğitimi, yapılan değişiklikle 1995'te Millî Tarih ve Millî Coğrafya adı altında okutulmuştur. Bu ders, 1998'de tekrardan Sosyal Bilgiler ve Vatandaşlık dersleri adı altında iki farklı ders olarak programa dâhil edilmiştir (Sönmez, vd. (1994).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 1908'den 1961'e kadar vatandaşlık eğitimi, öğretim programları ve ders kitapları aracılığı ile oluşturulmak istenen vatandaş modelini ele almaktır.

Araştırmanın Önemi

Öğretim programı eğitim sürecinin en önemli unsurlarından biridir. Çünkü hayatın başarılı bir şekilde sürdürülmesini sağlayacak becerilere öğretim programları öncülük etmektedir. Öğretim programı ile bireyler kısa ve uzun vadedeki becerilerini öngörürler. Öğretim programları bu becerileri kazandırmada öğretmenlere kılavuz olur. Bu bakımdan öğretim programları zaman içindeki ihtiyaçlar ve bilimsel gelişmeler ışığında ülkelerin çıkarları doğrultusunda yenilenir. Nitekim Türkiye'de de 1924 ile başlayan ve son olarak 2018 programı ile güncellenen öğretim programı birçok kez değişime uğramıştır (Güzel ve Karadağ, 2013).

Ders kitapları bize dönemin ideolojisi, yetiştirilmek istenen insan profili, okutulduğu dönemlere ait ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel olaylar hakkında çok önemli bilgiler vermektedir (Cankılıç, 2010). Çünkü, nasıl bir yurttaş yetiştirilmek isteniyorsa eğitim kurumları ve ders kitapları da ona göre düzenlenmektedir. Her sistem ideolojik olarak kurulu düzeni içselleştirmiş bireyler yetiştirmek ister ve bunun en önemli yolu da kitaplardır. (Bircan, 1998). Kitaplar toplumun dönüşüm araçlarıdır ve bu yönüyle bize aktardıkları çok önemlidir. Bu araştırma, vatandaşlık eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalara katkı sağlama amacını taşımaktadır.

Çalışmanın zaman aralığı 1908 ile 1961 tarihleri arasındaki ilköğretim vatandaşlık eğitimi bağlamında öğretim programları ve ders kitaplarıdır. Daha önce yapılan çalışmalara bakıldığında bir bütünlük olgusundan ziyade kısa dönemli veya tek kitaba bağlı çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmada ise belirtilen tarihler arasındaki öğretim programları ve ders kitaplarına bir bütünsellik içinde yer verilerek II. Meşrutiyet Dönemi'nde okutulan vatandaşlık ders kitapları olan Mâlûmât-ı Medeniyeler ile 1924, 1926, 1936, 1948 İlkokul/İlköğretim Programları ve ders kitapları incelenmiş ve anlayıştaki süreklilik ya da farklılıklarla programların ders kitaplarıyla uyumu ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışmanın sonunda, ders kitaplarında ve öğretim programlarında Osmanlı Devleti'nden Cumhuriyet'e Türk toplumunda yetiştirilmek istenen yurttaş profili incelenerek, değişen yurttaşlık algısına ışık tutulmaya çalışılacaktır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma II. Meşrutiyet'in başlangıcı olan 1908 tarihinden Mustafa Kemal Atatürk Dönemi'nde çıkan programlar dikkate alınarak 1961 tarihine kadar sınırlandırılmıştır. Bu tarih aralığı belirlenirken vatandaşlık eğitiminin programlarda yer almaya başladığı dönem olan II. Meşrutiyet başlangıç olarak kabul edilmiştir. 1961 tarihi ile sınırlandırılma nedeni ise Cumhuriyet rejiminin devlete egemen olduğu ve tek parti iktidarının uzun süre devlete hâkim olduğu bir dönem olmasıdır. Araştırma 1913, 1924, 1926, 1936, 1948 programları ve bu dönem aralıklarında okullarda okutulan ders kitapları ile sınırlı tutulmuştur.

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili çalışmalar yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından tarihsel araştırma yönetimi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarihsel araştırma yöntemi gündelik ya

da gelecekteki olayların geçmişle ilişkilerini, nedenlerini, etki eden etkenleri ve gözlenen eğilimleri tespit etmek için yapılan sistematik veri toplamaya ve bunları değerlendirmeye dayanmaktadır. Pek çok eğitim uygulamaları, teorileri ve sorunlarının geçmiş olayların ışığında değerlendirildiğinde daha iyi anlaşıldığı gözlenmiştir (Gay, 1996).

“Şimdiki zamanı anlamak geçmişi bilmekle mümkün görülmektedir. Bugünün olayları, ancak onları etkileyen geçmiş olaylarla olan ilişkilerinin kavranması suretiyle anlam kazanmaktadır. Örneğin bugünkü eğitim amaçlarımızı, felsefemizi, yöntemleri gelenek ve tüm faaliyetlerimizi anlayabilmek, eğitim sistemimizin geçmişi hakkındaki bilgimize bağlıdır. Bu bakımdan tarihsel araştırma yöntemi sosyal bilimler ve eğitim açısından büyük önem taşımaktadır” (Kaptan, 1977, s.147). Bu bağlamda; bu çalışmada II. Meşrutiyet’le başlayıp 1961’e kadar devam eden süreçte ders kitapları ve öğretim programları tarihsel araştırma yöntemiyle incelenmiş ve yapılan analizler sonucu ulaşılan sonuçlar raporlaştırılarak sunulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada; MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı Kütüphanesi, İSAM, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Kütüphanesi Yayınlar Dairesi, Millî Kütüphane Süreli Yayınlar Arşivi, Ferit Ragıp Tonguç Kütüphanesi ve Erzurum Atatürk Üniversitesi Özege Koleksiyonu taranarak ilgili dönemlerin müfredat ve ders kitapları toplanmıştır. Elde edilen verilerin önemli bir kısmı da günümüz Türkçesi’ne çevrilerek analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öğretim programlarında ve ders kitaplarında tasvir edilen “vatandaş”a ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Türk toplumunun Meşrutiyet ile reayadan vatandaşlığa geçtiği dönemde Osmanlı, devleti bir arada tutma içgüdüleriyle Osmanlı kimliği etrafında yeni bir vatandaş modeli oluşturmayı hedeflemişti. Bu model de hiç şüphesiz ki itaatkâr vatandıştır. Osmanlı tarihi boyunca ortaya çıkan iç isyanlar ve darbelerle devlet adamları ve padişahlar çok sık değişmiş, hatta Genç Osman örneğinde olduğu gibi padişahların dahi ölümüyle

sonuçlanmıştır. Bütün bu siyasi bunalımlar neticesinde kanunlara, devlete ve devlet adamlarına itaat önemli bir konu olarak görülmüştür. Dolayısıyla siyasi düzenin devamı için bu konunun öğretilmesine ayrı bir ehemmiyet verilmiş ve hem ilköğretim programlarında hem de dönemin ders kitaplarında bu konuya sıklıkla değinilmiştir. Nitekim 1913 programında bu konuya “kanunlara itaat, padişaha itaat” başlıkları altında yer verildiği ve otoriteye ve kanunlara itaat eden bir vatandaşlık anlayışı oluşturulmak istendiği görülmektedir. Osmanlı Devleti itaat kavramını küçük yaşlarda özellikle aile içerisinde başlanarak çocuklarda yerleştirmeyi planlamıştır. Bu amaç ile itaat, programda büyüklere hürmet ve itaat başlıklarıyla yer almış, ders kitaplarında ise; “Ana ve babanıza (hürmet) (itaat) ve (minnetdarlığa) da mecbursunuz” ifadeleriyle itaat kavramının aile hayatından başlanarak öğretilmesi planlanmıştır. Örneğin, ders kitaplarında aile içerisinde itaatın önemi şu şekilde ifade edilmiştir:

“Bilakis ebeveynine itaat eden, mekteb vezaifini ifa eden çocuk açık alınlıdır, namusludur, sözlerinde, ef’âlinde samimiyet vardır. Herkesin yanında neşelidir, bahtiyardır. Çünkü ebeveyni rüfekası kendisini sever. Hürmet eder. Binaenaleyh “henüz genç iken itaate alışmış”. Genç iken ebeveyninize itaate alışacak olur iseniz bilahare faideli bir vatanperver iyi bir asker olursunuz. Kendi kendinize kumandaya kesb-i iktidar edersiniz (yetenek kazanırsınız). Çünkü “itaati bilmeyen kumandayı da bilemez” (A. Rıza, 1910, s.14).

Anlaşılabacağı üzere itaat kavramının küçük yaşlardan itibaren ve aile içerisinde başlanarak öğretilmesine önem verilmiştir. Osmanlı Devleti bu kavramın aileden başlanarak öğretilmesini ileride devlete ve kanunlara kolayca itaatın yerleştirilmesinin bir basamağı olarak görmüştür. Bu amaçlar çerçevesinde ders kitaplarında itaatkâr vatandaş şöyle tanımlanmıştır:

Zaten itaat hayatın mukteziyâtındandır (gereklerindedir). Bir amele müdürün verdiği emre itaat etmez ise iyi iş göremez. Bir memur amirlerinin talimatına riayet etmez ise vazifesinde kusur etmiş olur. Eğer bir asker amirinin kumandasına itaat etmez ise selamet-i vatan tehlikeye düşer kanuna itaat olmaz ise cemiyet-i beşeriyeye de mevcut olamaz (A. Rıza, 1910, S. 5).

Kavanine (Kanunlara) itaat her vatandaşın ilk vazifesi ki diğer bilcümle vezaifi câmi’dir kavanine itaat etmesidir. Eğer herkes istediği vakit kanuna itaat etmek hakkı bulunduğu zahib olur ise (düşüncesine kapılırsa) milletin teşkilatı

derhal bozulur. Kavanine itaatin icap ettirdiği her fedakarlığı etmeyi bilmelidir. Mesela mükellef olduğu hizmet-i askeriyenin ifası gibi” (A. Rıza, 1910, s.30).

Cumhuriyet’in ilk döneminde (1924-1926) ise oluşturulmak istenen vatandaş, (iyi vatandaş) ulus vatandaş ekseninde itaatkâr vatandaşdır. Türkiye Cumhuriyeti kurulduğunda vatandaşlığı üniter Türk kimliği çerçevesinde oluşturmak istemiştir. Türk milleti kavramı için ırk, dil ve dinin önemli olduğu belirtilmiştir. Programlarda Türk kimliği altında ulusal vatandaş tanımı şu şekilde yapılmıştır:

“Millet bir devlete tabi olan ve menfaatlerin ve hislerin, iştirakiyle birleşen, menseleri müşterek bulunan fertlerin heyet-i mecmuasıdır (tamamıdır). Bir millet efradını birbirine bağlayan müessirler muhtelifdir. Bu rabıtalarda arasında ırkın, lisanın, dinin mühim bir mevki vardır. Hakikat-i halde, aynı ırka mensup, aynı lisanla mütakellim, aynı dine sâlik insanlar arasında büyük bir muhabbet vardır. Mamafih bir millet efradını bir kitle halinde toplayan şey, yalnız, ırk, lisan ve din değildir. Bir millet efradını birbirine bağlayan bağlar, daha ziyade maziye ait hatıralar ve istikbalde yapılacak fedakarlıklardır” (M. Adil, 1924a, s.3).

Bu dönemde devlet, iyi vatandaşı itaatkâr ve kanunlara itaat eden vatandaş olarak tanımlamıştır. Ders kitaplarında itaatkâr vatandaş “kanunlara itaat etmek bir vatandaşlık vazifesidir” başlığı altında şu şekilde açıklanmıştır:

“Kanunlara İtaat- Kanun bir memlekette umumi hayatın nizamı olduğu için, her vatandaşın kanuna itaat etmesi en mukaddes vazifedir. Bir memlekette cehaletin, nefretin, kin ve hasedin önünü alan, emniyet ve asayişini temin eden kanundur. Her vatandaş kanuna itaatle mükellef olduğu gibi; aynı zamanda kanuna karşı vaki olacak taarruzlara da son dereceye kadar müdafaya mecburdur. Kanuna itaat bir vazifedir. Fakat her ferd, hakka muhalif olduğunu iddia ettiği bir kanunun icab ettiği mecburiyetten halâs olmak (kurtulmak) için kanunen caiz olan her şeyi yapabilir. Yalnız cebir ve şiddet istimal edemez (kullanamaz)” (M. Adil, 1924b, s.79-80).

1926-1936 arası dönemde de programda ve ders kitaplarında devlet hangi tür vatandaş yetiştirmek istemiş sorusunun cevabı arandığında; bu cevap yine “kanuna itaat eden vatandaş” olarak karşımıza çıkmaktadır. Kanun ve kanuna itaatkâr vatandaşla ilgili olarak şu açıklamaya yer verilmiştir:

“Kanunlar devletin ve milletin hayatını nizam ve intizama koyan umumi kaidelerdir. Evvela mebuslar ve İcra vekilleri tarafından teklif olunur. Birçok

tetkik ve müzakerelerden sonra Büyük Millet Meclisine ve Reis-i Cumhuriyet'e tasdik edilir. Milletvekillerinin kabul ve tasdik ettiği bir kanun elbette millet için faydalı olacaktır. Milletvekillerinin yani bütün bir milletin arzu ve iradesinden doğan kanunlara itaat herkes için vazifedir. Kanun Reis-i Cumhuriyet tarafından tasdik olunduktan sonra gazetelerle ve gazete olmayan yerlerde başka vasıtalarla ilan olunur. İlan olunduktan sonra bütün vatandaşlar ona itaate mecburdur. Görmedim, duymadım veya okuma bilmem gibi mazeretler dinlenmez. Kanuna itaat etmeyenler için ayrıca bir ceza kanunu vardır. Bu gibilere hükümet o kanuna göre layık olduğu cezayı verir” (A. Kami, 1929, s.92-93).

1936-1948 arası dönem millileşme hamlesinin yükselişte olduğu bir dönemdir. Bu dönemde belirgin olarak görülen vatandaşlık anlayışı “ulusal vatandaşlık” tır. Bu doğrultuda Türk kimliğinin öğretilmesi de temel amaç olmuştur. Bu husus 1936 programında şu şekilde ifade edilmiştir:

“Millet mefhumunu ve Türk Milletinin karakterini, ululuğunu, kudretini çocuklara kavratmak, Türk milletini sevdirmek, saydırmak, Türk askerini ve Türk ordusunu sevdirmek, saydırmak, bizim için askerliğin önemini kavratmak” (İlkokul Programı, 1936, s.94).

Programa göre devlet, yine itaatkâr vatandaşı iyi vatandaş olarak görmüştür. Nitekim programda geçen, “Meselâ öğretmen, kanuna itaatini önemini talebeye kavratmakla beraber sırasını getirerek kanunî hükümlerin tatbikine de çocukları sevk etmesi bisiklete binen çocukların, bisiklete binenler hakkında konulan hükümleri yerine getirmelerini temin etmesi sokakta yürürken, tramvaya, vapura otobüse binerken umumun selâmeti adına konulmuş olan hükümlere riayeti itiyat haline getirmelerini sağlaması lâzımdır” (İlkokul Programı, 1936, s.106) ifadeleri de bunu göstermektedir.

İyi vatandaşla ilgili olarak dönemin ders kitaplarında da bazı açıklamalara yer verilmiştir. Bunlardan birinde;

“Her vatandaş devletin kanunlarına uymak zorundadır. Devletin kanunlarına uymak rahat yaşamamız için de gereklidir. Devletin kanunlarına karşı gelenler ceza görür. İyi vatandaş devletin kanunlarına uyan, kanunun gösterdiği yolda giden vatanıdır. Beni güzel yurdumda rahat yaşatın, malımı, canımı koruyan yurdumun yasasına uyar ve onun buyruğunu dinlerim” (B., Ermat ve Ermat, 1942, s.29) denilmektedir.

Son olarak, 1948-1961 arası dönemin program ve ders kitaplarında da önceki dönemler ile benzerlik gösteren bir yaklaşım görülmektedir. Bu dönemde de nasıl bir vatandaş sorusunun cevabı; kanuna uyan, itaat eden vatandaş olarak karşımıza çıkmaktadır. Programda ideal vatandaşlık eğitiminin amacı, “kanun kavramını öğrencilere benimsetmek, kanuna ve devlet otoritesine uyma duygusunu ve alışkanlığını kazandırmak” ifadeleriyle açıklanmıştır (MEB, 1948).

Bu hususlara ders kitaplarında şu ifadelerle yer verilmiştir:

“Hepimizin faydası için yine kendi seçtiğimiz mebuslardan meydana gelen Büyük Millet Meclisinin yaptığı kanunlara uymak vazifemizdir. Mesela her vatandaş düşündüğünü söylemek ve yazmak hürriyetine sahiptir. Fakat düşüncelerini yazıp söylerken hiçbir vatandaş sövmemeye, hakaret etmemeye mecburdur. Çünkü kanun sövmeyi ve hakaret etmeyi yasak etmiştir. Bu yasağı dinlemeyenler mahkemeye verilir. Mahkemeler de onlara hapis cezası verir. Böylece kanun dinlemeyip başkasının hürriyetine saldıranlar para cezası vererek veya hapse girerek kendi hürriyetlerini kaybederler. Kanunlara uyan kimseler böyle cezalara çarptırılmazlar, hürriyetlerini kaybetmezler” (Yücel ve Çapala., 1955, s.73).

1913’ten 1961 yılına kadar devam eden süreçte Osmanlı Devleti’nden başlanarak Türkiye Cumhuriyeti’ne gelinen süreçte oluşturulmak istenen yurttaş profili itaatkâr vatandaşdır. Devlet, iyi vatandaş olarak kanuna, kural ve kaidelere uyan vatandaşı tarif etmiştir. Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan sonra ulusal vatandaşlığın da kitap ve programlarda yer aldığını görülmektedir. Fransız İhtilalinden sonra imparatorluk yönetimlerinin sona ermesiyle üniter/ulusal vatandaşlığın dünyada yükselişe geçtiği bir döneme girilmiştir. Cumhuriyet’in kuruluşuyla bu anlayış ülkemizde de yer bulmuştur. Bu iki vatandaşlık anlayışı, Cumhuriyet Dönemi ders programları ve kitaplarının konuları olmuştur. Devlet, eğitim yoluyla hem ulusal bilince sahip hem de itaatkâr/pasif vatandaşlar topluluğu oluşturmak istemiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada 1908’de II. Meşrutiyet’in ilânından 1961 yılına kadar geçen süreçte öğretim programlarında ve ders kitaplarında hâkim olan vatandaşlık algısı ve bu algının değişimi incelenmiştir.

Vatandaşlık eğitimi ile ilgili yapılmış en kapsamlı çalışmaların başında Üstel'in (2014) Makbul Vatandaşın Peşinde adlı çalışması gelmektedir. Üstel, bu çalışmayla II. Meşrutiyet'ten günümüze kadar genel anlamda makbul vatandaşı tanımlamaya çalışmıştır. Üstel, vatandaş tanımını ararken vatan, millet, devlet tanımlarını irdelemiş; Osmanlı'nın son dönemindeki vatandaş profilini medeni vatandaş kavramı çerçevesinde daha liberal bir çizgide tanımlamıştır.

Keskin'in (2010) II. Meşrutiyet'ten Günümüze Kadar Uygulanmış Olan Sosyal Bilgiler Öğretim Programları'nın karşılaştırmasını yapmıştır. Keskin II. Meşrutiyet Dönemi'nde yayımlanan 1913 programının amacının İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin ideolojisinin çocuklara kavratılmak olduğunu belirtmiştir. Cumhuriyet Dönemi programlarının amacının da cumhuriyet ideolojisini çocuklara kavratmak olduğunu ifade etmiştir. Keskin (2010), Cumhuriyet Dönemi derslerinin içerik olarak çok yoğun olduğunu ve çocukların seviyesinden yüksek olduğunu öne sürmüştür. Programdaki içeriklerin ancak ileriki yaşlarda çocuklara kavratılabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, programlardaki Sosyal Bilgiler dersinin amaç ve içeriklerinin birbirinden kopuk olduğunu belirterek programın amaçlarının ders kitaplarına yansıtılmadığını ifade etmiştir. Hâlbuki bu çalışmada hem programın amaçlarından farklı konuların hem de programın amaçlarının kitaplara yansıtıldığı ortaya konulmuştur. Ders kitaplarında kısmen programda olmayan konular mevcuttur. Fakat bu durum eksiklikten ziyade ders kitaplarının içeriğini programlara göre daha zengin hale getirmiştir. Buradaki belirsizlik Keskin'in araştırmasının sadece öğretim programlarını kapsamasıdır. Bu yönüyle öğretim programları ve ders kitaplarındaki vatandaşlık algısının birlikte ele alınmamasından kaynaklanmaktadır. Gürses (2010), Türkiye'de ders kitaplarında Yurttaşlık üzerine yaptığı araştırma ile Türkiye'nin yurttaşlık yansımaları ve ders kitaplarında öğrencilere hangi kavramlarla hangi değerlerin kabul ettirilmek istendiğini ortaya koymaya çalışmıştır. Gürses, araştırmasında Osmanlıdan Cumhuriyet'e Türk toplumunun reayadan vatandaşlığa evrilme sürecini ele almıştır. Meşrutiyet Dönemi vatandaşlığını kulluktan vatandaşlığa geçiş olarak tanımlarken; Cumhuriyet dönemini ise Türk toplumunun gerçek anlamda vatandaş olduğu dönem olarak ifade etmiştir. Gürses Türkiye'deki yurttaşlığı pasif yurttaş olarak belirtmiş, yurttaşlığın millî bir kimlik etrafında

oluşturulmaya çalışıldığını ifade etmiştir. Türkiye’deki yurttaşlık anlayışının dönemin hükümetlerinin politikaları çerçevesinde değişim gösterdiğini belirtmiştir. Gürses, bu dönemdeki yurttaşlığı itaat eden yurttaş olarak tanımlamıştır. Gürses’in bu sonuçları araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Bu dönemde devlet itaatkâr/pasif vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamıştır. Fakat buradaki çelişki bir yönüyle öğretim programları ve ders kitaplarında sürekli hak ve özgürlüklere vurgu yapılırken bir diğer yönüyle de devlet kanuna itaati sürekli olarak ön planda tutmuştur.

Coşğun (2015) Atatürk Dönemi Ders Kitaplarının Eğitim Felsefesi açısından incelediği araştırmasında Emile Durkheim’in görüşlerinin temeli olan iş bölümü, devlet ve toplum arasındaki görevler ve birbirlerine karşı sorumlulukların ders kitaplarında önemli bir yer edindiğini saptamıştır. Bu yönüyle Coşğun’un araştırma sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Bu dönemde ders kitaplarında devlet ve vatandaş ilişkisi karşılıklı haklar, birbirlerine karşı görevler bağlamında ele alınmıştır. Coşğun araştırmasında dönemin ders kitaplarını vatandaşlık algısı açısından değil; sadece eğitim felsefesi ve sosyolojisi yönüyle ele almıştır. Karakılıç ve Müjdecî (2013) Yurttaşlık Bilgisi ders kitaplarında kimlik üzerine yaptıkları çalışmalarında 1950 ile 1960 yılları arasındaki ilk ve ortaokul ders kitaplarında tasvir edilen vatandaş modelini ele almışlardır. Karakılıç ve Müjdecî çalışmalarında cumhuriyet’in ilk yıllarında Osmanlı adına ve saltanat yönetimine karşı mesafeli ve olumsuz bir söylemin ders kitaplarında mevcut olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Fakat Karakılıç ve Müjdecî sadece 1950 ve 1960 dönemleri arasında ders kitaplarındaki vatandaşlık algısını incelemişleridir. Bu çalışmada ise II. Meşrutiyet’ten 1961’e kadar olan süreçteki vatandaşlık eğitimi programları ile ders kitapları incelenmiştir.

Vatandaşlık eğitimi alanında yapılan araştırmalardan biri de Tunç Yaşar’ın (2018) II. Meşrutiyet Dönemi’nde Malûmat-ı Medeniye ders kitapları üzerine araştırmasıdır. Tunç Yaşar çalışmasında ders kitaplarındaki vatandaşlık algısı ya da yurttaşlık algısının resmî ideolojideki yansımaları yerine II. Meşrutiyet Dönemi’ndeki ders kitaplarının içerikleri, basıldıkları dönemin programları ile ilişkilendirilmesi, referansları gibi farklı bir boyutu ile ele almıştır. Fakat

Tunç Yaşar sadece II. Meşrutiyet Dönemi'ndeki ders kitaplarını incelemiştir. II. Meşrutiyet'ten 1961 kadar olan süreçteki vatandaşlık eğitimi programları ile ders kitapları incelenmemiştir. Elkatmış'ın (2018) İlköğretim Programlarında yurttaşlık üzerine yaptığı araştırmada yurttaş profilini cumhuriyet'in ilk yıllarında milliyetçi bir çizgide olduğunu belirtmiştir. Mevcut araştırmada ise Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki vatandaşlık algısı her ne kadar ulusal çizgide olsa da bu dönemdeki asıl vatandaşlık algısı haklar temelli bir anlayıştır. Cumhuriyet'in ilk yıllarında vatandaşlar birçok alanda haklar ve özgürlükler elde etmişlerdir. Gerçek anlamda ulusallaşma 1930'lu yıllardan sonra dünyada artan milliyetçilik hareketleri ile paralellik göstermektedir. Araştırmada 1936 programıyla da bu bulgular ortaya konmuştur. Elkatmış'ın çalışması sadece eğitim programları ile sınırlı kalmıştır. II. Meşrutiyet'ten 1961 kadar olan süreçteki vatandaşlık eğitimi programları ile ders kitapları incelenmemiştir.

Vatandaşlık eğitimi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle kısa dönemli ve sınırlı dokümanlar ile çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu araştırma konuyla ilgili diğer araştırmalardan farklı olarak Sosyal Bilgiler eğitiminin ana muhtevasını oluşturan programlar ve ders kitapları birlikte ele alınmış; araştırma Türk toplumunun tebaadan yurttaşlığa dönüştüğü sürecin dönüm noktası olan II. Meşrutiyet'ten başlatılmış; Cumhuriyet rejimi ve Kemalist ideolojinin egemen olduğu dönemi de içine alarak 1961 tarihine kadar giden uzun bir dönemi kapsamıştır. Bu yönüyle diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Diğer bir ifadeyle bu araştırma, Türk tarihinin daha uzun bir dönemini kapsadığı için, hem farklı dönemler arasında karşılaştırma yapma hem de vatandaşlık eğitimi ve anlayışındaki değişimi/sürekliliği görme imkânı sağlaması açısından önem arz etmektedir.

Sonuç olarak Osmanlı Devleti'nin son döneminden başlanarak toplum reayadan vatandaş'a doğru bir değişim ve dönüşüm yaşamıştır. Tanzimat ve Islahat Fermanları ile başlayan vatandaşlığa dönüşme süreci, I. Meşrutiyet'in ilanı (1876) ile devam etmiştir. 1878'de kesintiye uğrayan bu süreç 1908'de II. Meşrutiyetin ilanı ve Anayasa'nın (Kanun-i Esasi) yeniden yürürlüğe konulmasıyla sonuçlanmıştır. Bu dönemdeki siyasi gelişmeler eğitim alanına da yansımıştır. Özellikle 1908 sonrası süreçte Osmanlı ülkesinde vatandaşlık eğitimi Tarih ve Coğrafya derslerinden

ayrılarak müstakil bir ders haline gelmiştir. Bu ders aynı zamanda toplumun yaşadığı değişime de ayna tutmaktadır. Çünkü siyasi konjoktörler ve önemli olaylar kendisini eğitim alanında da belirgin bir şekilde hissettirmektedir. Bu durum öğretim programları ve ders kitaplarına da yansımaktadır.

Osmanlı devleti son dönemi'nde Musâhabât-ı Ahlakiyye ve Malumât-ı Vataniyye dersleri ile ahlaktan sağlığa, çevre bilincinden ekonomik bilince, aileye itaatten devlete ve devlet adamlarına itaate kadar her anlamda vatandaşlar yetiştirmek istemiştir.

Programlarda ve ders kitaplarında Osmanlı Devleti'nin son dönemindeki vatandaşlık algısı yeni birtakım haklar ile medenileşme çerçevesindedir. Fakat burada bir çelişkiden bahsetmek mümkündür. Devlet bir yandan bireyin özgürlüğünden bahsederken, diğer yandan da itaat kavramı üzerine sıklıkla durmuştur. Ayrıca bu dönemde Osmanlı Devleti'ni bir arada tutma çabalarının programa ve kitaplara yansıdığı görülmektedir. Yeni bir millet dokusu ile Müslim ve gayrimüslimin eşit tutulduğu bir anlayışın ülkeye egemen kılınmak istendiği görülmektedir. Ders kitaplarında Meşrutiyet yönetimi'nin önemine vurgu yapılmış, Meşrutiyet'in faydaları üzerine sıklıkla durulmuştur.

II. Meşrutiyet Dönemi'nde devlet, kanunlara uyan itaatkâr bir vatandaş yetiştirmeyi amaçlamıştır. Programda ve ders kitaplarında tasvir edilen iyi vatandaş itaatkâr vatandaşdır. II. Meşrutiyet Dönemi Türk toplumunun tebaadan vatandaşlığa geçtiği dönemdir. Bu yönüyle toplum birçok alanda yeni haklar elde etmiştir. Bu dönemin haklarının çıkış noktası hürriyet ve müsavat kavramlarıyla özgürlük ve eşitlik olmuştur. II. Meşrutiyet Dönemi vatandaşlık anlayışı, Osmanlı Devleti'nin kendisini bir millet olarak ifade etmesi ve ayakta kalmaya çalışması çerçevesinde değerlendirilebilir. Osmanlı Devleti bu dönemde bir Osmanlı üst kimliği oluşturarak devleti bir arada tutmaya çalışmıştır. Osmanlı Devleti'nde sınıfsal bir ayrım yoktur. Toplumda dini olarak bir farklılaşma mevcut olup bu fark Müslim ve gayrimüslim olarak ifade edilmiştir. Osmanlı'da İslam dini gereği köle anlayışı mevcut değildir. Fakat dadı, lala ve hizmetçi gibi sıfatlarla anılan bazı kimseler bilinen köle statüsünde olmayıp bunların konuları farklıydı. Öğretim programı ve ders kitaplarında lala, dadı ve hizmetçilere aile konusu içerisinde yer verilmiştir. Lala, dadı ve hizmetçilerin iyilik ve fenalıkları, onlara karşı

görevler başlığı altında ele alınan bu kişiler aile fertleri arasında sayılmışlardır. Bu yönüyle bu dönemki vatandaşlık anlayışı eşitlik, özgürlükçü ve daha liberal bir çizgidedir. Osmanlı Devleti Müslim, gayrimüslim tebaasını eşitlik ve özgürlük çerçevesinde bir arada tutmaya çalışmıştır.

Osmanlı Devleti'nin son müfredat programı olan 1913 programı ve programa göre hazırlanan ders kitaplarından anlaşıldığı üzere, vatandaş yetiştirmenin daha küçük yaşlardan itibaren aile içerisinde başlaması gerektiği düşüncesi hakimdi. Toplumun temel yapısı olan ailedeki bireylerin ahlaklı olması toplumun da ahlaki bir yapıda olmasının aracı olarak görülmüştür. Bu dönemde hâkim olan itaatkâr vatandaş kavramı aile içerisinde de geçerlidir. Çocuğun anne babaya, büyüklere itaati daha sonraki yaşlarda kanuna ve devlete itaatinin ilk aşaması olarak görülmüştür.

Cumhuriyet'in ilk döneminde Türk toplumu reaya statüsünden arınmış, hakları anayasa ile teminat altına alınan ve kendi kendisini yöneten bir vatandaşlar topluluğuna dönüşüm yolunda önemli bir aşama kaydetmiştir. Cumhuriyet rejimi ile daha önce Osmanlı ülkesine gelen fakat çeşitli sebepler ile sekteye uğramış birçok hak toplumunda tekrardan yer edinmeye başlanmıştır. Bunlar; hürriyet, müsavat, masuniyet (korunma), vicdan, tefekkür, kelim, neşir, seyahat, akit, sa'y ve amel, temellük ve tasarruf, içtima, cemiyet, şirket hak ve hürriyetleri, intihab hakkı gibi haklardır. Cumhuriyet'in ilk yıllarında bu yeni hak ve özgürlüklerin yanında devletin, bir çelişki olarak görülebilinecek, itaatkâr vatandaşlar yetiştirmek istediği de ders kitaplarında görülmektedir. Bu dönemde ders kitaplarında iyi vatandaşın tanımı; kanuna uyan, itaat eden vatandaş olarak karşımıza çıkmaktadır. Devlet, Cumhuriyet rejimini bir beka meselesi görmüş ve rejime sadık vatandaşlar yetiştirmek amacıyla Cumhuriyet kavramının programda ve ders kitaplarında yoğun olarak yer almasını sağlamıştır.

Cumhuriyet'in ilk döneminde vatandaşlık algısı ulusal/milliyetçi bir çizgide olsa da ulusallığın/milliyetçiliğin tam anlamıyla vatandaşlık eğitimi programına girmesi 1936 programı ile olmuştur. 1936 programında *"Millet mefhumunu ve Türk Milletinin karakterini, ululuğunu, kudretini çocuklara kavratmak, Türk milletini sevdirmek, saydırmak, Türk askerini ve Türk ordusunu sevdirmek, saydırmak, bizim için askerliğin önemini*

kavratmak” ifadeleriyle Türk kimliği çerçevesinde ulusal bir vatandaş modelinin oluşturulmak istendiği açıkça ifade edilmiştir.

Genel itibarıyla Osmanlı Dönemi’ndeki öğretim programları ve ders kitaplarında tarif edilen ideal/iyi vatandaş; ailesini, vatan ve milletini seven, sancağa, ecdada ve ecdadın bıraktığı eserlere saygılı davranan vatandaştır. Bilime önem veren, disiplinli, düzenli, çalışkan, özgür düşünceye sahip, insanlar ile iyi ilişkiler kuran, adab-ı muâşerete dikkat eden, empati ve özeleştirici yapabilen, kendisine karşı saygılı, vicdanlı, merhametli ve sabırlı davranan kimselerle; dürüstlük, tutumluluk, kanaatkarlık, fedakarlık, yardımseverlik, tevazu, samimiyet ve sorumluluk sahibi olmak, gıybet yapmamak, yalan yere yemin etmemek, ekonomi, çevre ve doğa bilincine sahip; temizliğe, sağlığını korumaya ve kişisel bakımına özen göstermek gibi millî ve evrensel ahlaki değerlere sahip kimseler ideal vatandaş sayılmıştır.

Cumhuriyet Dönemi’nde ise; vatan, millet ve devlet kavramlarının önemini kavramış; vatandaşlık hak ve sorumluluklarının bilincinde olan, askerlik, vergi ve seçme seçilme hakkını vatan görevi sayan; insan haklarına ve özel mülkiyete saygılı; Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, Cumhuriyet rejimini ve demokrasiyi özümseyip benimsemiş; yerel ve merkezi yönetimlerin yapısını ve işleyişini bilen; toplum yaşamına ayak uydurabilen, toplum menfaatini kendi menfaati önünde gören, devlet malına sahip çıkan ve koruyanlar da ideal/iyi vatandaşlar olarak görülmüşlerdir.

Bütün bunların yanında 1913’ten 1948’e kadar hem Osmanlı’da hem de Türkiye Cumhuriyeti’nde, program ve ders kitapları’ndaki ortak vatandaşlık algısı genel itibarıyla itaatkâr vatandaştır. Bu söylem ders kitaplarında ve 1913 programında Osmanlı Devleti’nde padişaha itaat, Osmanlı kanunlarına itaat şeklinde yer alırken; Cumhuriyet programlarının tamamında kanuna, devlete ve devlet adamlarına itaatin önemini kavratmak başlıklarıyla yer almıştır.

Programlarda ve ders kitaplarında bir yandan hak ve özgürlüklere vurgu yapılırken bir yandan da itaatkâr vatandaş vurgusu yapılmıştır. Bu yönüyle bir çelişki söz konusudur. Ders kitaplarında kişisel özgürlükler ele alınırken diğer bir yönüyle de kanuna ve devlet adamlarına mutlak itaat istemiştir. Bu nedendir ki neden kanuna itaatkâr vatandaş amaçlanmıştır? sorusuna cevap aradığımızda karşımıza cevap olarak

“mevcut iktidarların devamı için asayiş ve güvenliğin sağlanması önemlidir” çıkmaktadır. İsyandar, grevler, protestolar, hak arayışları, iktidarların devamı için tehlikeli görülmüştür. Bu şekilde gösterilecek tepkiler yöneticiler için pek istenmeyen bir durumdur. Bunun aksine itaatkâr vatandaşlardan oluşan, bir bakıma devleti kutsayan bir toplumu yönetmek ise daha kolaydır. Bu nedenle Osmanlı'da da Türkiye Cumhuriyeti'nde de eğitim yolu ile oluşturulmak istenen yurttaş profili itaatkâr vatandaşdır.

Öneriler

1. Ülkelerin vatandaşlık anlayışının göstergeleri öğretim programları ve ders kitaplarıdır. Bu dönemde sınırlı sayıda ders kitabı araştırmaya dahil edilmiştir. Bu dönemlerde yazılan veya bakanlıkça tavsiye edilen daha başka ders kitapları da mevcut olup bunlar yeni araştırma konusu yapılabilir.
2. II. Meşrutiyet Dönemi'nde yayımlanan ders kitaplarının bir kısmı İngilizce ve Fransızca gibi dillerden yapılan çevirilerdir. Bu kitapların neden tercih edildiği, içeriği ve bu dönemde yazılanlarla benzer ve farklı yönleri ayrı bir çalışma konusu edilebilir.
3. II. Meşrutiyet Dönemi'nde yayımlanan ders kitaplarının bir kısmı sadece hikâyelerden oluşmaktadır. Bu yönüyle diğer kitaplardan farklı olarak daha alt sınıflar için tasarlanmış olup bunların içeriklerinin de iyi bir vatandaş yetiştirmede etkileri ayrı bir araştırma konusu edilebilir.
4. II. Meşrutiyet Dönemi programıyla Cumhuriyet Dönemi programları içerik analizi yöntemi ile karşılaştırmalı bir şekilde ele alınabilir. Bu yöntem ile programlardaki değer, kavram ve beceriler; kod, tema ve kategorilere ayrılarak hangi dönemde hangi kavramların ne sıklıkla kullanıldığı nitel analiz programları aracılığı ile ortaya konabilir.

EXTENDED ABSTRACT

Citizen from Ottoman to Republic

*

Mehmet Melik Kaya – Baykal Biçer

Anadolu University-Dumlupınar University

Introduction

Citizenship education is extremely important in terms of the rights and responsibilities of a society, the role of the individual in the society and the citizen model that the states want to educate. Curriculum and textbooks were used as a social engineering tool during the transition from Second Constitutionalist Period to Republic. In this period, the Turkish society has transformed from the community of servants to the community of citizens whose rights are guaranteed by the constitution. Both Ottoman rulers and founders of Republic of Turkey aimed to educate ideal/good citizens and submissive/passive citizens through their own ideologies via curriculums and textbooks. The main purpose of this study is to examine what kind of citizen profile was aimed to train in the period from the Ottoman to the Republic via curriculums and textbooks of citizenship education, which aims to provide citizenship qualifications. The historical research pattern was used in the research. As a result of the findings obtained in the research that perception of citizenship was submissive/passive citizenship on the basis of rights in the Second Constitutionalist Period. Although submissive/passive citizens were wanted to be trained in a national line in the early years of the Republic, the main nationalization in education has fully manifested itself after the 1930s. In the process from Second Constitutionalist Period to Republic, the basic aim in citizenship education curriculum and textbooks was to raise citizens who are embraced with universal and national moral values and gained state management, environment, health and economic awareness.

Purpose: The purpose of this research is to investigate citizen model which was aimed to be formed through citizenship education, curricula and textbooks from 1908 to 1961.

Method: In the study designed within the framework of historical research method, one of the qualitative research designs, document analysis technique was used as a data collection tool. (Balci, 2006; Büyüköztürk and others, 2016; Kaptan, 1977; Şimşek and Yıldırım, 2016). The data were obtained from the Ministry of National Education Ferit Rağıp Tuncor archive and documentation library. The data obtained were transcribed from Ottoman Turkish to modern Turkish for the purpose of the research. The findings, which were obtained within the scope of the Education documents, which was originally transcribed into Turkish, were analyzed by descriptive analysis method and reported.

Findings

Generally the ideal/good citizen described in the curricula and textbooks of the Ottoman Period was who loves his family, homeland and nation, and also respects to the flag, ancestors and works of his/her ancestors. People, who care about science, disciplined, organized, hardworking, have free thought, have good relations with people, can empathize and self-criticize and also respectful, conscientious, compassionate and patient, honest, frugal, contented, self-sacrificing, helpful, humble, sincere and responsible, not to backbite, not to swear falsely, to be conscious of economy, environment and nature; have national and universal moral values such as cleaning, protecting their health and taking care of their personal care, are considered ideal citizens. In the Republican Period; People, who comprehended the importance of the concepts of homeland, nation and state; being aware of citizenship rights and responsibilities, considering military service, taxes and the right to be elected as a patriotic duty; respecting human rights and private property; Adhering to Atatürk's principles and reforms, assimilated the republican regime and democracy; knowing the structure and functioning of local and central governments; can keep up with the social life, see the public

interest before their own, protect and protect the state property, are also seen as ideal/good citizens.

Discussion and Conclusion

In this research, in the period from the 2nd Constitutionalist Period declared in 1908 to 1961, the perception of citizenship prevailing in curricula and textbooks and the change in this perception was examined.

In the programs and textbooks, the perception of citizenship in the last period of the Ottoman Empire is within the framework of civilization with a number of new rights. But it is possible to mention about a contradiction here. While the state was talking about the freedom of the individual on the one hand, on the other hand, it frequently focused on the concept of obedience. In addition, it is seen that the efforts for keeping the Ottoman Empire together, were reflected in the program and books in this period. It is seen that with a new national consciousness, it was aimed to consider Muslims and non-Muslims equal all over the country. The importance of the constitutionalist administration was emphasized in the textbooks, and the benefits of the Constitutional Monarchy were often emphasized.

In the first period of the Republic, Turkish society was freed from the status of *rayah* (Ottoman people), and took an important step towards transforming into a self-governing citizen community whose rights were guaranteed by the constitution. With the republican regime, many rights that came to the Ottoman country before but were interrupted for various reasons began to take a place in the society again. These are; freedom, equality, innocence (protection), conscience, speech, publication, travel, contract, right and deed, appropriation and savings, association, society, company rights and freedoms, and the right to choose. In the first years of the Republic, besides these new rights and freedoms, it is also seen in the textbooks that the state wanted to raise obedient/passive citizens, which could be seen as a contradiction. The definition of good citizen in the textbooks in this period; appears as a law-abiding, obedient citizen.. The state considered the republican regime as a matter of survival and concept of the republic heavily included in the curriculum and textbooks in order to raise citizens loyal to the regime.

As a result, from 1913 to 1948, both in the Ottoman Empire and the Republic of Turkey, the perception of common citizenship in the curriculum and textbooks is generally obedient citizen. While this discourse was included in the textbooks and the 1913 curriculum as obedience to the sultan and obedience to the Ottoman laws in the Ottoman Empire; It was included in all of the Republican programs with the titles of making people comprehend the importance of obedience to the law, the state and statesmen.

Kaynakça/References

- Adil, M. (1924a). *Mâlumât-ı Vataniye İlk mektep dördüncü sınıf*. İstanbul: Orhaniye Matbaası.
- Adil, M. (1924b). *Mâlumât-ı Vataniye İlk mektep beşinci sınıf*. İstanbul: Orhaniye Matbaası.
- Ağaoğulları, M. A. (1989). Fransız Devriminde birey-devlet ilişkisi (1789-1794). *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 44(03), 195-228.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Arslan, A. (2018). Fransız Devrimi ve 1789 Fransız Yurttaş ve İnsan Hakları Bildirisi. *Genç Hukukçular Hukuk Okumaları*, 4(1), 19.
- Bouineau, J. (1998). *Fransa'da devrim döneminde yurttaşlar ve yurttaşlık*. (Çev. Yeşim Küey). İstanbul: Kesit Yayıncılık.
- Bircan, İ. (1998). Demokratik Eğitim Kurultayı. *Bireysel Bildirgeler*, Ankara: İİBK Yayını.
- Cankılıç, E. (2010). *Ortaöğretim 9. sınıf tarih ders kitapları ile ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan tarih ünitelerindeki görsel malzeme sunumunun karşılaştırılması* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşgun, S. (2015). *Atatürk dönemi yurt bilgisi ders kitaplarının eğitim felsefesi ve sosyolojisi açısından değerlendirilmesi* (yayımlanmamış doktora tezi) Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Yücel, H. A. ve Çalapa, R. (1955). *Yurttaşlık bilgisi*. İstanbul: Atlas yayınevi.
- Demokrat Parti Tüzüğü. (1946). *Demokrat parti tüzük ve programı*, Ankara.
- Elkatmış, M. (2014). İlköğretim programlarının yurttaş profili. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 1-14.
- Ermat, B. ve Ermat, K. (1943). *Yurt bilgisi dersleri: beşinci sınıf*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

- Gay, L. R. (1996). *Educational research: Competencies for analysis and application*. 5th Ed. Merrill, New Jersey: Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson Education. [See Chapter 2.]
- Gülpınar, F. (2012). Eşitsizlik ve toplumsal tabakalaşma açısından vatandaşlık üzerine sosyolojik bir analiz. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 3(67), 081-109.
- Gürses, F. (2010). Kemalizm'in model ders kitabı: Vatandaş için medeni bilgiler. *Akademik Bakış*, 6(4), 7.
- Gürses, F. (2010) *Türkiye'de ders kitaplarında yurttaşlık: Cumhuriyet'in Kuruluş Yıllarından bugüne kavramsal dönüşümü*. (yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güzel, A. ve Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından "Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)"na eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45-52.
- Hablemitoğlu, Ş. ve Özmete, E. (2012). Etkili vatandaşlık eğitimi için bir öneri. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 39-54.
- Hobsbawm, E. J. ve Şener, B. S. (2003). *Devrim Çağı 1789-1848*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Maârif-i Umûmiyye Nezâreti (1329/1913). *Mekâtib-i ibtidâiyye ders müfredâtı: altı, beş, dört ve üç dersâne ve muallimli mekteblere mahsûs*. İstanbul: Matbaa-i Âmire.
- Türkiye Cumhuriyeti Maârif Vekâleti-İlk Tedrisât Dâiresi (1340/1924), *İlk Mekteblerin Müfredât Programı*. İstanbul: Matbaa-i Âmire.
- İlkmekteplerin Müfredat Programı (1926). İstanbul: Maarif Vekâleti Yayınları.
- İlkokul Programı (1936). T.C. Kültür Bakanlığı. İstanbul: Devlet Basımevi.
- İlkokul Programı (1948). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- İlkokul Programı (1962). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- İplikçioğlu, B. (2007). *Hellen ve Roma Tarihinin Anahatları*. İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
- Kadioğlu, A. (2008). *Vatandaşlığın dönüşümü: Üyelikten haklara*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Kami, A. (1929). *Yurt bilgisi. İlk mektep-dördüncü sınıf*. İstanbul: Öztürk Matbaası
- Karakılıç, C. ve Müjdecı, M. (2013). Yurttaşlık bilgisi kitaplarında kimlik ve vatandaşlık (1950-1960). *Pursuit of History*, 6(11), 173-98.

- Kaptan, S. (1977). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri*. Ankara: Tekışık Matbaası.
- Keskin, Y. (2010). *Türkiye'de II. Meşrutiyetten günümüze kadar uygulanmış olan Sosyal Bilgiler öğretim programlarının analizi ve karşılaştırılması* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türkiye Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Türk Cumhuriyetleri ve Türk Toplulukları Dairesi yayın: Belgeler serisi.
- Tevhid-i Tedrisat. (1924). *Sebilürreşad*. 29 Mayıs 1924.
- Rıza, A. (1910). *Malumat-ı ahlâkiye ve medeniye*. İstanbul: Karabet matbaası.
- Sencer, M. (1987). İnsan hakları açısından Amerikan devrimi. *İnsan Hakları Yıllığı Dergisi*, 9(1), 85-126.
- Sencer, M. (1990). İnsan hakları açısından İngiliz devrimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 23(2), 3-21.
- Sönmez, Vd. (1994). *Sosyal Bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Topuzkanamış, Ş. E. (2013). *Türk hukukunda anayasal gelişmeler ışığında vatandaşlık* (yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yaşar, F. T. II. (2018). Meşrutiyet döneminde yurttaşlık, ahlak ve medenilik eğitimi: Malumat-ı medeniye ders kitapları. *Osmanlı Araştırmaları*, 52(52), 311-342.
- Yılmazcan, D. (2017). Antik Yunan'da kölelik: Atina ve Sparta örneği. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 5(2), 117-136.
- Ülgen, P. (2010). Orta çağ Avrupa'sında feodal sisteme genel bir bakış. *Mardin Artuklu Üniversitesi Mukaddime Dergisi*, 4(1), 1-18.
- Ünsal, A. (1998). *Yurttaşlık zor zanaat. 75 Yılda Tebaaa'dan Yurttaş'a Doğru*, İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- Üstel, F. (2014). *Makbul vatandaşın peşinde*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Kaya, M. M. ve Biçer, B. (2021). Osmanlıdan Cumhuriyet'e vatandaş. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), 8025-8053. DOI: 10.26466/opus.936133.

Üstün Yetenekli Çocukların Sosyal Duygusal Gelişimlerine Yönelik Geliştirilen Psiko-Eğitim Programının Etkisi¹

DOI: 10.26466/opus.931746

*

Seda Sevgili Koçak* – **Adnan Kan****

*Dr., Söke Bilim ve Sanat Merkezi, Aydın/Türkiye

E-Posta: sevgili_seda@hotmail.com

ORCID: [0000-0002-8724-0669](https://orcid.org/0000-0002-8724-0669)

**Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara/Türkiye

E-Posta: adnankan@gazi.edu.tr

ORCID: [0000-0002-3610-0033](https://orcid.org/0000-0002-3610-0033)

Öz

Bu araştırmanın amacı, üstün yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal gelişimlerine yönelik geliştirilen psiko-eğitim programının sosyal duygusal becerilere, yalnızlığa ve arkadaşlık niteliklerine etkisini incelemektir. 2 deney ve 2 kontrol grubu olmak üzere 32 (3. ve 4. sınıf düzeyi) üstün yetenekli öğrenciyle çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmada veriler, Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği, Arkadaşlık Niteliği Ölçeği ve Çocuklar İçin Yalnızlık Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma kapsamında deney gruplarına 8 oturumluk psiko-eğitim programı uygulanmış, kontrol gruplarına ise herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Araştırma deseni, deney ve kontrol grubu (öntest, ara ölçüm 1, ara ölçüm 2, ara ölçüm 3, son test, izleme testi) yarı deneysel bir modeldir. Verilerin analizi için “Mann Whitney U”, “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” ve “Linear Mixed Effects Model” kullanılmış ve sonuçlar SPSS 21 programında analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, uygulanan psiko-eğitim programının deney grubundaki öğrencilerin sosyal duygusal beceri algılarında ve arkadaşlık niteliklerinde artış sağladığı; ancak yalnızlık düzeyinde farklılaşma sağlamadığını ortaya koymuştur. Araştırmadan elde edilen tüm bulgular literatürde bulunan ilgili araştırmalarla tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Üstün Yetenek, Bilim e Sanat Merkezi, Sosyal Duygusal Gelişim, Psiko-Eğitim Programı, Yalnızlık.

¹Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal gelişimlerine yönelik geliştirilen psiko-eğitim programının etkisi isimli tezden üretilmiştir.

The Effect of Psycho-Education Program Developed for the Social Emotional Development of Gifted Children

*

Abstract

The objective of this study is to analyse the effects of the psycho-education program developed for the social-emotional development of gifted students on social emotional skills, loneliness and friendship qualities. The study group consisted of 32 (3rd and 4th grade levels) gifted students; 2 experimental (16 gifted students) and 2 control (16 gifted students) groups. The data of the research were; "Social-Emotional Ability Perception Scale", "Friendship Quality Scale" and "Loneliness Scale for Children" were collected by applying. Within the scope of the study, 8 sessions of the psycho-education program were applied to the experimental groups and no study was conducted on the control groups. The research design is a quasi-experimental model with experimental and control groups (pre-test, intermediate measurement 1, intermediate measurement 2, and intermediate measurement 3, post-test, follow-up test-1). With "Mann Whitney U", "Wilcoxon Signed Sequences Test" and "Linear Mixed Effects Model" were used for the data analysis and the results were analysed in SPSS 21 program. The findings of the study showed that the psycho-education program applied increased the students' perceptions of social-emotional skills and friendship qualities, but did not provide differentiation in loneliness level. All the findings obtained from the research were discussed with relevant researches in the literature and recommendations were made to the application and researchers.

Keywords: *Gifted, Science and art Center, Social Emotional Development, Psycho-Education Program, Loneliness.*

Giriş

Üstün yetenekliler, geçmişten günümüze üzerinde yoğunlukla çalışılan bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Literatürdeki çalışmalarda, üstün yeteneklilik kavramı çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Gagne (2005) üstün yetenekliliği, akranlarına göre sosyal duygusal, psiko-motor ve zihinsel alanların en az birinde yüksek yeteneğe sahip olmakla açıklamıştır. BİLSEM Yönergesi'nde (2019) ise üstün yeteneklilik kavramı yerine özel yetenekli birey kavramı ele alınmış ve "yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey" olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlardan görüleceği üzere üstün yetenekli çocukların bazı özellikleri normal gelişim gösteren akranlarına göre farklılık göstermektedir.

Sosyal duygusal gelişim incelendiğinde bireylerin kendini ifade etmesi, duygularını anlaması, tanınması ve düzenlemesi, duygularını ifade etmesi gibi hem olgunlaşma hem de öğrenme sonucu oluşan gelişimsel süreçleri içerdiği görülmektedir (Payton vd., 2000). Sosyal duygusal beceriler; iletişim becerileri, stresle baş etme becerileri, problem çözme becerileri ve benlik saygısını artıran becerileri kapsamaktadır. Elias (2003) iletişim becerilerini mesajları etkin şekilde alma ve iletme, duruma uygun şekilde iletişim sürecini başlatma ve sürdürme, sözlü ve sözsüz iletişimi uygun biçimde anlamayı sağlayan beceriler olarak belirtmiştir. Günlük yaşamda artık sıklıkça yaşanan bir durum olan stresle baş etme becerisi de sosyal duygusal becerilerin içerisinde yer almaktadır. Cüceloğlu (1994, s.321) stresi "bireyin fiziksel ve sosyal çevredeki uyumsuz koşullar nedeniyle, bedensel ve psikolojik sınırlarının ötesinde harcadığı gayret" olarak tanımlamıştır. Çocukluktan itibaren stresle baş etmeye yönelik bazı becerilerin öğretilmesi stresin yaratabileceği olumsuzlukları azaltacaktır. Sosyal duygusal becerilerden bir diğeri problem çözme becerisidir. Problem çözme becerisi, bir hedefe ulaşma sürecinde zorluklarla karşılaşınca bireylerin kullanabileceği duyuşsal, bilişsel ve sosyal beceriler olarak tanımlanabilmektedir (Bingham, 2004). Bu bağlamda sosyal duygusal becerilerin sistematik bir şekilde çocuklara kazandırılması var olan yeteneklerini kullanabilmesi

ve geliştirilmesi yönünden önem kazanmaktadır (Renzulli, 1999). Özellikle üstün yetenekli çocukların diğer bireylerle daha uyumlu yaşam sürmesi için sosyal duygusal beceriler yaşantılarında oldukça önemli bir yere sahiptir.

Üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal gelişimlerine yönelik bazı araştırmalarda, iletişim becerilerinin düşük düzeyde olduğu ve bu nedenle çevresi tarafından dışlanma veya dışlama sorunu ile karşı karşıya kaldığı belirtilmektedir. Bu durumun zekâ puanı arttıkça daha da fazlaştığı vurgulanmaktadır (Özbay ve Palancı, 2011; Stuart ve Beste, 2008). Üstün yetenekli öğrencilerin benlik saygılarına yönelik çalışmalar incelendiğinde; üstün yetenekli çocukların benlik saygılarının düşük olmasını etkileyen bazı etmenler olduğu belirtilmektedir. Bir arada özel eğitim alma (Bildiren, 2018) dışlanma, başarı beklentisi ve etiketlenme bu etmenlerden bazılarıdır. Aynı zamanda üzerinde başarı baskısı hissetmesi hem benlik saygısını hem de stresi etkilemektedir (Peterson, Duncan ve Canady, 2009). Zor hedefler koyma ve ebeveynlerin beklentilerinin yüksek olması da stres durumlarını etkileyen diğer nedenler arasındadır (Dixon, Lapsley ve Hanchon, 2004). Ancak stresle baş etmede kişilerarası ilişkilerde problem çözme öğrenmek önemlidir. Problem çözme becerisinin kazanımı ile var olan stres durumları ile daha iyi baş edebildikleri de belirtilmektedir (Parker ve Asher, 1993).

Sosyal duygusal gelişim kapsamında ele alınan diğer iki önemli konu ise yalnızlık ve arkadaşlık ilişkisidir. Yalnızlık, günümüzde insan yaşamını daha fazla etkileyen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireylerin ilişkiden doyum alamaması veya düşük düzeyde doyum alması ve ilişki yetersizliği olarak tanımlanmaktadır (Buluş, 1997). Kaiser ve Berndt (1985) özel yetenekli bireylerin sahip oldukları özellikler nedeniyle daha fazla yalnızlık yaşadığını belirtmiştir. Shapiro'ya (2010) göre arkadaşlık akranlarla kurulan karşılıklı ve derin ilişki olarak ifade edilmiştir. Arkadaşlık ilişkileri insan yaşamının her döneminde önemli olmakla birlikte çocukluk döneminde de bazı becerilerin öğrenilmesi açısından oldukça ön plana çıkmaktadır. Ancak üstün yetenekli çocukların farkındalıklarının ve duyarlılıklarının yüksek olması ve zekâ seviyeleri nedeniyle zaman zaman arkadaşlık ilişkilerinde sorun yaşadığı belirtilmektedir. Bu nedenle üstün yetenekli çocukların normal

gelişim gösteren akranlarına göre sosyal yönden daha fazla problem yaşadıkları öne sürülmektedir(Bickley, 2002).

Bainbridge (2011) tarafından yapılan çalışmada üstün yetenekli çocukların gelişimlerinin eş zamanlı olmaması nedeniyle sosyal-duygusal problemlerle karşılaştığı ifade edilmektedir. Bu nedenle üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal gelişimlerine yönelik çalışmaların yapılması gerekliliği bazı çalışmalarda vurgulanmıştır (Smutny, 2001). Bu bağlamda üstün yetenekli çocuklara yönelik eğitim programları geliştirilmekte ve uygulanmaktadır. Literatürde uygulanan bu psiko-eğitim programlarının üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal gelişimleri üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Köksal, 2007). Psikoeğitim, bazı becerileri geliştirmek için hazırlanan, ulaşılması planlanan amaçların olduğu ve bu amaçlara yönelik eğitim içeriklerinin sunulduğu süreç olarak tanımlanmaktadır. Psikoeğitim sürecinde bilgi verme, etkileşim ve önleyici çalışmalar yer almaktadır (Güçray, Çekici ve Çolakkadıoğlu, 2009).

Üstün yeteneklilik beraberinde getirdiği olumlu özelliklerle birlikte bazı sorunların temelini de oluşturabilmektedir. Eş zamanlı olmayan gelişimle birlikte özel yetenek alanlarının normal akranlarına göre daha fazla gelişmiş olması sosyal duygusal gelişimlerinde farklılığa neden olmaktadır. Aydın ve Konyalıoğlu (2011) ise bu süreci üstün yetenekli çocukların hem üstün yetenekliliğin getirdiği riskler hem de gelişimsel dönemlerin sorunlarıyla karşı karşıya kaldığı ile açıklamıştır. Bu bağlamda normal eğitim süreçlerinin yanı sıra özel eğitim desteği de gerekmektedir. Özel eğitim desteğiyle birlikte danışmanlık hizmetlerinde de farklılaştırılmış hizmetlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Üstün yetenekli çocukların normal çocuklara göre farklı sosyal duygusal ihtiyaçları olmaktadır. Mevcut araştırmada, üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal ihtiyaçlarına yönelik psiko-eğitim programı hazırlanmış ve etkililiği test edilmiştir. Böylece geliştirilen program ile üstün yetenekli çocukların sosyal-duygusal gelişim alanındaki sorunların azalacağı umulmaktadır. Üstün yetenekli çocuklara yönelik hazırlanan psiko-eğitim programı ile bazı becerilerin üstün yetenekli çocuklara kazandırılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak bireylerin sosyal-duygusal gelişim alanındaki ihtiyaçları farklılaştırılmış program ile karşılanmaya

çalışılacaktır. Bu program ile kendini daha iyi ifade eden bireyler olmayönünde bazı adımlar atılmış olacaktır. Devlet politikaları ile gelişmiş ülkelerde üstün yetenekli çocukların çok yönlü desteklenmeleri mümkündür. Ancak ülkemizde, üstün yetenekli öğrencilere sunulan özel eğitim hizmetinde yoğunlukla zihinsel süreçlere odaklanılmakta ve sosyal ve duygusal gelişimleri geri planda kalmaktadır.

Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) için öğrenci tanılamlarının ilkökul birinci sınıfta başlaması üstün yetenekli çocukların erken dönemde tespit edilmesini sağlamaktadır. Bu durum üstün yetenekli çocukların ilkökul dönemlerini kapsayan çalışmaları önemli kılmaktadır. Üstün yetenekliler alanına ilişkin araştırmaların artmasına rağmen uygulamaya dönük deneysel çalışmalar yeterli düzeyde değildir. Bu araştırma ile bu boşluğun doldurulmasına katkı sağlanması umulmaktadır. Aynı zamanda kanıta dayalı uygulamalar açısından da rehberlik ve psikolojik danışma alanını destekleyeceği düşünülmektedir. Ruh sağlığı alanında koruyucu ve önleyici çalışmalar oldukça önemlidir. Bu çalışma ile üstün yetenekli çocukların gelişimsel süreçte yaşayacağı sorunlar odak alınarak koruyucu ve önleyici danışmanlık hizmeti sağlanmış olacaktır. Tüm bunlardan hareketle mevcut araştırmada, üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal gelişimlerini konu alan psiko-eğitim programı geliştirmek ve etkisini sınamak amaçlanmaktadır. Bu araştırmada, ana amaca ilişkin daha ayrıntılı bulgular ortaya koymak için araştırmanın denenceleri şöyle tespit edilmiştir:

1. Deney grubundaki üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal beceri algısı, yalnızlık düzeyi ve arkadaşlık niteliği sontest puanları kontrol grubundaki üstün yetenekli çocukların sontest puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.
2. Deney grubundaki üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal beceri algısı, yalnızlık düzeyi ve arkadaşlık niteliği sontest puanları öntest puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.
3. Deney grubundaki üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal beceri algısı, yalnızlık düzeyi ve arkadaşlık niteliği sontest puanları ve izleme testi puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.
4. Deney grubundaki üstün yetenekli çocukların iletişim becerileri, problem çözme becerileri, benlik saygısını artıran beceriler ve

stresle başetme becerileri sontest puanları öntest puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

5. Deney grubundaki üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal beceri algısı tekrarlı ölçüm puanları arasında anlamlı düzeyde fark varken, kontrol grubundaki üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal beceri algısı tekrarlı ölçüm puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.

Yöntem

Araştırma Modeli

Mevcut çalışmada, deney ve kontrol gruplu (öntest, ara ölçüm 1, ara ölçüm 2, ara ölçüm 3, sontest ve izleme testi) yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmalarda, deneysel desen modelinin gerektirmiş olduğu kontroller sağlanamadığında yarı deneysel modellerden yararlanılmaktadır (Karasar, 2005).

Tablo 1. Araştırma Deseni

Grup	Öntest Ölçüm I	İşlem	Sontest Ölçüm II	İzleme Ölçüm III
Deney	*SDBAÖ *ÇYÖ *ANÖ	Psiko-eğitim uygulaması *SDBAÖ (3 ara ölçüm)	*SDBAÖ *ÇYÖ *ANÖ	*SDBAÖ *ÇYÖ *ANÖ
Kontrol	*SDBAÖ *ÇYÖ *ANÖ	*SDBAÖ (3 ara ölçüm)	*SDBAÖ *ÇYÖ *ANÖ	-

Tablo 1’de araştırma deseni sunulmuştur. Bu çalışmada, Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği (SDBAÖ), Çocuklar İçin Yalnızlık Ölçeği (ÇYÖ) ve Arkadaşlık Niteliği Ölçeği (ANÖ); programın başında (öntest), program sonunda (sontest) ve program bittikten yaklaşık 5 hafta sonra (izleme) uygulanmıştır. Deney grubuna 8 hafta süren psiko-eğitim programı uygulanmış, kontrol grubu ile programın sonuna kadar herhangi bir çalışma yapılmamıştır.

Bireylerin zaman içindeki gelişimlerini resmetmek ve grupların gelişim düzeyleri arasındaki farklılıkları görebilmek için 2 hafta arayla

deneysel ve kontrol gruplarına “Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği” 3 ara ölçüm olarak uygulanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni hazırlanan psiko-egitim programıdır. Bağımlı değişkeni ise üstün yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal beceri algıları, yalnızlık düzeyi ve arkadaş nitelikleridir.

Çalışma Grubu

Araştırma Aydın ilinde BİLSEM’e devam eden üstün yetenekli öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında dört kriter benimsenmiştir. Dört kriteri aynı anda karşılayan öğrenciler deney ve kontrol gruplarına yansız (seçkisiz) atama yoluyla atanmışlardır. Bu kriterler aşağıda verilmiştir:

1. Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği’nden alınan toplam puana göre ortalamadan altı puan almış olmak.
2. Çocuklar için Yalnızlık Ölçeği’nden alınan toplam puana göre ortalamadan üstünde puan almış olmak.
3. Arkadaşlık Niteliği Ölçeği’nden alınan toplam puana göre ortalamadan altı puan almış olmak.
4. Bu üç kriterin eşleştirilmesi sonucunda belirlenen öğrencilerden araştırmaya katılmaya gönüllü olmak ve ebeveynlerinin izninin olması.

Araştırma kapsamında belirlenen ölçekler, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında üstün yetenekli öğrencilere uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında yukarıda belirtilen kriterleri aynı anda sağlayan 40 öğrenci ve ebeveynleri ile görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda 32 üstün yetenekli öğrenci (16 deney grubu ve 16 kontrol grubu) belirlenmiştir. Üstün yetenekli öğrencilerin zihinsel durumları ve yaşları dikkate alınarak bir grupta en fazla 8 öğrenci olması kararlaştırılmış ve belirlenen deney grubundaki öğrencilerden iki grup oluşturulmuştur.

Deney ve kontrol grubundaki üstün yetenekli çocukların SDBAÖ, ÇYÖ ve ANÖ’den elde edilen öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiş ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. SDBAÖ, ÇYÖ ve ANÖ Öntest Puanların Gruba Göre U-Testi Sonucu

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
SDBAÖ	Deney	16	19,69	315,00	77,000	,054
	Kontrol	16	13,31	213,00		
ÇYÖ	Deney	16	16,19	259,00	123,000	,849
	Kontrol	16	16,81	269,00		
ANÖ	Deney	16	17,16	274,50	117,500	,692
	Kontrol	16	15,84	253,50		

Tablo 2'ye göre deney ve kontrol gruplarında yer alan üstün yetenekli çocukların SDBAÖ ($p>,05$), ÇYÖ ($p>,05$) ve ANÖ ($p>,05$) öntest puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 3'de çalışma grubu özellikleri sunulmuştur.

Tablo 3.Çalışma grubunun demografik bilgileri

Değişkenler	Frekans (f)	Yüzdellik (%)	Değişkenler	Frekans (f)	Yüzdellik (%)
Yaş	9	16	Sınıf düzeyi	3	22
	10	16		4	10
Cinsiyet	Kız	15	Algılanan başarı durumu	Orta	2
	Erkek	17		Başarılı	30
BİLSEM süresi	1 yıl	6	Toplam kardeş sayısı	1	9
	2 yıl	21		2	15
	3 yıl	5		3	8
Toplam				32	100

Tablo 3'e göre çalışma grubunun 16'sı % 50'si 9 yaşında ve 16'sı %50'si 10 yaşındadır. 15'i (%46,9) kız ve 17'si (%53,1) erkek öğrencidir. Sınıf düzeyi olarak bakıldığında çalışma grubunun 22'si 3. sınıf (%68,7) ve 10'u (%31,2) 4. sınıftır. Çalışma grubundaki öğrencilerin 2'si (%6,3) başarı durumu orta olarak algılarken, 30'u (%93,8) başarılı olarak algılanmaktadır. BİLSEM'e 1 yıldır devam eden öğrenci sayısı 6 (%18,8), 2 yıldır devam eden öğrenci sayısı 21(%65,6) ve 3 yıldır devam eden öğrenci sayısı ise 5'dir (%15,6). Çalışma grubundaki öğrencilerin 9'u (%28,1) tek çocuk, 15'i (%46,9) 2 kardeş ve 8'i (%25) 3 kardeşdir.

Ölçme Araçları

Kişisel Bilgi Formu:Öğrencilerin demografik bilgilerini öğrenmek için kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği (SDBAÖ): Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal becerilerini ve sosyal duygusal beceriler kapsamında ele alınan; iletişim becerileri, benlik saygısını artıran beceriler, stresle baş etme becerileri ve problem çözme becerilerini tespit etmek için bu ölçme aracı seçilmiştir. Ölçme aracı Baydan (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçme aracı 3'lü Likert tiptedir. 21 madde ve 4 alt ölçekten oluşmaktadır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri hesaplanmış ve,917 olduğu bulunmuştur. Bartlett Testi hesaplamaları yapılmış ve anlamlı sonuç elde edilmiştir ($\chi^2= 5943,32$, serbestlik derecesi= 780, $p < .001$). Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda madde faktör yüklerinin ,39-,63 arasında değiştiği görülmektedir. Tüm faktörlerin oluşturduğu toplam varyans oranı %37,412 bulunmuştur. Alınan en düşük puan 21 en yüksek puan ise 63'dür. Ölçme aracından alınan yüksek puan sosyal duygusal becerilerin iyi olduğunu, düşük puan ise sosyal duygusal becerilerin geride olduğunu göstermektedir (Baydan, 2010).

Çocuklar İçin Yalnızlık Ölçeği (ÇYÖ): Üstün yetenekli çocukların yalnızlık düzeylerini belirlemek için kullanılan ölçme aracıdır. Ölçme aracı üstün yetenekli çocukların yalnızlık düzeyini ölçmektedir. 3-4 sınıflar için oluşturulan formda 19 madde bulunmaktadır. Ölçme aracı Asher ve Wheeler (1985) tarafından geliştirilmiş ve Kaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce, verilerin faktör analizine uygunluğu KMO ve Bartlett testi ile sınanmış ve verilerin faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür ($n=553$, $KMO=.92$, Bartlett testi sonucu 2179,64, $p < ,01$). Faktör yüklerinin ,30 ile ,78 arasında değiştiği gözlenmiştir. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda iç tutarlık katsayısı ,87 ve test tekrar test yöntemi ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise ,76 olarak hesaplanmıştır. Ölçme aracı, 5'li likert tipi ölçektir. Ölçekten alınabilecek en az puan 11 en yüksek puan ise 55'dir (Kaya, 2005).

Arkadaşlık Niteliği Ölçeği (ANÖ): Üstün yetenekli çocukların arkadaşlık niteliklerinin nasıl olduğunu görmek amacıyla kullanılmıştır. Parker ve Asher (1993) tarafından geliştirilmiş ve Öztürk (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin, yapı geçerliğini incelemek amacıyla

açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda 6 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu yapı toplam varyansın % 50,84'sini açıklamıştır. Yapılan DFA'da elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiştir. Kikare değerinin ($\chi^2=1067,89$, $N= 703$, $p=0,00$) anlamlı olduğu görülmüştür. Araştırmada, iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tümü için ,89dur. Ölçek 5'li likert tipindedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 132'dir. Ölçekten alınan yüksek puan üstün yetenekli çocukların arkadaşlık niteliklerinin iyi olduğunu göstermektedir. Mevcut araştırmanın amacına uygun olarak bu ölçeğin toplam puanı esas alınmıştır (Öztürk, 2016).

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde, etik onay (Gazi Üniversitesi, 11.01.2019) ve resmi izinler (Aydın Valiliği ve Aydın Milli Eğitim Müdürlüğü, 19.02.2019) alındıktan sonra üstün yetenekli öğrencilere SDBAÖ, ÇYÖ ve ANÖ uygulanmıştır. Sosyal duygusal gelişime yönelik psiko-eğitim programı uygulama sürecinde, iki hafta arayla SDBAÖ ara değerlendirmeler için çalışma grubuna 3 defa daha uygulanmıştır. Programın 8 hafta olması ve 3 ara ölçüm alınması nedeniyle uygulama aralıklarının eşit aralıklı olacak şekilde ve 2 hafta arayla yapılmasına karar verilmiştir. Program uygulama sonrasında sontest ve yaklaşık 5 hafta sonra izleme testi uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler üzerinde SPSS 21 kullanılarak çözümlene yapılmıştır. Verilerin dağılım koşulları ve çalışma grubunun sayısı nedeniyle parametrik olmayan istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun öntest, sontest ve izleme puanları arasındaki farkı incelemek için ($p<,05$) Mann Whitney U Testi; ilişkili ikili ölçümlerde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Tekrarlı ölçümlerin analizi öncesinde bilgi kriterleri incelenmiş ve uygunluğuna bakılmıştır. Bilgi kriterleri değerlerine tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Bilgi Kriteri Değerleri

	Benlik Saygısı	İletişim Becerileri	Problem Çözme	Stresle Baş etme	Toplam Puan
Akaike's Bilgi Kriteri (AIC)	316,860	337,528	363,030	337,926	530,889
HurvichandTsai's (AICC)	316,995	337,663	363,164	338,061	531,024
Bozdogan's (CAIC)	323,904	344,571	370,073	344,969	537,933
Schwarz'sBayesian (BIC)	321,904	342,571	368,073	342,969	535,933

Tablo 4'te sunulan bilgi kriteri değerleri incelenmiş ve sonrasında tekrarlı ölçümlere dayalı "Linear Mixed Effects Model" analizleri yapılmıştır.

Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Hazırlanan Psiko-Eğitim Programı: Hazırlanan bu programla üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal becerilerinin, arkadaşlık niteliklerinin artması ve yalnızlık düzeylerinin düşmesi amaçlanmıştır. Programda temel psikolojik danışma ilkeleri ve grup yapılandırma gereklilikleri dikkate alınmıştır. Program 8 oturum, haftada bir kez ve ortalama 40 dakikalık oturumlar şeklinde planlanmıştır. Programın oturum başlıklarına Tablo 5'te yer verilmiştir:

Tablo 5. Programın Oturum Başlıkları

1. Oturum	Gel Tanışalım	5. Oturum	Duygularım ve Ben
2. Oturum	Gel Konuşalım	6. Oturum	Duygulandım
3. Oturum	Ben Kimim	7. Oturum	Rengârenk
4. Oturum	Güçlü ve Zayıf Dinozor	8. Oturum	Sorumluluğumu Alıyorum ve Gülümsüyorum

Program geliştirildikten sonra üç uzman görüşüne sunulmuştur. Bu uzmanlar seçilirken; eğitim alanında olmasına, program geliştirmeye hâkim olmasına, ele alınan değişkenlerle çalışmış olmasına, üstün yetenekli çocuklara yönelik deneyimleri olmasına dikkat edilmiştir. "Uzman Değerlendirme Formu" aracılığıyla değerlendirmeler alınmış ve dönütlere uygun şekilde güncellemeler yapılmıştır. Uzmanlardan alınan son görüşlerin uygunluğuna bakılmış ve uzman değerlendirmeleri arasındaki tutarlılığın %100 olduğu tespit edilmiştir. Tutarlılık hesaplanırken, Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülü kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Programın oturum özetleri ekte sunulmuştur.

Bulgular

Deney grubundaki üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal beceri algısı, yalnızlık düzeyi ve arkadaşlık niteliği sontest puanları kontrol grubundaki üstün yetenekli çocukların sontest puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir: Deney ve kontrol grubu SDBAÖ, ÇYÖ ve ANÖ sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiş ve Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. SDBAÖ, ÇYÖ ve ANÖ Sontest Puanların Gruba Göre U-Testi Sonucu

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
SDBAÖ	Deney	16	20,31	325,00	67,00	,021*
	Kontrol	16	12,69	203,00		
ÇYÖ	Deney	16	15,38	246,00	110,00	,496
	Kontrol	16	17,63	282,00		
ANÖ	Deney	16	19,78	316,50	75,50	,048*
	Kontrol	16	13,22	211,50		

* $p < ,05$

Tablo 6'ya göre deney ve kontrol grubundaki üstün yetenekli çocukların SDBAÖ ($p < ,05$) ve ANÖ ($p < ,05$) sontest puanları arasında anlamlı farklılık var iken, ÇYÖ ($p > ,05$) sontest puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmüştür. Bu bulguya göre psiko-eğitim programının sonunda deney grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal becerileri ve arkadaşlık nitelikleri kontrol grubundaki öğrencilere göre artış gösterirken yalnızlık düzeylerinin artış göstermediği söylenebilir.

Gruplar arası ortalama puanlardaki farkın değerlendirilebilmesi için hesaplanan etki büyüklüğü sosyal duygusal beceri algısı için $d = .10$, arkadaşlık niteliği için $d = .08$ ve yalnızlık düzeyi için $d = .03$ bulunmuştur. Cohen (1988) etki büyüklüğünü, d değeri .2'den küçük olduğunda zayıf, .5 olduğunda orta ve .8'den büyük olduğunda ise kuvvetli olarak yorumlamıştır.

Deney grubundaki üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal beceri algısı, yalnızlık düzeyi ve arkadaşlık niteliği sontest puanları öntest puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir: Deney grubu SDBAÖ, ÇYÖ ve

ANÖ öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiş ve Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Öntest-Sontest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
SDBAÖ	Negatif	0	,00	,00	-3,415	,001*
	Pozitif	15	8,00	120,00		
	Eşit	1				
ÇYÖ	Negatif	7	5,43	38,00	-,526	,599
	Pozitif	6	8,83	53,00		
	Eşit	3				
ANÖ	Negatif	4	5,63	22,50	-2,134	,033*
	Pozitif	11	8,86	97,50		
	Eşit	1				

* $p < ,05$

Tablo 7’ye göre deney grubunun SDBAÖ ($p < ,05$) ve ANÖ ($p < ,05$) öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık var iken ÇYÖ ($p > ,05$) öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu bulguya göre uygulanan program aracılığıyla deney grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal becerileri ve arkadaşlık niteliklerinin artış gösterdiği, yalnızlık düzeylerinde ise farklılık olmadığı söylenebilir.

Deney grubundaki üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal beceri algısı, yalnızlık düzeyi ve arkadaşlık niteliği sontest puanları ve izleme testi puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur: Deney grubundaki üstün yetenekli çocukların SDBAÖ, ÇYÖ ve ANÖ sontest ve izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiş ve Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Deney Grubu Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Sontest-İzleme	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	P
SDBAÖ	Negatif	8	8,06	64,50	-,259	,796
	Pozitif	7	7,93	55,50		
	Eşit	1				
ÇYÖ	Negatif	23	17,41	400,50	-3,960	,000*

	Pozitif	6	5,75	34,40		
	Eşit	3				
ANÖ	Negatif	9	8,56	77,00	-,968	,333
	Pozitif	6	7,17	43,00		
	Eşit	1				

* $p < ,05$

Tablo 8'e göre deney grubunun SDBAÖ ($p > ,05$) ve ANÖ ($p > ,05$) son test ve izleme puanları arasında anlamlı farklılık yok iken Çocuklar İçin Yalnızlık Ölçeği ($p < ,05$) son test ve izleme puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu bulgu, uygulanan psiko-eğitim programının sosyal duygusal beceriler ve arkadaşlık niteliği üzerindeki etkisinin kalıcı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Deney grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin programın bitiminden 5 hafta sonra yalnızlık düzeyinin düştüğü ve uygulanan programın yalnızlığa etkisinin belli bir süre sonra gözlemlendiği belirtilebilir.

Deney grubundaki üstün yetenekli çocukların iletişim becerileri, problem çözme becerileri, benlik saygısını artıran beceriler ve stresle baş etme becerileri son test puanları öntest puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir:

Tablo 9. Deney Grubunun SDBAÖ Alt Boyutları Puanlarına İlişkin Öntest- Son Test Wilcoxon İşaretleli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Öntest- Son Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
İletişim Becerileri	Negatif	1	4,00	4,00	-3,222	,001*
	Pozitif	14	8,29	116,00		
	Eşit	1				
Benlik Saygısını Artıran Beceriler	Negatif	2	2,50	5,00	-2,099	,036*
	Pozitif	7	5,71	40,00		
	Eşit	7				
Problem Çözme Becerileri	Negatif	3	4,00	12,00	-2,364	,018*
	Pozitif	10	7,90	79,00		
	Eşit	3				
Stresle Baş Etme Becerileri	Negatif	2	7,00	14,00	-2,223	,026*
	Pozitif	11	7,00	77,00		
	Eşit	3				

* $p < ,05$

Tablo 9'a göre deney grubunun iletişim becerileri, benlik saygısını artıran becerileri, problem çözme becerileri ve stresle baş etme becerileri

($p < .05$) öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre deney grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal beceri alt boyutlarının program öncesine göre program sonunda yükseldiği söylenebilir.

Tekrarlı Ölçümlere Yönelik Bulgular

Deney grubundaki üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal beceri algısı tekrarlı ölçüm puanları arasında anlamlı düzeyde fark varken, kontrol grubundaki üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal beceri algısı tekrarlı ölçüm puanları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur: Deney ve kontrol gruplarındaki üstün yetenekli çocukların Sosyal Duygusal Beceri Algısı tekrarlı ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiş ve Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği Ara Ölçümlerine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Grup		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	Ara ölçüm 1*2	Negatif	1	3,50	3,50	-3,240	,001*
		Pozitif	14	8,32	116,50		
		Eşit	1				
	Ara ölçüm 1*3	Negatif	0	,00	,00	-3,434	,001*
		Pozitif	15	8,00	120,00		
		Eşit	1				
	Ara ölçüm 2*3	Negatif	1	3,50	3,50	-3,105	,002*
		Pozitif	13	7,81	101,50		
		Eşit	2				
Kontrol Grubu	Ara ölçüm 1*2	Negatif	4	6,00	24,00	-1,895	,058
		Pozitif	10	8,10	81,00		
		Eşit	2				
	Ara ölçüm 1*3	Negatif	5	5,10	25,50	-1,712	,087
		Pozitif	9	8,83	79,50		
		Eşit	2				
	Ara ölçüm 2*3	Negatif	6	8,00	48,00	-1,042	,297
		Pozitif	10	8,80	88,00		
		Eşit	0				

* $p < ,05$

Tablo 10'a göre deney grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal beceri algısı ara ölçümleri puanlarında anlamlı farklılık ($p < .05$)

olduğu, ancak kontrol grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal beceri algısı ara ölçümleri arasında anlamlı farklılık ($p>,05$) olmadığı görülmüştür. Bu durum deney grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal becerilerinin program uygulama sürecinde zamanla artış gösterdiği ancak kontrol grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal becerilerinin benzer düzeyde kaldığı yönünde yorumlanabilir.

Zaman içerisinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal duygusal beceriler açısından nasıl bir gelişim gösterdikleri ve gruplar arasında bu gelişim açısından farklılık olup olmadığını belirlemek için tekrarlı ölçüm analizi modellerinden “Linear Mixed Effects Model” kullanılmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal beceri algısı puanlarının zamana göre değişimi öncelikle alt boyutlara ve sonrasında toplam puana göre analiz edilmiş ve aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 11. Benlik Saygısı Alt Boyutuna Yönelik Ara Ölçümler

Parametre	Kesim	se	df	t	p
Sabit	5,05	1,024	32,71	4,92	,00
Deney-Kontrol (Uygulama)	,029	,3719	29	,078	,93
Öntest	,630	,0804	29	7,84	,00
Zaman	,093	,1247	63	,751	,45

Tablo 11’de üstün yetenekli öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamalarının zamana göre değişimi sunulmuştur. Buna göre öntestten sonra katılımcıların benlik saygısı puanlarının ,630 arttığı görülmektedir. Programdan sonra üstün yetenekli öğrencilerin benlik saygısı puanlarının deney grubu lehine ,029 yüksek olduğu gözlemlenmiş ve bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t:0,078$; $p >,05$). Bu durum göz önüne alındığında, benlik saygısını artıran becerilerde değişimi görmek için 2 haftalık zaman dilimlerinin yeterli olmadığı söylenebilir.

Tablo 12. İletişim Becerileri Alt Boyutuna Yönelik Ara Ölçümler

Parametre	Kesim	se	df	t	p
Sabit	4,82	,8713	38,57	5,536	,00
Deney-Kontrol (Uygulama)	1,20	,3011	29	4,011	,00*
Öntest	,498	,0827	29	6,029	,00
Zaman	-,078	,1618	63,0	-,483	,63

* $p <,05$

Tablo 12’de üstün yetenekli öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamalarının zamana göre değişimi sunulmuştur. Buna göre öntestten sonra katılımcıların iletişim becerileri puanlarının ,498 arttığı görülmektedir. Programdan sonra üstün yetenekli öğrencilerin iletişim becerileri puanlarının deney grubu lehine 1,20 yüksek olduğu gözlemlenmiş ve bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (t:4.011; p <,05). Bu durum iletişim becerileri puanlarındaki artışın tespit edilmesinde 2 haftalık zaman aralıklarının yeterli olduğu yönünde yorumlanabilir.

Tablo 13. Stresle Baş Etme Alt Boyutuna Yönelik Ara Ölçümler

Parametre	Kesim	se	df	t	p
Sabit	3,67	1,067	33,91	3,44	,00
Deney-Kontrol (Uygulama)	,595	,3697	29	1,61	,11
Öntest	,753	,0782	29	9,63	,00
Zaman	,140	,1477	63,00	,952	,34

Tablo 13’de üstün yetenekli öğrencilerin stresle baş etme puan ortalamalarının zamana göre değişimi sunulmuştur. Buna göre öntestten sonra katılımcıların stresle baş etme puanlarının ,753 arttığı görülmektedir. Programdan sonra üstün yetenekli öğrencilerin stresle baş etme puanlarının deney grubu lehine ,595 yüksek olduğu gözlemlenmiş ve bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t:1,61; p >,05). Bu durum stresle baş etme becerilerindeki değişimi görmek için 2 haftalık zaman dilimlerinin yeterli olmadığı yönünde yorumlanabilir.

Tablo 14. Problem Çözme Becerisi Alt Boyutuna Yönelik Ara Ölçümler

Parametre	Kesim	se	df	t	p
Sabit	4,12	,998	38,77	4,128	,00
Deney-Kontrol (Uygulama)	1,28	,336	29	3,809	,00*
Öntest	,713	,063	29	11,31	,00
Zaman	-,031	,187	63,00	-,167	,86

* p <,05

Tablo 14’de üstün yetenekli öğrencilerin problem çözme becerisi puan ortalamalarının zamana göre değişimi sunulmuştur. Buna göre öntestten sonra katılımcıların problem çözme puanlarının ,713 arttığı görülmektedir. Programdan sonra üstün yetenekli öğrencilerin problem

çözme puanlarının deney grubu lehine 1,28 yüksek olduğu gözlemlenmiş ve bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t:3,809$; $p < ,05$). Bu durum problem çözme becerileri puanlarındaki artışın tespit edilmesinde 2 haftalık zaman aralıklarının yeterli olduğu yönünde yorumlanabilir.

Tablo 15.Sosyal Duygusal Beceri Algısı Toplam Puanına Yönelik Ara Ölçümler

Parametre	Kesim	se	df	t	p
Sabit	13,3	2,690	37,30	4,975	,00
Deney-Kontrol (Uygulama)	2,93	,7934	29,00	3,701	,00*
Öntest	,755	,0509	29	14,83	,00
Zaman	1,46	,4701	63	,000	1,0

* $p < ,05$

Tablo 15’de üstün yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal beceri algısı toplam puan ortalamalarının zamana göre değişimi sunulmuştur. Buna göre öntestten sonra katılımcıların sosyal duygusal beceri algısı toplam puanlarının ,755 arttığı görülmektedir. Programdan sonra üstün yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal beceri toplam puanlarının deney grubu lehine 2,93 yüksek olduğu gözlemlenmiş ve bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t:3,701$; $p < ,05$). Bu durum sosyal duygusal beceri puanlarındaki artışın tespit edilmesinde 2 haftalık zaman aralıklarının yeterli olduğu yönünde yorumlanabilir.

Tartışma ve Sonuç

Deney grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal beceri algısı sontest puanlarının kontrol grubu sontest puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda deney grubunun sosyal duygusal beceri algısı toplam puanlarının öntest ve sontestleri arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, psiko-eğitim programına katılan üstün yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal beceri algısı puanlarındaki artışın deneysel uygulamanın etkisinden kaynaklandığı şeklinde değerlendirilmiştir. Uygulanan psiko-eğitim programının sonundaki artışına etkisini görmek için izleme testi yapılmış ve izleme testi ile sontest puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Buna göre psiko-eğitim

programı ile elde edilen artışın kalıcı olduğu belirtilebilir. Diğer bir ifadeyle araştırma kapsamında geliştirilen psiko-eğitim programının üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal beceri algılarında olumlu yönde ve kalıcı etkisi olduğu görülmüştür. Literatürde bazı araştırmalar bu bulguyu destekler niteliktedir (Bilgiç, 2000; Yukay, 2003). Baydan (2010) tarafından sosyal duygusal becerilere yönelik geliştirilen programın anlamlı farklılık oluşturduğu elde edilmiştir. Rosset ve Stauffer (2013) tarafından üstün yetenekli çocuklara yönelik program geliştirilmiş ve uygulanan programın etkili olduğu görülmüştür. Köksal (2007) ise geliştirdiği program ile üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının anlamlı şekilde farklılaştığını belirtmiştir. Bu araştırma sonuçlarına dikkat edilirse çeşitli programlar ile belli becerilerin belli kademelerdeki öğrencilere kazandırılması mümkündür. Ancak Köksal'ın (2007) da belirttiği gibi üstün yetenekli çocuklar bu çalışmalarda çok az yer almakta ve ihmal edilmektedir. Üstün yeteneklilerin sosyal duygusal gelişimlerine ilişkin daha önceki çalışmalarda desteğe ihtiyaç duydukları da bilinmektedir (Cigman, 2004; Moon, Kelly ve Feldhusen, 1997; Özbay ve Palancı, 2011). Bu bağlamda, üstün yetenekli çocuklara yönelik psiko-eğitim programının hazırlanması gerektiği fark edilmiştir. Buna dayalı olarak bu program geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri göz önünde bulundurularak geliştirilen psiko-eğitim programlarının bu çocuklar üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Geliştirilen programın etkili olması iletişim sürecindeki olası problem durumlarına ve empatiye yer verilmesi, yaşantısal yönünün olması ile açıklanabilmektedir. Kazandırılması hedeflenen becerilerin grup sürecinde uygulanması da buna katkı sağlamış olabilir. Eğitim programlarının sistematik şekilde sunulması ve üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak program hazırlanması katılımcıların sosyal duygusal öğrenmelerine katkıda bulunduğu düşünülmektedir (Heller, 2004; Neihart, 2007).

İletişim becerileri ve problem çözme becerilerine yönelik yapılan analizler sonucunda deney grubunda bulunan üstün yetenekli öğrencilerin iletişim becerileri ve problem çözme becerilerine ilişkin öntest ve sontest puanlarında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Tekrarlı ölçümlerle bu fark üzerinde uygulanan programın etkili olduğu vurgulanmıştır. Elde edilen farklılık üzerinde zamanın anlamlı etkisi

olmadığı görülmüştür. Literatürdeki bazı araştırmalar mevcut çalışmada elde edilen bu bulguyu destekler niteliktedir(Korkut, 2005).Bildiren ve Kargın'ın (2019) çalışmasında, üstün yetenekli öğrencilere yönelik geliştirilen programın deney grubundaki öğrencilerin problem çözme becerilerini artırdığı görülmüştür. Totan (2011) ve Köksal (2007) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bazı araştırmalarda ise uygulanan programların katılımcıların iletişim becerilerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir (Siyez ve Tan-Tuna, 2014; Totan, 2011). Mevcut araştırmada, uygulanan psiko-eğitim programı ile üstün yetenekli öğrencilerin iletişim becerilerinde ve problem çözme becerilerinde artış olduğu bulgulanmıştır. İletişim konusu üzerinde yoğunlaşılması, deney grubundaki öğrencilerin iletişimin önemini fark etmesi, iletişim sürecinin öğrenilebilir olması ve oturumlarda uygulamaya yer verilmesi bu duruma katkı sağlamış olabilir. Üstün yetenekli öğrencilerin zihinsel özellikleri ile bu durum açıklanabilir. Katılımcıların oturumlara düzenli katılması ve ev ödevlerini gerçekleştirmeleri de programın etkililiğini güçlendirmiş olabilir. Aynı zamanda uygulanan programda üstün yetenekli öğrencilerin olası yaşayabilecekleri problemlere yer verilmiştir. Böylece olası problemlerin çözümleri oturumlarda tartışılmıştır. Ayrıca diğer grup üyelerinin de benzer problem yaşadıklarını görmeleri ve çözüm önerilerini kendileri gibi kişilerden de duymuş olmaları problem çözme becerileri açısından uygulanan programı güçlü kılmıştır.

Benlik saygısını artıran beceriler ve stresle baş etme becerilerine yönelik yapılan analizler sonucunda deney grubunda bulunan üstün yetenekli öğrencilerin benlik saygılarına ve stresle baş etme becerilerine ilişkin öntest ve sontest puanlarında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu bulgu literatürdeki bazı araştırmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir (Bilgiç, 2000; Farnoodian, 2016; Radd ve Harsh, 1996).Saçkes'in (2004) çalışmasında uygulanan programın katılımcıların benlik saygılarında anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Demir (2014) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda, katılımcıların stres puanlarında azalma olduğu tespit edilmiştir. Akkuş- Çutuk (2017) ve Altunkol (2017) tarafından yapılan çalışmalarda, deney grubunun stres düzeylerinin azaldığı ve kontrol grubuna göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bazı araştırmalarda ise uygulanan

programların benlik saygısını artırmada ve stres düzeyini azaltmada anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür (Aydın ve İmamoğlu, 2001; Sert, 2003). Mevcut araştırma kapsamında psiko-eğitim programı ile üstün yetenekli çocukların benlik saygısını artıran beceriler ve stresle baş etme becerilerinde artış sağlandığı görülmüştür. Hazırlanan programda bu değişkenlere ilişkin yeterli sayıda etkinliğe yer verilmesi, programda öğrencilerin kendilerini tanımasına ilişkin çalışmaların olması, üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerinin dikkate alınarak program hazırlanması, üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel kapasiteleri ve katılımcıların ilkökul döneminde olması ile elde edilen artış açıklanabilmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın koruyucu ve önleyici yönünün olduğu da söylenebilir.

Benlik saygısını artıran becerilerin ve stresle baş etme becerilerinin zamana göre değişimini incelemek amacıyla tekrarlı ölçümler yapılmış ve anlamlı sonuçlar elde edilmemiştir. Bu bağlamda hem benlik saygısını artıran beceriler hem de stresle baş etme becerilerine ilişkin yapılan 8 hafta zaman aralığı olan öntest ve sontest ölçümlerinde anlamlı farklılık olmasına rağmen 2 haftalık ölçümlerde bu farklılık tespit edilmemiştir. Buradan hareketle 2 haftalık süreçlerin değişimi gözlemlemek için yeterli olmadığı ve daha uzun zaman aralıklarında ölçümlerin yapılması gerekliliği belirtilebilir. Benzer şekilde Clark ve Dixon (1997) tarafından yapılan çalışmada da 3 haftalık program uygulanmıştır. Ancak 3 hafta sonunda benlik saygısına yönelik anlamlı farklılık elde edilememiştir. Bu durum benlik saygısı ve stresle baş etme becerileri kavramlarının özellikleri ile açıklanmaktadır (Kaplan, 1990). Bu kapsamda benlik ve stres gibi özelliklerin değişimi için daha uzun zamanın gerektiği belirtilebilir.

Yalnızlık düzeyine ilişkin bulgular incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun yalnızlık düzeyi sontest puanlarında anlamlı farklılık elde edilememiştir. Aynı zamanda deney grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu bulguya göre program sonunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin benzer olduğu belirtilebilir. Bu bağlamda yalnızlık düzeyi üzerinde 8 haftalık bir programın etkili olmadığı ortaya konulmuştur. Bu durum, üstün yetenekli öğrencilerin farkındalıkları ve duyarlılıkları gibi özellikleri ile

açıklanabilir. Olayları algılama biçimlerinin yalnızlık düzeylerini artırdığı söylenebilir. “Yalnızlık, bazı kişiler için istendik şekilde tercih edilen bir durum mu?” sorusu da hala araştırmalara konu olmaktadır. Bazı çalışmalarda ise bireylerin kişisel faktörleri ile ilişkili yalnızlık durumunda farklılaşma olmayacağı belirtilmektedir (Özbay ve Palancı, 2011).

Mevcut çalışmada elde edilen sonucun aksine yalnızlığı azaltmaya yönelik bazı çalışmalar yapılmış ve bu çalışmalarda anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bu araştırmalardan biri Uysaler (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Üstün yetenekli öğrencilere yönelik yapılan bu çalışmada uygulanan programın katılımcıların sontest yalnızlık puanlarında anlamlı farklılık sağladığı görülmüştür. Duy (2003) ve Bilgiç (2000) tarafından yapılan çalışmalarda bu sonuçla benzerlik göstermektedir. Tatlıoğlu (2013) ise çevrimiçi terapinin yalnızlığı azaltmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmalarda beklenen farklılığın oluşması psiko-eğitimin beceri kazandırmaya dönük etkinlikler içermesi, yaşantıya dayalı olması, eğlenceli oyunlara, hikâyelere yer verilmesi ve iyileştirmeye yönelik olması ile açıklanmıştır.

Mevcut çalışmada yalnızlık düzeyinin kalıcılığını görmek amacıyla izleme testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda deney grubunun yalnızlık düzeyi sontest ve izleme testi arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu bulgu, psiko-eğitim programının yalnızlık düzeyi üzerinde daha uzun süre sonra etkisini gösterdiği yönünde yorumlanmıştır. Bu kapsamda, sosyal duygusal öğrenmelerin yaşama yansımaları ve yalnızlık düzeylerinde etki yaratması için 8 haftadan daha fazla süreye gerek olduğu belirtilebilir. Bu durum, yalnızlık kavramının özelliği ve değişime daha dayanıklı bir yönünün olması ile açıklanabilir. Buradan hareketle yalnızlık kavramına yönelik çalışmaların daha uzun süreli planlanması gerektiği düşünülmektedir. Duy (2003) ve Bilgiç (2000) tarafından yapılan araştırmalarda bu görüşü destekler sonuçlar elde edilmiştir.

Arkadaşlık niteliklerine ilişkin bulgular incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun arkadaşlık niteliği sontest puanlarında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Aynı zamanda deney grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bağlamda, psiko-eğitim programının üstün

yetenekli çocukların arkadaşlık niteliklerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Bu etkinin devam edip etmediğini görmek için izleme testi yapılmış ve deney grubunun arkadaşlık niteliği izleme testi ve sonest puanları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmüştür. Bu durum arkadaşlık niteliğine ilişkin artışın kalıcı olduğu yönünde yorumlanmıştır. Bu bulguyu destekleyen araştırmalar literatürde yer almaktadır. Uysaler (2015) tarafından üstün yetenekli öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini geliştirmek amacıyla program uygulanmış ve uygulamanın etkili olduğu görülmüştür. Çetin, Bilbay ve Kaymak (2002) ve Özaydın (2006) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Literatürde karşıt sonuç elde eden çalışmalarda yer almaktadır (Demir ve Kaya, 2008).

Mevcut çalışmada, üstün yetenekli öğrencilerin arkadaşlık niteliklerinin olumlu gelişmesinde psiko-eğitim programının etkili olduğu görülmüştür. Bu duruma, programda katılımcıların arkadaşlık ilişkilerinde yaşayabilecekleri olası sorunlara yer verilmesi, rol oynama gibi etkinliklerin yapılması, oturum süresi ve oturuma düzenli katılma gibi etmenler katkı sağlamış olabilir. İletişim becerilerinin güçlenmesinin de arkadaşlık ilişkilerini daha iyi duruma getirdiği söylenebilir.

Özetle, genel olarak psiko-eğitim programının etkili olmasına; program hazırlanmadan önce literatürün detaylı taranması, sosyal duygusal gelişime ilişkin yurtiçi ve yurtdışı çalışmalarının incelenmesi, üstün yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal özelliklerinin uzun süreli gözlemlenmesi, anne-babalarla görüşme yapılarak gerekli bilgilerin alınması, alan uzmanlarının görüşlerinin alınması ve dönütlerle gerekli güncellemelerin yapılması katkı sağlamış olabilir. Aynı zamanda üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerine dikkat edilerek programda tekrara düşülmemesine, etkinliklerde harekete daha fazla yer verilmesine ve yaratıcı düşünmeyi gerektiren çalışmaların planlanmasına dikkat edilmiştir. Oturumların süresinin çocuklara uygun şekilde belirlenmesine, etkileşime daha çok yer verilmesine, yaşantısal yönü olan bir program hazırlanmasına özen gösterilmiştir. Programdaki ifadeler, ebeveyn ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde belirlenmiş ve üstün yetenekli öğrencilerin ilgi alanlarını oluşturan nesli tükenen hayvanlara, çizimlere ve uzay gibi konulara yer verilmiştir. Tartışma soruları ile katılımcıların düşüncelerine ifade etme fırsatı

tanınmış ve grup sürecinde aktif olmalarına fırsat tanınmıştır. Her oturum sonuna değerlendirme konulmuş böylece eksiklikler süreç içerisinde de görülmeye çalışılmıştır. Sosyal duygusal öğrenmelerin ev ödevleri ile grup sonrası pekiştirilmesine de özen gösterilmiştir. Çocuklara yönelik yapılan grup etkinliklerinde az sayıda öğrenci olmasının etkililiği artırdığı görüşünden yola çıkarak grup sayısı 8 öğrenciyle sınırlı tutulmuştur. Tekrarlı ölçümlerle de elde edilen değişimler üzerinde zamanın etkisi test edilmiştir.

Bu araştırmanın bazı eksiklikleri de bulunmaktadır. Anne baba tutumları, öğretmen tutumları gibi sosyal duygusal gelişim ile ilişkili olabilecek değişkenler bu çalışmada ele alınmamıştır. Bu durum mevcut araştırmanın sınırlılığı olabilir. Sosyal duygusal gelişim, oldukça uzun soluklu çalışmaları gerektirmektedir. Dünyada uzun süreli çalışma örnekleri bulunmaktadır. Ancak bu çalışmada sürenin kısıtlı olması nedeniyle zaman sınırlandırılmış ve 8 oturumluk bir program planlanmıştır. Oturum sayısı da bu araştırmanın diğer bir sınırlılığını oluşturduğu söylenebilir.

Çalışmada elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

1. Uygulanan psiko-eğitim programının üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal beceri algıları ve arkadaşlık nitelikleri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu görülmüştür. Ancak yalnızlık düzeyine ilişkin farklılık izleme testinde tespit edilmiştir.
2. Program uygulama sonrasında deney grubunun sosyal duygusal becerilerinde ve arkadaşlık niteliklerinde kontrol grubuna göre artış olmuştur. Ancak bu durum yalnızlık düzeylerinde gözlemlenmemiştir.
3. Uygulanan program sonunda deney grubundaki üstün yetenekli öğrencilerin sosyal duygusal becerileri ve arkadaşlık niteliklerinin önteste göre artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak yalnızlık düzeyleri son test ve öntest puanları arasında farklılık olmadığı görülmüştür.
4. Araştırmada, izleme ölçümleri yapılmış ve uygulanan programın etkisinin sosyal duygusal beceri algıları ve arkadaşlık nitelikleri üzerinde kalıcı olduğu görülmüştür. Yalnızlık düzeyinde ise izleme testi puanı son test puanına göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır.

5. Deney grubunun sosyal duygusal beceri alt boyutlarında program sonunda anlamlı düzeyde artış tespit edilmiştir.
6. Araştırmanın tekrarlı ölçümlerinde, deney grubundaki çocukların sosyal duygusal beceri algıları, problem çözme becerileri ve iletişim becerileri alt boyutları puanlarında 2 haftalık periyotlarda programın etkisiyle artış olduğu görülmüştür. Benlik saygısını artıran beceriler ve stresle baş etme becerilerinde 2 haftalık zaman aralıklarında programın etkililiği sınırlanmamıştır.

Tüm bu sonuçlardan hareketle; yalnızlık düzeylerine yönelik yapılacak çalışmaların daha uzun süreli olması gerektiği düşünülmektedir. Sosyal duygusal beceri algısı, yalnızlık ve arkadaşlık niteliğine yönelik ayrı ayrı programlar hazırlanması önerilebilir. Bu durum tüm özelliklerin daha derinlemesine çalışılmasına ve bu özelliklerin üstün yetenekli çocuğa kazandırılmasına fırsat tanıyacaktır. Araştırmada, deney program bittikten 5 hafta sonra izleme ölçümleri yapılmıştır. Kalıcılığının devam edip etmediğini görmek için 6 ay-12 ay gibi sürelerde ölçümler yapılabilir. Bu araştırma ilkökuldaki öğrencilere yönelik hazırlanmıştır. Ergenlik gibi farklı gelişim dönemlerindeki üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri göz önüne alınarak hazırlanan programların etkililiği incelenebilir. Günümüzde gelişmiş ülkelerin eğitim programları incelendiğinde sosyal duygusal gelişime yönelik çalışmalar örgün eğitim-öğretim programlarıyla birlikte sunulmaktadır. Bu bağlamda, zamana yayılarak uzun süreli devam eden programlar hazırlanarak uygulanması önerilebilir. Mevcut çalışmada, sosyal duygusal gelişimin bazı yönleri ele alınmıştır. Bu araştırma kapsamına alınmayan sosyal duygusal gelişimin diğer boyutlarına ilişkin çalışmaların planlanması üstün yetenekli çocukları daha iyi anlamamıza katkı sağlayacaktır. Üstün yetenekli çocuk ve ergenler Türkiye’de BİLSEM’lerde desteklenmektedir. BİLSEM’ler de bu program uygulanırken gruba alınacak öğrencilerin özelliklerine göre programda yeniden yapılandırma (süre, oturum sayısı, rol oynama etkinlikleri vd.) yapılabilir. Etkinlikler uygulanırken tartışma sorularının azaltılmasının da oturumları daha etkin kılacağı düşünülmektedir. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin kanıta dayalı şekilde yürütülmesi açısından, bilimsel yönü ağır basan programlara yer verilmesi önerilebilir.

EXTENDED ABSTRACT

**The Effect of Psycho-Education Program Developed
for the Social Emotional Development of Gifted
Children**

*

Seda Sevgili Koçak– Adnan Kan

Söke Science and Art Center- Gazi University

Problem: The future of countries is closely related to developing their talents. It is thought that by contributing to the development of gifted individuals, their contribution to society and humanity will be more. For this reason, studies on gifted individuals have increased nowadays. Early identification of gifted children and the development of their abilities have gained importance in our age. For the Science and Art Center, student identification starts in the first grade of primary school, enabling the early detection of gifted children. This makes the studies covering the primary school periods of gifted children important. Despite the increase in research on the gifted, experimental studies are not sufficient. It is hoped that this research will contribute to filling this gap. At the same time, it is thought that it will support the field of guidance and psychological counseling in terms of evidence-based practices. The objective of this study is to analyse the effects of the psycho-education program developed for the social-emotional development of gifted students on social emotional skills, loneliness and friendship qualities.

Method: The research was carried out with the gifted students at the 3rd and 4th grade levels, attending the Science and Art Centre in Aydın in the 2018-2019 academic year. The study group consisted of 32 gifted students; 2 experimental (16 gifted students) and 2 control (16 gifted students) groups. The data of the research were; "Social-Emotional Ability Perception Scale", "Friendship Quality Scale" and "Loneliness Scale for Children" were collected by applying. Within the scope of the study, 8 sessions of the psycho-education program were applied to the experimental groups and no study was conducted on the control groups. The research design is a quasi-experimental model with experimental

and control groups (pre-test, intermediate measurement 1, intermediate measurement 2, and intermediate measurement 3, post-test, follow-up test-1). The dependent variables of the study consisted of social-emotional skill perception, loneliness level and friendship quality and the independent variable was the psycho-education program prepared for the social-emotional development of gifted students. The measurement instruments used in the research were pre-tested 1 week before the implementation of the program; intermediate measurements at two-week intervals; post-test after completion of the program; follow-up test was applied 5 weeks after the last test in order to determine the permanence of the program's effect. Whit "Mann Whitney U", "Wilcoxon Signed Sequences Test" and "Linear Mixed Effects Model" were used for the data analysis and the results were analysed in SPSS 21 program.

Findings: The findings of the study showed that the psycho-education program applied increased the students' perceptions of social-emotional skills and friendship qualities, but did not provide any differentiation in loneliness level. It was observed that there was a significant difference between the post-test scores of the gifted students in the experimental group and their social-emotional skills perceptions and friendship quality post-test scores. In the study, follow-up measurements were made and it was observed that the effect of the program applied was permanent on perceptions of social emotional skills and friendship qualities. At the loneliness level, the follow-up test score differed significantly from the post-test score. At the end of the program, a significant increase was detected in the social emotional skills sub-dimensions of the experimental group. In the repeated measurements of the study, it was observed that the social emotional skill perceptions, problem solving skills and communication skills sub-dimensions scores of the children in the experimental group increased in 2-week periods with the effect of the program. The effectiveness of the program has not been tested in 2-week time intervals in skills that increase self-esteem and skills in coping with stress.

Results: In line with these results, it can be said that the psycho-education program developed for the social-emotional development of gifted students is effective. All the findings obtained from the research

were discussed with the relevant studies in the literature and suggestions were presented. These recommendations are: This research was prepared for primary school students. The effectiveness of the programs prepared by considering the characteristics of gifted students in different developmental stages such as adolescence can be examined. Today, when the education programs of developed countries are examined, studies on social and emotional development are presented together with formal education programs. In this context, it can be recommended to prepare and implement long-term programs spread over time. In the present study, some aspects of social emotional development are discussed. Planning studies on other dimensions of social-emotional development, which are not included in this research, will contribute to a better understanding of gifted children.

Kaynakça / References

- Akkuş-Çutuk, Z. (2017). *Duygusal dışavurum amaçlı psiko-eğitim programının ergenlerin depresyon, anksiyete ve stres düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim dalı, Sakarya.
- Altunkol, F. (2017). *Bilişsel esneklik eğitim programının lise öğrencilerinin bilişsel esneklik ile algılanan stres düzeylerine ve stresle başa çıkma tarzlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim dalı, Adana.
- Asher, S. R. ve Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(4), 500–505. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.53.4.500>.
- Aydın, B. ve İmamoğlu, S. (2001). Stresle başa çıkma becerisi geliştirmeye yönelik grup çalışması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 41-52.
- Aydın, O. ve Konyalıoğlu, P. (2011). 18-21 Yaş grubu bireylerin genel zeka düzeyleri ile psikolojik semptom düzeyleri arasındaki ilişki. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 77-103.
- Bainbridge, C. (2011). Social and Emotional Problems Affecting Gifted Children. <http://giftedkids.about.com/od/socialandemotionalissues/a/gtproblems.htm> adresinden erişildi.

- Baydan, Y. (2010). *Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nin geliştirilmesi ve sosyal-duygusal beceri programının etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim dalı, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bildiren, A. (2018). Özel eğitimin üstün yetenekli çocuklar üzerinde benlik algısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1489-1498. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.397345>
- Bildiren, A. ve Kargın, T. (2019). Proje temelli yaklaşıma dayalı erken müdahale programının üstün yetenekli çocukların problem çözme becerisine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 343-360. DOI: 10.15390/EB.2019.7360
- Bilgiç, N. (2000). *Arkadaşlık becerisi eğitiminin ilköğretim II. kademe öğrencilerinin yalnızlık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim dalı, Ankara.
- Bingham, A. (2004). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (F. Oguzkan, Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Brown, N. W. (2013). *Psikolojik danışmanlar için psiko-eğitsel gruplar hazırlama ve uygulama rehberi*. (V. Yorğun, çev.). Ankara: Anı.
- Buluş, M. (1997). Üniversite öğrencilerinde yalnızlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 82-90.
- Cigman, R. (2004). Situated self-esteem. *Journal of Philosophy of Education*, 38(1), 91-105.
- Clark, J. J. ve Dixon, D. N. (1997). The impact of social skills training on the self-concepts of gifted high school students. *Journal of Advanced Academics*, 8(4), 179-188.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cüceloğlu, D. (1994). *İnsan ve davranışı. Psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi.
- Çetin, F., Bilbay, A.A. ve Kaymak, A.D. (2002). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler grup eğitimi*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Demir, S. ve Kaya, A. (2008). Grup rehberliği programının ergenlerin sosyal kabul düzeyleri ve sosyometrik statülerine etkisi. *Elementary Education Online*, 7(1), 127-140.
- Demir, V. (2014). *Bilinçli farkındalık temeli hazırlanan eğitim programının bireylerin depresyon ve stres düzeyleri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış

- yüksek lisans tezi. İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim dalı, İstanbul.
- Dixon, F.A., Lapsley, D.K. ve Hanchon, T. A. (2004). An empirical typology of perfectionism in Gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48(2), 95-106.
- Duy, B. (2003). *Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın yalnızlık ve fonksiyonel olmayan tutumlar üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim dalı, Ankara.
- Elias, M. J. (2003). Academic and social-emotional learning, educational practices. Geneva: International Academy of Education and the International Bureau of Education (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129414> sayfasından erişildi.
- Eraslan-Çapan, B. (2006). *Çocukların kendilik değerinin geliştirmede kendilik değerini geliştirme programı ve sosyal duygusal eğitim programının etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim dalı, Ankara.
- Farnoodian, P. (2016). The effectiveness of group reality therapy on mental health and self-esteem of students. *International Journal of Medical Research & Health Sciences*, 5, 18-24.
- Gagne, F. (2005). From noncompetence to exceptional talent: Exploring the range of academic achievement within and between grade levels. *Gifted Child Quarterly*, 49, 139-153.
- Güçray, S. S., Çekici, F. ve Çolakkadioğlu, O. (2009). Psiko-eğitim gruplarının yapılandırılması ve genel ilkeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 134-153.
- Heller, K. A. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*, 46(3), 302 – 323.
- Kaiser, C. F. ve Berndt, D. J. (1985). Predictors of loneliness in the Gifted adolescent. *Gifted Child Quarterly*, 29(2), 74–77. <https://doi.org/10.1177/001698628502900206>
- Kaplan, L. S. (1990). Helping gifted students with stress management. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED321493.pdf> 01.02.2020 tarihinde adresinden erişildi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar- ilkeler- teknikler*. Ankara: Nobel.

- Kaya, A. (2005). Çocuklar için yalnızlık ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19, 220-237.
- Kılıç, M. ve Koç, M. (2003). Üniversite öğrencilerinin problem çözme düzeylerinin mesleki eğitim programları açısından karşılaştırılması. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2,1-16.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 143-149.
- Köksal, A. (2007). *Üstün zekâlı çocuklarda duygusal zekâyı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim dalı, İstanbul.
- Landau, S. ve Everitt, B. S. (2004). *A handbook of statistical analyses using SPSS*. London: Chapman&Hall/CRC.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2019). BİLSEM Yönergesi. <http://orgm.meb.gov.tr> 01.02.2020 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Moon, S. M., Kelly, K. R. ve Feldhusen, J. (1997). Specialized counseling services for gifted youth and their families: A needs assessment. *Gifted Child Quarterly*, 41, 16-25.
- Neihart, M. (2007). The socio affective impact of acceleration and ability grouping: Recommendations for best practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 330-341.
- Özaydın, L. (2006). *Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan ve olmayan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim dalı, Ankara.
- Özbay, Y. ve Palancı, M. (2011) *Üstün yetenekli çocuk ve ergenlerin psikososyal özellikleri*. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 89-108.
- Öztürk, N. (2016). *Arkadaşlık becerisi psiko-eğitiminin 9-12 yaş arası öğrencilerin arkadaşlık niteliğine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim dalı, Malatya.
- Parker, J. G. ve Asher, S. R (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621. DOI: 10.1037/0012-1649.29.4.611

- Payton, J. W., Wardiaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., ve Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health, 70*, 179-185.
- Peterson, J., Duncan, N. ve Canady, K. (2009). A longitudinal study of negative life events, stress and school experiences of gifted youth. *Gifted Child Quarterly, 53*(1), 34-49.
- Radd, T. R. ve Harsh, A. F. (1996). Creating A Healthy Classroom Climate While Facilitating Behavior Change: A Self-Concept Approach. *Elementary School Guidance and Counseling, 31*(2), 153-159.
- Renzulli, J. S. (1999). What is thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of Gifted, 23*(1) 3-54.
- Rosselet, J. G. ve Stauffer, S. D. (2013). Using role-playing games with gifted children and adolescents: A psychosocial intervention model. *International Journal of Play Therapy, 22*(4), 173-192.
- Shapiro, L. E. (2010). *Yüksek EQ'lu bir çocuk yetiştirmek*. (Ü. Kartal, çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Siyez, D. M. ve Tan-Tuna, D. (2014). Lise öğrencilerinin öfke kontrolü ve iletişim becerilerinde çözüm odaklı psiko-eğitim programının etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5*(41), 11-22.
- Smutny, J. F. (2001). *Standup for your gifted child*. Canada: Free Spirit Publishing.
- Stuart, T. ve Beste, A. (2008). *Farklı olduğumu biliyordum: Üstün yeteneklileri anlayabilmek*. Ankara: Kök.
- Tathoğlu, K. (2013). The effect of cognitive behavioral oriented psycho education program on dealing with loneliness: An online psychological counseling approach. *Education Around the World, 134*(1), 101-109.
- Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim dalı, İzmir.
- Uysaler, H. (2015). *Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının üstün zekâlı öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Üstün Zekâlılar Eğitimi Bilim dalı, İstanbul.

Yukay, M. (2003). *İlköğretim 3.sınıf öğrencilerine yönelik sosyal beceri programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim dalı, İstanbul.

Ek. Psiko-eğitim Programı Oturum Özetleri

1. Oturumda öğrencilere grup süreci ve grubun amacı hakkında bilgi verilmiştir. Tanışma etkinliği yapılmış ve grup üyelerinin birbirlerini tanıması sağlanmıştır. Tanışma etkinliği sonrasında tartışma soruları sorularak grup üyelerinin görüşleri alınmıştır. "En'lerim" formu grup üyelerine dağıtılmış ve doldurmaları için zaman verilmiştir. Etkinlik sonrasında tartışma soruları sorularak öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Grup kuralları oturum esnasında grup üyeleri tarafından belirlenmiş ve eksik kalan yerlerde grup lideri bilgi paylaşımında bulunmuştur. Grup üyelerinin kendi amaçlarını belirtebilmeleri için bazı sorular sorulmuş ve üyelerin yanıtlarını yazmaları istenmiştir. "Uzayı Hayal Eden Çocuk" formu grup üyelerine dağıtılmış ve grup üyelerinin formda belirtilen soruyu yanıtlamaları istenmiştir. Daha sonra yanıtlar üzerinde durulmuştur. Oturum, grup lideri tarafından özetlenmiş ve sonlandırılmıştır. Gelecek hafta ne üzerinde durulacağı hakkında bilgi verilmiş ve ev ödevi verilmiştir. Değerlendirme 1 formunu grup üyelerinin doldurmaları sağlanmış ve iyi dileklerle grup oturumu tamamlanmıştır.

2. Oturumda, grup üyelerinin etkili iletişimin önemini fark etmesi amaçlanmıştır. Öncelikle, bir önceki oturum kısaca hatırlatılmış ve grup üyelerinin ev ödevleri üzerinde durulmuştur. İletişimin ve etkili iletişimin ne olduğu grup üyelerine sorulmuş ve yanıtları alınmıştır. Grup üyelerinden yanıtlar alındıktan sonra, grup lideri tarafından iletişim ve etkili iletişim üzerine kısaca bilgi verilmiştir. Etkili iletişimin önemini fark edilmesi için "Sırt Sırta" etkinliği yapılmıştır. Etkinlik sonrası tartışma soruları sorulmuş ve grup üyelerinin görüşleri alınmıştır. İletişim engelleri üzerinde durulmuş, grup üyelerinin görüşleri alındıktan sonra bazı iletişim engelleri üzerine bilgi verilmiştir. Oturum, grup lideri tarafından özetlenmiş ve sonlandırılmıştır. Gelecek hafta ne üzerinde durulacağı hakkında bilgi verilmiş ve ev ödevi

verilmiştir. Değerlendirme 2 formunu grup üyelerinin doldurmaları sağlanmış ve iyi dileklerle grup oturumu tamamlanmıştır.

3. Oturumda, grup üyelerinin kendilerini daha iyi tanınması amaçlanmıştır. Öncelikle, bir önceki oturum kısaca hatırlatılmış ve grup üyelerinin ev ödevleri üzerinde durulmuştur. Kendini tanımanın önemine yönelik grup lideri tarafından giriş yapılmıştır. Daha sonra tartışma soruları ile grup üyelerinin görüşleri alınmıştır. “Vivaldi – Dört Mevsim” müziği eşliğinde gözünde canlandırma etkinliği yapılmıştır. Grup üyelerinden, verilen renkli kâğıtlara ellerini çizmeleri ve çizimlerine kendi özelliklerini yazmaları istenmiştir. Tartışma soruları sorularak grup üyelerinin görüşleri alınmıştır. Daha sonra ikili gruplar oluşturulmuş ve gruplara “Ortak Özelliklerimiz” formu dağıtılmıştır. Verilen forma öncelikle kendi özelliklerini ardından, ortak özelliklerini yazmaları istenmiştir. Tartışma soruları sorularak grup üyelerinin görüşleri alınmıştır. Yürüyüş etkinliği yapılarak grup oturumu sonlandırılmıştır. Gelecek hafta ne üzerinde durulacağı hakkında bilgi verilmiş ve ev ödevi verilmiştir. Değerlendirme 3 formunu grup üyelerinin doldurmaları sağlanmış ve iyi dileklerle grup oturumu tamamlanmıştır.

4. Oturumda kendilerine ve çevrelerine yönelik farkındalık kazanmak ve güçlü/zayıf yönlerini görmek amaçlanmıştır. Öncelikle, bir önceki oturum kısaca hatırlatılmış ve grup üyelerinin ev ödevleri üzerinde durulmuştur. İnsanların güçlü yanlarının olabileceği gibi zayıf yanlarının da olabileceği belirtilmiş ve farklılıklara saygı duymanın önemine grup lideri tarafından giriş yapılmıştır. “Güçlü ve Zayıf Yönlerim” formu grup üyelerine dağıtılmış ve bulutların birine güçlü diğerine zayıf özelliklerini yazmaları istenmiştir. Daha sonra tartışma soruları sorularak grup üyelerinin görüşleri alınmıştır. Verilen forma bir dinazor resmi çizmeleri istenmiş ve grup üyelerinin rahatlamaları sağlanmıştır. Farklı kişilerinde güçlü ve zayıf yönlerinin olacağını görülmesi için “Güçlü ve Zayıf Yönler” formu dağıtılmış ve verilen hikâyeleri istenilen şekilde tamamlamaları istenmiştir. Etkinlik sonrasında tartışma soruları sorularak grup üyelerinin görüşleri alınmıştır. Grup üyelerinin potansiyellerini etkin kullanmalarına yönelik güçlü özellikleri üzerinde durulmuş ve tartışma soruları sorularak görüşleri alınmıştır. Oturum, grup lideri tarafından özetlenmiş ve

sonlandırılmıştır. Gelecek hafta ne üzerinde durulacağı hakkında bilgi verilmiş ve ev ödevi verilmiştir. Değerlendirme 4 formunu grup üyelerinin doldurmaları sağlanmış ve iyi dileklerle grup oturumu tamamlanmıştır.

5. Oturumda grup üyelerinin duygularını tanıması ve duygularını fark etmesi amaçlanmıştır. Öncelikle, bir önceki oturum kısaca hatırlatılmış ve grup üyelerinin ev ödevleri üzerinde durulmuştur. Daha sonra grup üyelerine “Şuan kendinizi nasıl hissediyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Gelen yanıtlardan sonra “Duygu Listesi” grup üyelerine dağıtılmış, incelemeleri sağlanmış ve aslında yaşamda duyguların ne kadar çok olduğu belirtilmiştir. Bunun üzerine tartışma soruları sorulmuş ve grup üyelerinin görüşleri alınmıştır. Daha sonra öğrencilere daire şeklinde kesilmiş renkli kâğıtlar verilmiş ve duygu listesindeki olumlu ve olumsuz duygulardan 5'er tane yazmaları istenmiş ve ardından olumlu/olumsuz duygular üzerine durulmuştur. “Hangi Duyguları Ne Zaman Yaşarsınız?” formu grup üyelerine dağıtılmış ve 5 dakika süre verilmiştir. Etkinlikle ilgili tartışma soruları sorularak grup üyelerinin görüşleri alınmıştır. Sonlandırma etkinliği olarak köpük balon oyunu oynanmıştır. Oturum, grup üyeleri tarafından özetlenmiş ve sonlandırılmıştır. Gelecek hafta ne üzerinde durulacağı hakkında bilgi verilmiş ve ev ödevi verilmiştir. Değerlendirme 5 formundaki bulmacayı grup üyelerinin tamamlamaları sağlanmış ve iyi dileklerle grup oturumu tamamlanmıştır.

6. Oturumda, duyguların yaşamdaki önemini görmek ve ifade etmek amaçlanmıştır. Öncelikle, bir önceki oturum kısaca hatırlatılmış ve grup üyelerinin ev ödevleri üzerinde durulmuştur. Duyguları ifade etmenin önemi üzerine grup lideri tarafından giriş yapılmıştır. Grup üyelerine “Ne Hissederim ve Ne Söylerim” formu dağıtılmıştır. İlk olarak ne hissedirim bölümünü ve sonrasında ne söylerim bölümünü doldurmaları sağlanmıştır. Etkinlikle ilgili tartışma sorusu sorularak grup üyelerinin görüşleri alınmıştır. Diğer kişilerin duygularının da önemli olduğu belirtilerek empati üzerinde durulmuştur. Tartışma soruları sorularak empati ve duyguları ifade etmeyle ilgili grup üyelerinin görüşleri alınmıştır. Sonlandırma etkinliği olarak film kesiti oyunu oynanmıştır. Grup üyelerine, birer duygu kartı verilmiş ve kendinden önceki kişinin hikâyesini elindeki duygu ifadesine uygun

şekilde devam ettirmesi istenmiştir. Ortak çıkan hikâye grup ortamında grup lideri tarafından okunmuştur. Oturum, grup üyeleri tarafından özetlenmiş ve sonlandırılmıştır. Gelecek hafta ne üzerinde durulacağı hakkında bilgi verilmiş ve ev ödevi verilmiştir. Değerlendirme 6 formunu grup üyelerinin doldurmaları sağlanmış ve iyi dileklerle grup oturumu tamamlanmıştır.

7. Oturumda, sosyal izolasyonu azaltmak ve arkadaş ilişkilerinin önemini fark etmek amaçlanmıştır. Öncelikle, bir önceki oturum kısaca hatırlatılmış ve grup üyelerinin ev ödevleri üzerinde durulmuştur. Grup lideri tarafından arkadaşlık üzerine tartışma soruları sorularak grup üyelerinin görüşleri alınmıştır. Grup üyelerine “Yonca” formu dağıtılmış ve bir arkadaşta bulunması gereken 4 özelliği yazmaları istenmiştir. Etkinlikle ilgili tartışma soruları sorularak grup paylaşımı yapılmıştır. Yeni arkadaş edinirken nelere dikkat edilmesi gerektiği üzerinde durulmuş ve tartışma soruları ile grup üyelerinin görüşleri alınmıştır. Ardından grup üyelerinden ikili gruplar oluşturulmuş ve senaryo kartları dağıtılmıştır. Rol oynama tekniği ile etkinlik yürütülmüş ve tartışma soruları sorularak grup paylaşımı yapılmıştır. Oturum, grup üyeleri tarafından özetlenmiş ve sonlandırılmıştır. Gelecek haftanın son oturum olduğu belirtilmiş, ne üzerinde durulacağı hakkında bilgi verilmiş ve ev ödevi verilmiştir. Değerlendirme 7 formunu grup üyelerinin doldurmaları sağlanmış ve iyi dileklerle grup oturumu tamamlanmıştır.

8. Oturumda problem çözme becerileri, stresle baş etme becerileri ve tüm oturumların değerlendirmesi ele alınmıştır. Öncelikle, bir önceki oturum kısaca hatırlatılmış ve grup üyelerinin ev ödevleri üzerinde durulmuştur. İlk olarak kişilerarası ilişkilerde problem çözmenin önemine değinilmiş ve tartışma soruları sorularak grup paylaşımı yapılmıştır. Daha sonra stresin tanımı yapılmış ve etkisine yönelik grup üyelerine bilgi verilmiştir. Bu konuda, tartışma soruları sorularak grup üyelerinin görüşleri alınmıştır. Grup üyelerinden grup oturumlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Grup üyelerine “Hedeflerim” formu dağıtılarak son oturumda hedeflerini yeniden yazmaları ve sorumluluğunu almaları konusunda cesaretlendirme yapılmıştır. Tartışma soruları sorularak grup paylaşımı yapılmıştır. Tüm oturumların kısaca özetleri yapılmış ve grup oturumları tamamlanmıştır.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Sevgili Koçak, S. ve Kan, A. (2021).Üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal gelişimlerine yönelik geliştirilen psiko-eğitim programının etkisi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), 8054-8091. DOI: 10.26466/opus.931746.

Türkiye’de Yeniden Evlenme Olgusu: Cinsiyet ve Psikososyal Değişkenler Bağlamında Bir Değerlendirme

DOI: 10.26466/opus.935681

*

Alpaslan Çobanoğlu* - Serhat Tek**

* Öğr. Gör., Bitlis Eren Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Sosyal Hizmet Bölümü, Bitlis/Türkiye

E-Posta: acobanoglu@beu.edu.tr

ORCID: [0000-0003-1536-4854](https://orcid.org/0000-0003-1536-4854)

** Doç. Dr., Bitlis Eren Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Sosyal Hizmet Bölümü, Bitlis/Türkiye

E-Posta: stek@beu.edu.tr

ORCID: [0000-0001-7140-2099](https://orcid.org/0000-0001-7140-2099)

Öz

Aile kurumu toplumsal değişmelerin hızlanması ile birlikte dönüşmeye başlamıştır. Bireylerin ve toplumların olguya yükledikleri anlamda yıllar içerisinde bir takım farklılaşmalar olduğu görülmektedir. Alana ilişkin yapılan çalışmalarda bu durumun özellikle boşanma ve yeniden evlenme eğilimlerinde artışa sebep olduğu belirtilmektedir. Yeniden evlenme sıklıkla eş kaybı ve evlilik akitlerinin sonlandırılması sonucunda ortaya çıkan bir durumdur. Yeniden evlenme süreci psikolojik, sosyal, ekonomik, kişilerarası, ailevi, çevresel ve toplumsal bir takım problemleri beraberinde getirebilmektedir. Son yıllarda Sosyoloji, psikoloji ve sosyal hizmet gibi disiplinlerde yeniden evlenme konusu sıklıkla kuramsal ve olgusal düzeyde ele alınmaktadır. Türkiye’de yeniden evlenme olgularının cinsiyet, yalnız olma nedeni ve psikososyal değişkenler bağlamında değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu çalışmada betimsel analiz yönteminden yararlanılarak konu ile ilgili daha önce hazırlanmış olan çalışmalar ve yayımlanmış istatistikler analiz edilerek incelenmiştir. Çalışmada kullanılan nicel veriler Türkiye İstatistik Kurumu tarafından yayımlanan ‘Karşılaştırmalı Medeni Duruma Göre Evlenmeler’ ve ‘Boşanma’ istatistiklerinden derlenerek ele alınmıştır. Çalışma kapsamında incelenen veriler ışığında, eşlerden birinin ölümü sebebiyle evliliği sonlanmış bireyler arasından yeniden evlenenlerin sayısının boşanmış bireylere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Kadınlarda 2001-2019 yılları arasında yeniden evlenme artış oranının %84 olarak gerçekleştiği, bu oranın erkeklerde ise %72 olduğu belirtilmiştir. Eşlerden birinin ölümü veya boşanma sebebiyle bekar olan erkek ve kadınların yeniden evlenme hızları yıllara göre artmaktadır. Kadınlarda ve erkeklerde yeniden evlenme hızının 2001-2019 yılları arasında %44 arttığı görülmüştür. Çalışmadan elde edilen veriler ışığında aile kurumunun dönüşümüyle birlikte yeniden evlenme ilişkin eğilimlerin de değiştiği tespit edilmiştir. Yeniden evlenme olgusunun bireyler üzerinde olumlu ve/veya olumsuz psikososyal etkileri olduğu ve cinsiyete bağlı olarak değişiklik gösterdiği ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yeniden Evlenme, Boşanma, Eş Kaybı, Yeniden Evlenme İle Oluşan Aileler.

Remarriage Phenomenon in Turkey: An Evaluation in the Context of Gender and Psychosocial Variables

*

Abstract

The concept of family has begun to transform with the acceleration of social changes. The meaning that individuals and societies attach to the concept of family has changed over the years. This situation led to an increase in divorce and remarriage tendencies according to field researches. Remarriage processes often occur as a result of the loss of a spouse and the termination of marriage contracts. As a matter of fact, the remarriage process may bring along some psychological, social, economic, interpersonal, familial, environmental and social problems. Disciplines such as sociology, psychology and social work carry out theoretical and factual studies on remarriage. This review was conducted to assess the psychosocial context of remarriage phenomenon in Turkey. In this research, it was conducted to evaluate remarriage cases in Turkey in the context of gender, reason of being single and psychosocial variables, also previous studies and published statistics on the subject were descriptively analyzed and examined. The quantitative data used in the study published by the Turkey Statistical Institute 'Comparative marriage by marital status' and 'divorce' has been compiled from statistics. In the light of the data examined within the scope of the study, it was observed that among individuals whose marriage was terminated due to the death of one of the spouses, the number of remarried individuals was lower than those who were divorced. It has been stated that the rate of remarriage increase in women between 2001-2019 was 84% and this rate was 72% for men. The rate of remarriage increases over the years for men and women who are single due to the death of one of their spouses or divorce. It was observed that the rate of remarriage for men and women increased by 44% between 2001-2019. In the light of the data obtained from the study, it has been determined that the tendencies towards remarriage have changed with the transformation of the family institution. It has been revealed that the phenomenon of remarriage has positive and/or negative psychosocial effects on individuals and varies depending on gender.

Key Words: Remarriage, Divorce, Spouse Loss, Remarried Families.

Giriş

Sosyal bilimlerin geçmişten bu yana önemli inceleme alanlarından biri olan aile olgusu sosyal değişimin hız kazandığı günümüz toplumlarında da yoğun şekilde ilgi çeken bir konu haline gelmiştir. Bilindiği üzere aile, farklı disiplinlerin kendi kuram ve yaklaşımları bağlamında konu edindiği toplumsal bir kurumdur. Aile kurumu tarihsel süreçte yapısal olarak büyük değişikliklere uğramış olsa bile birey ve toplum arasında adeta bir köprü vazifesi görmeye devam etmektedir. Bu sebeple aile kurumu içinde gerçekleşen karşılıklı etkileşimler bireylerin hem psikolojik hem de sosyal gelişimlerine etki eden başat faktörler arasında gösterilmektedir. Aile sistemini oluşturan bireylerin psikolojik, ekonomik, kültürel ve sosyal birtakım özellikleri sistemik yapının kendisini etkilemekle birlikte temas içinde olduğu üst ve alt sistemlerle olan ilişkisi bakımından da önem arz etmektedir. Aile yaşam döngüsünün başlangıcını ve bitişini belirleyen süreçler evlenmenin gerçekleşmesi ve sona ermesidir. Evlenme, toplumsal, kültürel, dini ve ekonomik değeri olan önemli bir süreçtir. Geçmişten günümüze kişi ve toplumlar evlilik akdiyle kurulan aile kurumuna önemli değerler atfederken aynı zamanda aileye önemli sorumluluklar da yüklemiştir. Aile toplumun temel taşı olarak ifade edilmekle birlikte, eşlerin ve çocukların birlikte olduğu, toplumsal değerlerle yoğrulmuş bir şekilde yaşayan, yeni nesillerin de benzer değerler ile yetişmelerini sağlamakla yükümlü olarak görülmektedir. Uzun yıllar bu düşüncenin hâkim olduğu aile yapısı, toplumsal değişmelerin hızlanması ile birlikte dönüşmeye başlamış, aileyi oluşturan bireyler ve bu bireylerin çevreleyen sosyal ağların aileye verdikleri anlam ve aile kurumundan beklentileri değişime uğramıştır.

Küreselleşmenin etkisi ile birlikte; farklı toplumlarla iletişimin kolaylaşması, yaşanan ülke dışındaki toplumlarda değişen yeni aile yapılarının ve yaşamlarının daha net bir şekilde izlenebiliyor olması, aileye verilen anlamın ve aile kurumundan beklentilerin dönüşmesine sebep olmuştur. Bu anlamda aile kurmak kolaylaşırken, aynı zamanda aile ilişkisini sonlandırmak da önceki dönemlere kıyasla daha kolay hale gelmiştir.

Boşanma kavramı toplumsal açıdan düşünüldüğünde, toplum içerisinde aileye atfedilen anlama bağlı olarak kavramın farklı şekillerde algılandığı ifade edilmektedir. Bu anlamda her toplumun boşanan bireylere olan bakış açısı değişkenlik gösterebilmektedir. İçinde yaşanan toplumun boşanmaya atfettiği anlam, bireylerin yaşadığı ya da yaşayacağı psikolojik zorluğun boyutunu da değiştirebilmektedir. Ayrıca boşanmış çiftlerin aile kavramına bakışları, aileden beklentileri farklı olabilmekte, bu farklılık boşanan bireylerin boşanmadan sonraki hayatlarını etkileyebilmektedir.

Evliliğinde mutlu olmayı bekleyip de herhangi bir sebeple bu beklentisi yerine gelemeyen ve yine kendi isteği olmasa bile evliliği sonlanan bireylerin evliliğe bakış açıları bir takım farklılıklar içermektedir. Ayrıca yaşadığı sorunlardan dolayı boşanmayı bir kurtuluş olarak gören bireylerin evliliğe bakış açıları da birbirinden farklı olabilmektedir. Ayrıca boşanma bazı durumlarda yeniden evlenme sürecinin başlatılmasında önemli bir ön koşul olarak görülmektedir

Evlenmeler ve boşanmalar süreç olarak farklılıklar gösterebilmektedir. Önceleri ömür boyu süren evlilikler yaygınken günümüzde evliliğe yüklenen anlamın değişmesiyle birlikte görece daha kısa süreli evliliklerin söz konusu olabildiğini söylemek zor olmayacaktır. Evlenen bireylerin demografik özellikleri ve evlilik sürecinde yaşananlar ilişkilerin gidişatını etkileyebilmektedir. Her ne sebeple olursa olsun, evliliğin sonlanmasının eşler üzerinde birtakım psikolojik sonuçlara sebep olduğu bilinmektedir. Evlilik akdinin sonlanması ile birlikte yaşanan süreçte geçici veya kalıcı sürelerle taraflarda psikolojik güçlüklerin ortaya çıktığı ifade edilmektedir.

Evli kalınan süreye olan özlem, tek başına yaşamama isteği, ekonomik, psikolojik ve toplumsal olarak başkası ile birlikte yaşama gereksinimi gibi sebeplerle bireyler yeniden evlenme isteği içerisinde olabilmektedir. Eşlerden birinin kaybı ile sonuçlanan sürece binaen gerçekleştirilen yeniden evlenmeler de söz konusu olabilmektedir. Evli kalınan ve ailenin dağılmasından sonraki dönemde yaşanan psikolojik sorunlar, yeniden evlenme ile giderilmeye çalışılabilmektedir. Esasında bu yeni durum da kendi içerisinde yeni birtakım psikolojik sorunları ortaya çıkarabilmektedir. Önceki evliliğe göre daha iyi olabileceği düşünülen yeniden evlenmeler, bir araya gelen çiftlerin geçmiş

yaşanmışlıklarından getirdikleri ile birlikte daha olumlu ve istenen ya da daha olumsuz ve istenmeyen durumların ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir.

Yapılan çalışmada ilk olarak boşanma olgusu yeniden evlenme süreçlerine etki eden bir faktör olarak değerlendirildiğinden istatistiki verilerin süreç içerisindeki değişimi ele alınmıştır. Araştırma yeniden evlenme olgusunu cinsiyet, yalnız olma nedeni ve psikososyal değişkenlerle beraber değerlendirmeyi amaçlayan betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar hâlihazırdaki koşul ve durumları bütüncül bir bakış açısıyla açıklamayı hedefleyen çalışmalardır. Araştırmanın evreni Türkiye’de 2001 ve 2019 yılları arasında yeniden evlenen kadın ve erkeklerden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında ele alınan evren geniş bir popülasyonu içerdiğinden dolayı çalışma küme örnekleme modelinden yararlanılarak tasarlanmıştır. Küme örneklem modelinde örneklemin farklı özelliklerinden oluşan veriler tabakalara ayrılarak ele alınmaktadır (Krysiak ve Finn, 2015).

Bu araştırmanın sorunsalı Türkiye’de yeniden evlenme olgusuna dair yapılmış olan çalışmaların konu alanları incelendikten sonra şekillendirilmiştir. Yeniden evlenmeyi belirli değişkenleri dikkate alarak ele alan çalışmaların görece az olduğu saptanmıştır. Bu noktada araştırmanın problemi Türkiye’de yeniden evlenme eğilimlerinin cinsiyete ve yalnız olma nedenine göre yıllar içerisinde değişkenlik gösterip göstermediğinin ortaya konulmasıdır.

Araştırma kapsamında Türkiye İstatistik Kurumu (2020) tarafından yayınlanan boşanmaya dair veriler, yeniden evlenmeye ilişkin veriler ve evlilik ve boşanma hızını karşılaştırmalı olarak ele alan veriler bir arada sunulmuştur. Araştırma 2001-2019 yılları arasındaki verilerden elde edilen betimsel analizlerle sınırlıdır. Bu veriler ışığında alana dair mevcut çıktılar analiz edilerek çalışmada yeniden evlenme olgusunun bireyler üzerinde olumlu ve/veya olumsuz etkileri olup olmadığı, varsa bunun psikososyal etkilerinin neler olduğu ve bu etkilerin cinsiyet ve yalnız olma nedeni değişkenlerine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğinin irdelenmesi amaçlanmıştır.

Yeniden Evlenme İle Oluşan Aileler

Toplumları meydana getiren özellikler birbirinden farklılaşabilmektedir. Bu farklılaşan özelliklere bakıldığında, her toplumun aile yapısının belli açılardan benzersiz olduğunu ifade etmek zor olmayacaktır. Zaman içerisinde farklı ülkelerin ve toplumların aile yapılarında değişimlerin yaşandığı, benzer şekilde aynı ülkenin kırsal kesimi ile şehirlerdeki aile yapılarının da birbirinden farklı hale gelmeye başladığı belirtilmektedir (Bayer, 2013). Tarihsel süreç içerisinde fonksiyonel ve yapısal değişime uğrayan aile kurumunun bazı özellikleri sürekliliğini korurken, bazı özellikleri unutulmuş yerine yeni özellikler gelmiştir. Özellikle geleneksel toplumdan modern topluma geçiş ile birlikte evlilik de başkalaşmıştır. Bu anlamda aile içerisinde yaşanan ilişkiler, aile bireylerinin üstlendikleri roller farklılaşmaya başlamış, evlenme ve ailenin anlamı ile aile içi rol ve statüler yeniden şekillenmiştir (Tekin Epik, Çiçek ve Altay, 2017).

Eski dönemlerde evlilikten beklenenlerle bugün beklenenler birbirinden oldukça farklıdır. Önceleri evlilik; dini, toplumsal bir gereklilik gibi algılanırken modern toplumlarda bu durum daha fazla hak elde etme, çıkar sağlama düşüncesine değin yeni süreçlere evrilmiştir (Bekmuradov, 2007). Bu evrilmenin evliliklerin ömür boyu devam edeceği düşüncesinin de değişmesine ve evliliklerin daha kısa sürmesine sebep olduğu ifade edilebilir.

Evliliğe ilişkin bakış açılarındaki ve evliliğe yüklenen anlamlardaki değişiklikler sonucunda Köşer Akçapar ve Egbatan (2020)'a göre boşanmalardaki artışla birlikte yeniden evlenmelerde de önemli oranda bir artış söz konusudur. Bu durum toplumdan topluma, kültürden kültüre yeni bir takım anlamlar içeren yeniden evlenme konusunu sosyal bilimciler açısından çalışılması gereken bir olgu olarak konumlandırmıştır.

Yeniden evlenmenin kavramsal açıdan tanımlanmasına bakıldığında Cherlin (2010), kavramın karmaşık yapısından ve bu anlamda değişen tanımlamaların olabileceğinden söz etmektedir. Demirci (2015), yapmış olduğu tanımlamada süreci boşanma sonrası resmi bir bağ kurma yolu ile tarafların bir araya gelmesi olarak ifade etmektedir. Dainton (2019), tanımlamasında yeniden evlenmeye ilişkin kavramsal terminolojinin

öneminden söz ederken Price-Bonham ve Balswick (1980), ise iki kişi arasındaki yasal ve sosyal bir anlaşmadan bahsetmektedir. Shriner (2009), çiftlerden en az birinin daha önce evlilik yapmış olmasının gerekliliğine vurgu yapmaktadır.

Günümüzde evlenme olgusuna atfedilen anlamın değişmesiyle birlikte boşanmalarda da artış söz konusu olmaya başlamıştır. Boşanma kavramına bakış ve bireyleri boşanma tutumuna iten sebepler değişmekle birlikte; genel anlamda boşanmanın toplumsal, kültürel ve bireysel farklılıklardan kaynaklandığı ifade edilmektedir. Boşanmanın yaygınlaşması ve boşanma oranlarındaki artışın toplumsal değişimle bağlantılı olarak ifade edilen özel anlamda farklılaşan sebepleri de bulunmaktadır. Bu sebepler arasında sosyal, kültürel, dinsel, ekonomik ve psikolojik nedenler sayılabilir (Tatlılıoğlu ve Demirel, 2016).

Aile sistemi içerisinde yer alan tüm bireyler boşanma sürecinden etkilenmektedir. Ancak boşanmanın bazı aile üyelerini görece daha fazla etkilediğini ifade eden çalışmalar bulunmaktadır. Kaplan, Abay, Bükecik, Şahin, Arıöz Düzgün ve Bay Karabulut (2018)’a göre boşanma sürecinde kadınların toplumsal statüleri, sosyoekonomik koşulları ve aile içi sorumlulukları sebebiyle daha savunmasız grupta yer aldıkları belirtilmektedir. Boşandıktan sonra kadına toplum tarafından yüklenen bir etiket olan ‘dul kadın’ olma hali, kadınların daha zor boşanma kararı almalarına sebep olabilmektedir. Yavuz ve Yüceşahin (2012)’e göre ise boşanma ya da eş kaybı sonucu yalnız ebeveyn olarak yaşamlarına devam etmek zorunda kalan kadınların sosyal normlar ve anneliğe atfedilen anlam sebebiyle yeniden evlenme konusunda erkeklere göre daha fazla zorlandığı ifade edilmektedir.

Yeniden Evlenme Olgusuna Kuramsal Yaklaşım

Aile alanında yapılan çalışmalar sosyal bilimlerin farklı disiplinleri tarafından yürütülmektedir. Postmodern süreçte değişen aile tanımlamaları bağlamında yeni bir takım çalışma konuları gündeme gelmiştir. Bu bağlamda aile kavramının irdelendiği konuya göre temel alınan kuramsal yaklaşımlar da farklılaşmaktadır. Bu çalışma özelinde aile ile ilgili kuramlar sosyoloji, psikoloji ve sosyal hizmet bilimleri bağlamında ele alınmaya çalışılmıştır.

Yeniden evlenmeye bağlı olarak kurulan aileler daha önce de ifade edildiği gibi sıklıkla boşanma sonrası veya eşlerden birinin kaybı sonucunda gerçekleşmektedir. Bu açıdan boşanma olgusunun kuramsal tahlilini yapmak yerinde olacaktır. Boşanmanın, kadın ve erkek arasındaki psikolojik, sosyal ve ekonomik gerilimler neticesinde gerçekleştirildiği varsayılırsa feminist kuramın bu olguyu açıklamada ideal bir noktada konumlandığı ifade edilebilir. Yaklaşık olarak ikiyüz yılı aşkın bir süredir ele alınan feminist kuram hem liberal hem de marksist alanda kendini konumlandırmada çelişkiler yaşamaya başlayınca, 1970 sonrası dönemde daha özgün bir kuram olma eğilimi hissederek bağımsızlık kazanmıştır (Tuğ, 2016). Bilhassa Birleşik Krallık'ta 19.yüzyılın ilk dönemlerinde feminist hareketler 'aile rüyası' algısının kadını öteki olarak konumlandığı fikrinde birleşmişlerdir (Berkday, 2012). Nicel veriler ışığında son yıllarda Türkiye'de gerçekleşen boşanma eğilimindeki artış, eşler arasındaki cinsiyetçi unsurların yarattığı çatışmalar üzerinden okunmaktadır. Dolayısıyla yeniden evlenme süreçlerine sebep teşkil eden boşanma olgusu bu çalışmada daha çok feminist kuram perspektifinden ele alınmıştır.

Boşanma aile içi ilişkiler bağlamında ele alındığında gerek birey gerekse de aile sistemleri açısından psikolojik yönleriyle birlikte incelenmesi gereken bir olgu olarak değerlendirilmektedir. Boşanma konusuna genel perspektiften bakıldığında sürecin aile yaşam döngüsünü sonlandırdığı iddia edilmektedir. Ancak Nichols (2013) aile yaşam döngüsü içinde boşanmanın artık anormal bir durum olarak sınıflandırılmaması gerektiğini belirtmektedir. Bu bilgiden hareketle boşanma olgusunun da aile yaşam döngüsünün bir bileşeni olarak ele alınabileceği düşünülmektedir. Yeniden evliliğin aile yaşam döngüsünün yeni bir evresi olarak değerlendirilebileceği, önceki yaşam deneyimlerinin psikolojik etkilerinin yeni evliliklere de yansiyabileceği düşünülmektedir. Böylece eşlerin psikolojik ve sosyal durumlarını ele alırken yeniden evliliklerde önceki evlilik deneyimlerinin etkili bir faktör olduğu değerlendirilmektedir.

Aile üzerine yapılan çalışmalarda aileyi bir bütün olarak analiz etmek ve ailenin genel çerçevesini belirlemek açısından Ludvig Van Bertalanffy tarafından geliştirilen genel sistem yaklaşımından yararlanılmaktadır (Akün, 2017). Bu yaklaşımın temel savı, genel sistemlerin alt

sistemlerden oluştuğu ve bu alt sistemlerin hem birbirine hem de genel sistemin kendisine etkide bulunduğudır. Diğer bir ifadeyle alt sistemlerden birinde meydana gelen değişiklik, diğer alt sistemleri değiştirdiği gibi genel sistemi de değiştirici özelliğe sahiptir. Sonuç olarak bu döngüsellik, değişimi ilk olarak başlatan alt sistemin kendisine de etki etmektedir. Bunun yanında diğer alt sistemler ve genel sisteme de nüfuz ederek durumdan etkilenmelerine yol açabilmektedir (Nichols ve Schwartz, 1997). Bu bağlamda aile bireylerinin her biri bütünsel bir sistemin alt sistemleri olarak değerlendirilebilir. Yeniden evlenmeler sonucunda oluşan ailelerde eşler arasında ya da aralarında kan bağı bulunmayan çocuk ve ebeveynler arasındaki problemler diğer alt sistemlere ve sistemin bütününe etki edebilme potansiyeline sahiptir. Dolayısıyla yeni aile üyelerinin etkileşiminden doğan problemler biyolojik aile üyeleri arasındaki ilişkileri de etkilemektedir. Bu yaklaşım aile ilişkilerini açığa çıkarmada ana çerçeveyi ortaya koymak açısından önemli görülmektedir.

Virginia Satir öncülüğünde geliştirilen yaşantısal aile terapisi kuramı, aileyi şimdi ve burada bakış açısıyla ele alarak birey ve bireylerarası deneyimlere odaklanmaktadır. Yaşantısal terapinin temelinde konumlanan varsayım; ailenin duygulanım, güdüler ve yaşantılar bağlamında özgür bırakılmasının önemine dikkat çekmektedir. Bu durum ailenin gelişimine etki eden bir unsur olarak nitelendirilmektedir. Ayrıca bireylerin tek başlarına deneyimleri de ailenin bütünsel deneyimlerine katkılar sunabilmektedir (Nichols, 2013). Yaşantısal aile terapisi, yeniden evlenmeler ile oluşan ailelerin deneyimleri üzerine de çalışmalar yürütmektedir. Sistem kuramından temellenen bu terapötik yaklaşım, katı psikoterapi yöntemlerinin bireylerin ve ailelerin değişen ve gelişen ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığını ifade ederek süreçte öne çıkan ihtiyaçları şu şekilde sıralamıştır:

- Kişinin ailedeki rolü kapsamında kurduğu iletişimi gözlemleme ihtiyacı
- Bireylerin davranışsal ve bireysel farkındalıklarının aile sistemi içerisinde nasıl konumlandığı
- Terapi esnasında ailede gözlemlenen yeni davranış örüntülerinin aileyle paylaşılması (Yıldırım, 2017).

Yeniden evlenme ile oluşan aileleri, birey- aile- çevre bağlamında ele almak açısından işlevsel olan bir diğer yaklaşım Bronfenbrenner (1979) tarafından geliştirilen ekolojik kuramdır. Bu yaklaşıma göre birey kendisini aşamalı olarak çevreleyen aşamalı sistemlerin merkezinde olan bir organizma olarak ele alınmaktadır. Bu beş aşama; mikro, mezzo, egzo, makro ve krono sistemlerden meydana gelmektedir. Ekolojik yaklaşımda bireye en yakın konumda olan bireyleri ele alan mikro sistem; aile üyelerini ve yakın arkadaşları içerisine alan mezzo sistem, mezzo sistemler ile kurumsal mekanizmalar arasındaki ilişkiyi açıklamada egzo sistem; topluluk ve toplumsal süreçlerle etkileşimleri ele alan makro sistem; ve bütün katmanları içine alan ve etkileşimin sınırlı olduğu krono sistem bulunmaktadır. Ekolojik yaklaşımda aşamalı bir küme modelinden söz edilmektedir. Bu kümenin içindeki tüm sistemlerin canlı ve değişken olduğu kabul edilmektedir (Bilge, Avcı, Dinçel, Alkış Demirel, Karatekin, Koç ve Demirtaş Zorbaz, 2015). Ekolojik kuram, sistem yaklaşımından temellenen bir yaklaşım olsa da her iki yaklaşımın da kendilerine ait terminolojileri vardır (Gitterman ve Germain, 2008). Ekolojik kuramın temel savı kişinin çevresiyle denge kurmayı başarması durumunda sosyal çevresi ile ilgili gelecekte yaşanması muhtemel problemlerin önlemesine dayanmaktadır (Danış, 2006). Bu yaklaşım bireyin kendi kültürel değerleri, inançları, kabulleri ile toplumsal beklentiler arasında bir köprünün kurulabileceğini ifade etmektedir (Teater, 2013). Yeniden evlenme ile oluşan aileler, ekolojik yaklaşım açısından değerlendirildiğinde; bireye ilişkin durumları açıklamada mikro, aile ilişkilerini açıklamada mezzo ve toplumsal ilişkileri açıklamada ise makro uygulama boyutlarından yararlanılmaktadır.

Yukarıda paylaşılan bilgilerden hareketle, yeniden evlenme ile oluşan aileler üzerine yapılan çalışmalarda sosyal bilimlerin paydaş disiplinleri temelinde farklı pek çok kuramdan yararlanılabilmektedir. Bu farklı bakış açıları konunun spesifik yönlerini ele almanın yanında bütüncül bir yapıyı da inşa etmektedir.

Yeniden Evlenmelere İlişkin Gerçekleştirilen Akademik Çalışmalar

Yeniden evlenme literatürü incelendiğinde olgunun toplumda görülme sıklığındaki değişimlere paralel olarak son yıllarda yeniden evlenmeleri odağına alan çalışmaların artış eğiliminde olduğu gözlemlenmektedir.

Literatüre ilişkin öncü çalışmaların sıklıkla 1980’li yıllarda yayınlandığı görülmektedir. Spanier (1984), boşanma sonrası gerçekleşen yeniden evlenmeler üzerine çalışmalar gerçekleştirmiştir. Dahl, Cowgill, ve Asmundsson (1987) tarafından yapılmış olan çalışmada yeniden evlenme sürecine ilişkin genel bir çerçeve çizilmiştir. Çalışmada evliliğin ilk yılları, aidiyet hissi, çiftlerin ve çocukların durumu, belirlenen normlar, yeniden evlenen çiftlerin tavsiyeleri konularına değinilmiştir. Crosbie-Burnett (1989) ise yeniden evlenme sürecine ilişkin yapılandırdığı çalışmasında dönemin stres yaratan yapısına dikkat çekerek ‘yeniden evlenme sürecinde aile stres teorisi’ konusunu ele almıştır. Çalışmada dönemin zorlukları, yeniden evlenme sürecine ilişkin algı, kriz dönemi, biyolojik olmayan çocukların yeni aile içindeki pozisyonları ve politikalar konularına değinilmiştir.

2000’li yıllarla birlikte, akademik çevrelerin konuya olan ilgisinin artmasına binaen farklı alanlara eğilen çalışmaların sayısı da artış göstermiştir. Hetherington (2003) yeniden evlenme sürecinde çocuklara yönelik sosyal destekler; Greeff ve Du Toit (2009) yeniden evlenme sürecinde psikolojik sağlamlık; Sherman ve Bauer (2008) yeniden evlenme sürecinde yaşanan finansal çatışmalar; Papernow (2015) ise yeniden evlenme sürecinde ebeveynlik konusu üzerinden yeniden evlenme olgusunu ele almıştır.

Yapılan literatür taramalarında Türkiye’de ise son yıllarda yeniden evlenme konusunda yapılmış çalışmaların arttığı görülmektedir. Öztan (2004)’ın yeniden evlenmeyi hukuki süreçler bağlamında incelediği; Arpacı ve Tokyürek (2012)’in boşanmış bireylerin yeniden evlenmeleri konusundaki görüşlerinin incelenmesini amaçladığı; Demirci (2015)’nin kadın ve erkeklerin gözünden boşanma ve yeniden evlenme konusunu araştırdığı; Dirimeşe (2016) ve Zeybekoğlu Dünder (2016)’ın konuyu tanımsal boyutta ele aldığı; Özabacı ve Erkan (2017)’in ise yeniden evlenmeyi aile terapileri bağlamında incelediği görülmektedir.

Yeniden Evlenmelere İlişkin Yayınlanan İstatistiki Bilgiler

Bu bölümde Türkiye’de yeniden evlenme olguları ile ilgili TÜİK(2020) tarafından yayınlanmış istatistikler incelenmiştir. Çalışmada kullanılan nicel veriler Türkiye İstatistik Kurumu “Karşılaştırmalı Medeni Duruma Göre Evlenmeler” ve “Boşanma” istatistiklerinden yararlanılarak alana ilişkin betimsel tablolar oluşturulmuştur. Çalışma kapsamında ele alınan veriler 2001-2019 yılları arasındaki boşanma veya eşlerden birinin kaybı sonrası gerçekleştirilen yeniden evlenmelere ilişkin istatistiki bilgilerdir. İncelenen bilgiler ışığında, 2001-2019 yılları arasındaki evlenme, boşanma, yeniden evlenme öncesinde kadın ve erkeğin durumu ile yeniden evlenme durumları yıllara göre sıralanarak yorumlanmıştır.

2001-2019 yılları arasında eşlerden birinin ölümü veya boşanma sebebiyle ayrılan eşlerin yeniden evlenme durumları ile ilgili istatistiki veriler aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 1. 2001-2019 Yılları Arasında Boşanma İstatistikleri (TÜİK, 2020)

Yıl	Evlenme	Boşanma
2001	544.322	91.944
2002	510.155	95.323
2003	565.468	92.637
2004	615.357	91.022
2005	641.241	95.895
2006	636.121	93.489
2007	538.311	94.219
2008	641.973	99.663
2009	501.742	114.162
2010	582.715	118.568
2011	592.775	120.117
2012	603.751	123.325
2013	600.138	125.305
2014	599.704	130.913
2015	602.982	131.830
2016	594.793	126.164
2017	569.459	128.411
2018	554.389	143.573
2019	541.424	155.047

Tabloya göre 2001-2019 yılları arasında evlenme sayılarında azalma olmuştur. 2009 yılında belirgin bir düşüş olmuş, 2010 yılında evlenenlerin sayısı yükselse de 2008 yılındaki 641.973 sayısına ulaşamamıştır.

Tabloya bakıldığında Türkiye’de 2001-2019 yılları arasında boşanma hızının yaklaşık olarak %69 oranında arttığı görülmektedir. Boşanma hızlarındaki artış yıllara göre doğrusal bir şekilde yükseliş gösterirken 2002, 2005, 2009, 2018 ve 2019 yıllarında hızlı artışların olduğu 2003, 2004, 2006, 2016 yıllarında ise bir önceki yıla göre düşüş olduğu görülmektedir.

Tablo 2. 2001-2019 Yılları Arasında Yeniden Evlenenlerin Yalnız Olma Nedeni (TÜİK, 2020)

Yıl	Kadın		Erkek	
	Eş Kaybı	Boşanma	Eş Kaybı	Boşanma
2001	8.927	37.066	14.500	42.150
2002	8.833	28.565	13.460	43.019
2003	9.680	33.092	13.644	47.769
2004	9.370	35.115	13.645	50.520
2005	9.297	36.785	13.058	52.562
2006	10.549	39.768	12.414	56.649
2007	3.882	47.713	11.893	57.078
2008	3.893	50.689	12.088	60.796
2009	3.596	52.418	11.281	62.469
2010	3.729	54.782	11.330	63.840
2011	3.667	59.502	10.875	68.870
2012	3.593	64.618	10.902	74.168
2013	3.578	64.277	10.250	72.801
2014	3.438	66.135	9.874	73.811
2015	3.405	68.507	9.680	75.406
2016	3.484	70.690	9.863	77.373
2017	3.385	67.685	9.273	72.900
2018	3.317	67.909	9.329	72.893
2019	3.151	68.277	8.789	72.662

Tablo 2’de yeniden evlenen bireylerin evlenmeden önceki medeni durumları yer almaktadır. Tabloya göre yeniden evlenenlerin çoğunluğunun daha önceki evliliğini boşanma sebebiyle bitirmiş olan kişiler olduğu görülmektedir. Eşlerden birinin ölümü sebebiyle evliliği sonlanmış bireyler arasında yeniden evlenenlerin sayısının daha az olmasını, yaşlanmaya bağlı eş kayıplarının oluşturduğu düşünülmektedir. Yaşlanma kaynaklı kayıplarda eşlerin ikisinin de yaşlarının ilerlemiş olması ve eşlerden birinin kaybı sonrasında diğer eşin yeniden evlenmeyi pek fazla düşünmediği söylenebilir.

Eşi vefat etmiş kadınlarda ve erkeklerde yeniden evlenme hızının yıllar itibariyle düştüğü görülmektedir. Kadınlarda daha hızlı olan bu düşüş, erkeklerin yaklaşık üçte biri kadardır. Bu oran erkeklerde de %65

düşüş olarak gerçekleşmiştir. Eşini kaybetmiş erkeklerin yeniden evlenmeleri yıllar itibariyle düzenli bir seyirle düşerken, bu durum kadınlarda 2006 yılı sonrasında çok hızlı olarak gerçekleşmiş, eşi ölmüş kadınlarda yeniden evlenme yaklaşık olarak %172 düşmüştür. Erkeklerde ise boşandıktan sonra yeniden evlenme sayılarının düzenli bir şekilde arttığı, 2016 yılından sonra belirgin bir düşüş olduğu ve 2017, 2018, 2019 yıllarında yaklaşık olarak aynı seviyede devam ettiği görülmektedir.

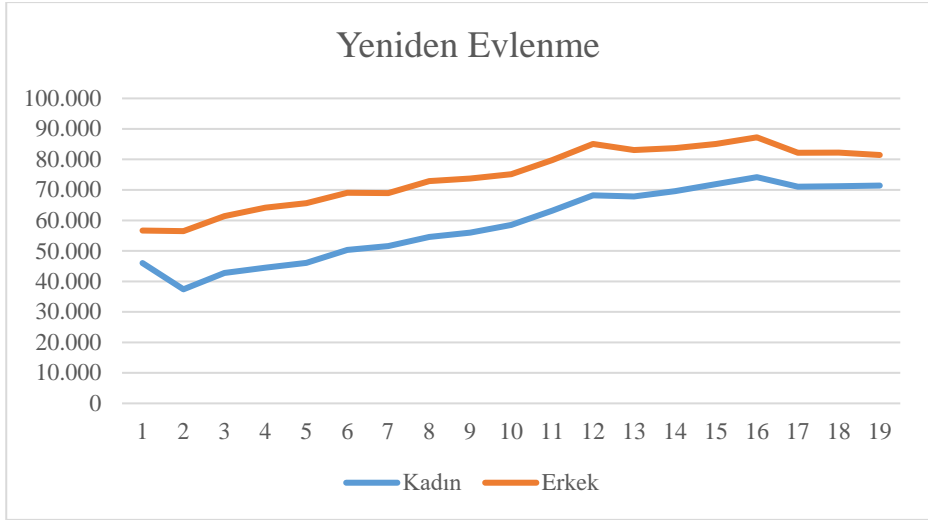
Boşanma yoluyla eşinden ayrılan bireylerde ise yeniden evlenme hızının yıllara göre artış gösterdiği görülmektedir. Boşanmış kadınlarda yeniden evlenme sayılarında 2007 yılında hızlı bir artış olurken 2002, 2013 ve 2017 yıllarında bir önceki yıla göre düşüş görülmektedir. 2012-2013 yılları ile 2017-2018 yıllarında yeniden evlenme sayıları birbirine çok yakın düzeydedir.

Kadınlarda 2001-2019 yılları arasında yeniden evlenme artış oranı %84 olarak gerçekleşirken erkeklerde bu oran %72 olmuştur. Buna göre kadınların erkeklere göre daha yüksek oranda yeniden evlenmeye yöneldikleri görülmektedir.

Tablo 3. 2001-2019 Yılları Arasında Cinsiyete Göre Yeniden Evlenme (TÜİK, 2020)

Yıl	Kadın	Erkek	Toplam
2001	45.993	56.650	113.300
2002	37.398	56.479	112.958
2003	42.772	61.413	122.826
2004	44.485	64.165	128.330
2005	46.082	65.620	131.240
2006	50.317	69.063	138.126
2007	51.595	68.971	137.942
2008	54.582	72.884	145.768
2009	56.014	73.750	147.500
2010	58.511	75.170	150.340
2011	63.169	79.745	159.490
2012	68.211	85.070	170.140
2013	67.855	83.051	166.102
2014	69.573	83.685	167.370
2015	71.912	85.086	170.172
2016	74.174	87.236	174.472
2017	71.070	82.173	164.346
2018	71.226	82.222	164.444
2019	71.428	81.451	162.902

Tablo 3’e bakıldığında eşlerden birinin ölümü veya boşanma sebebiyle bekar olan kadınların evlenme hızı yıllara göre artış göstermekle birlikte bu artış 2002, 2013, 2017 yıllarında düşmüş, 2017, 2018, 2019 yıllarında ise yaklaşık olarak aynı seviyede gerçekleşmiştir. Eşinin ölümü ya da boşanma sebebiyle bekar olan erkeklerden yeniden evlenenlerde de yıllar içerisinde bir artış eğilimi söz konusu iken, 2002, 2007, 2013, 2017 yıllarında düşüş, 2013, 2008, 2011, 2012 yıllarında belirgin yükselişler olmuştur. Eşlerden birinin ölümü veya boşanma sebebiyle bekar olan bireylerin yeniden evlenme hızlarının yaklaşık %44 arttığı görülmektedir. Sayısal olarak bakıldığında da eşlerden birinin ölümü veya boşanma sebebiyle bekar olan erkeklerin kadınlara göre daha fazla yeniden evlendiği anlaşılmaktadır.



Şekil 1. 2001-2019 Yılları Arasında Cinsiyete Göre Yeniden Evlenme

Şekil 1’de eşlerden birinin ölümü veya boşanma sebebiyle bekar olan erkek ve kadınların yeniden evlenme seyri görülmektedir. Kadınların ve erkeklerin yeniden evlenme hızlarında iki grupta da belirgin bir yükseliş görülürken farklı oranlarda olmakla birlikte evlilik hızındaki düşme ve yükselmelerin benzer yıllara denk geldiği anlaşılmaktadır.

Yeniden Evlenme ile Oluşan Ailelerde Psikolojik ve Sosyal Durum

Evlenmenin herhangi bir sebepten ötürü sonlanması ya da eşlerden birinin kaybı nedeniyle bireyler bekar statüsüne geri dönmektedir. Bazı bireyler bekar olarak yaşantılarını devam ettirirken bazı bireyler ise yeniden romantik ilişkiler kurup bu ilişkiyi de evlenme yoluyla resmileştirme motivasyonu içerisinde olabilmektedir. Gerek boşanma sonrası gerekse de eş kaybı sonrası bireyler yas süreci yaşayabilmektedir. Ayrıca yeniden evlenme olgularında çocukların durumu da önem arz etmektedir. Bu bağlamda yeniden evlenme, yeni yaşamın kurgulanması sürecinde farklı psikolojik deneyimlerin ortaya çıkmasına etki etmektedir.

Walsh (2001) yeniden evlenme olgularına ilişkin yapmış olduğu çalışmada ailelerin psikolojik ve sosyal süreçleriyle ilgili üzerinde durulması gereken 20 önemli konudan söz etmiştir:

- Çocuklu ailelerdeki yeni ebeveynlerin nasıl isimlendirileceği
- Yeni ebeveyn ile etkileşim- ayrılan ebeveyn ile etkileşim
- Biyolojik ebeveynin kaybı
- Yeni aile üyeleri arasındaki sevgi iletişimi
- Ayrılık sürecinin çocuklar üzerinde yarattığı hayal kırıklığı
- Yeni ebeveynin disiplin anlayışı
- Aile rollerindeki karmaşa
- Kardeşler arası çatışmalar
- Ayrılan ebeveyn ile yeni ebeveyn arasında paylaşılan zaman konusundaki rekabet
- Metaaile (büyüyen aile) bağlantısı oluşturmak
- Yeni kurulan ailede çiftlerarası cinsel uyum
- Zaman içindeki değişim
- Çocukların yeni aileden uzaklaşması ve yeni aileye katılımı
- Toplumun yeniden evliliğe bakışı
- Bireysel kendilik algısı
- Ailenin kendilik algısı
- Ebeveynliğin yeni aile ilişkisine etkisi
- Yeni evlenmelerle birlikte gelen finansal yükümlülükler
- Devam eden ebeveyn çatışmaları
- Velayet konusunda ebeveynler arası çatışmalar

Yapılan çalışmalarda boşanma ve eş kayıpları sonrası bireylerde birtakım psikopatolojilerin gözlenebildiği belirtilmektedir. Bu psikopatolojilerin bir kısmı şu şekildedir:

- Hayattan eskisi kadar zevk alamamak,
- İsteksizlik,
- İçinden bir şey gelmemek,
- Uyku bozukluğu,
- İştahsızlık ya da bazen aşırı iştah artışı,
- Yorgunluk,
- Uyunmasına rağmen dinlenememe,
- Unutkanlık,
- Dikkat azalması,
- Gerginlik (Aktaş, 2018).

Bu psikopatolojilerin yanında boşanmış bireylerin ekonomik, çevresel, aile baskısı, duygusal sorunlar gibi genel bir takım problemleri deneyimledikleri belirtilmektedir. Ayrıca özellikle kadınlara yönelik tacize maruz bırakılma gibi birçok sosyal sorunun da yaşandığı ifade edilmektedir (Arpacı ve Tokyürek, 2012).

Sosyal ve psikolojik sorunların baskısı içerisinde olan boşanmış bireylerin yeniden evlenmeye karşı bakış açıları değişebilmektedir. Yaşanılan sorunların etkisiyle bazen bu durum bireylerde geri çekilmeye ve yeni bir romantik ilişkiden kaçınmaya sebebiyet verirken bazen ise sürecin verdiği zararları atlatabilmek ve yeni bir hayat kurmak gibi sebeplerle bireyi yeniden evlenmeye yönlendirebilmektedir. Yeniden evlenme kararında etkili olan faktörler arasında;

- Çiftlerin eğitim ve refah düzeyleri,
- Kadınların ev dışında çalışmaları,
- İlk evlenme yaşı,
- Boşanma yaşı,
- Çocukların varlığı gibi faktörler etkin rol oynamaktadır.

Yeniden evlilik kararlarının yukarıda belirtilen faktörlere ve bireysel ihtiyaçlara göre farklılaşabildiği belirtilmelidir. Yeniden evliliklerde cinsiyetler arası farklılıklar ve çocukların varlığı gibi faktörler ebeveynlerin yeniden evlilik kararlarını etkilediği belirtilmektedir (Yüksel Kaptanoğlu, Eryurt ve Koç, 2000). Bu noktada yeniden evlenmeye ilişkin karar verme sürecinde bireylerin farklı duygu

durumlar içerisinde olabildiği ve süreçten psikososyal bağlamda etkilendikleri görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Aile kurumu toplumsal açıdan her dönem değerini korumuş bir sistemdir. Ancak günümüzde aile kurumuna atfedilen değer başkalaşarak herkes için farklılaşan anlamlara evrilmiştir. Bu noktada toplumsal yaşamda gerçekleşen değişimler, aile sistemini de etkilemiş, evlenmeler ve boşanmalar daha kolay karar verilir bir hal almaya başlamıştır. Bu durum yeniden evlenmeleri gündeme getirmiştir. Yeniden evlenme olgularının artmasıyla birlikte sosyal bilimlerde bu alana yönelik çalışmalar artış göstermiştir. Kuramsal düzeyde özellikle sosyoloji, psikoloji ve sosyal hizmet gibi disiplinler alana yönelik çalışmalar yapmaktadır. Sosyolojik araştırmalar makro düzeyde konumlanırken, psikoloji ve sosyal hizmet araştırmaları mezzo ve mikro düzeyde uygulama ve müdahaleler gerçekleştirmektedir.

Yeniden evlenme süreçleri kişilerarası ilişkiler ve bireylerin toplumla entegrasyonu gibi konularda zorlu bir takım yaşam olaylarını içerebilmektedir. Bu noktada bireysel, ailevi, çevresel, kültürel, sosyal, ekonomik, psikolojik vb. bir takım sorun alanları görünür hale gelmiştir.

Dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi Türkiye’de de yeniden evlenme olguları son yıllarda artış göstermiştir. Bu bağlamda konuya ilişkin kamusal veriler yayınlanmaya başlanmıştır. Bu çalışma kapsamında TÜİK tarafından yeniden evlenme, boşanma ve eş kaybına ilişkin yayınlamış olan istatistikî veriler incelenerek, Türkiye örneğinde konu görünür kılınmaya çalışılmıştır.

Boşanmış kadınların ve erkeklerin farklı düzeylerde yaşadıkları ekonomik, sosyal ve psikolojik sorunlar, onlarda yeniden evlenme düşüncesinin oluşmasına yol açabilmekte, eşlerden birinin ölümü veya boşanma sebebiyle yalnız kalan erkek ve kadınlar yeniden evlenmeyi tercih edebilmektedir. Çalışma kapsamında eşlerden birinin ölümü veya boşanma sebebiyle bekar olan erkek ve kadınların bir kısmının yeniden evlendikleri belirlenmiştir. Eşlerden birinin ölümü sebebiyle evliliği sonlanmış bireyler arasından yeniden evlenenlerin sayısı boşanmış bireylere göre daha düşüktür. Kadınlarda 2001-2019 yılları arasında

yeniden evlenme artış oranı %84 olarak gerçekleşirken bu oranın erkeklerde %72 olduğu belirlenmiştir. Bu durum yeniden evlenme kararı almada toplumsal cinsiyet eşitsizliğine bağlı bir takım gelişmelerin Türkiye özelinde bir yansıması olarak yorumlanmaktadır. Daha açıklayıcı bir ifade ile son yıllarda Türkiye’de kadınların ekonomik, eğitsel ve kültürel düzeyde güçlenmesinin yeniden evlenme kararının alınması noktasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Yeniden evlenme düşüncesinin altında farklı sebepler yatabilmektedir. Eşlerden birinin ölümü veya boşanma sebebiyle bekar olan erkek ve kadınların mevcut durumlarını değiştirmek ve yeni bir aile kurma düşüncesi ile yeniden evlenme kararı verebildikleri görülmektedir. Çalışma kapsamında incelenen verilerden hareketle, eşlerden birinin ölümü veya boşanma sebebiyle bekar olan erkek ve kadınların yeniden evlenme hızları yıllara göre artış göstermektedir. Kadınlarda ve erkeklerde yeniden evlenme hızının 2001-2019 yılları arasında %44 arttığı belirlenmiştir. Bu durum Türkiye’de yeniden evlenme olgusuna ilişkin toplumsal baskıların hem kadın hem de erkekler açısından azaldığını göstermekle birlikte, evlenme eğilimlerinde bireysel kararların daha etkin bir unsur olmaya başladığını da ortaya koymaktadır.

İncelenen veriler ışığında Türkiye’de boşanma ve yeniden evlenme oranlarındaki artıştan hareketle aile kurumunun yapısal değişikliklere uğradığı görülmektedir. Toplumsal değişimin dinamik unsurlarının aile kurma deneyimlerini çeşitlendirdiği ve yeniden evlenme kararlarında artışa sebep olduğu söylenebilir. Bu durum günümüzde yeniden evlenme tercihlerini toplumda nadir görülen olaylar olmaktan çıkarıp olgusal bir sosyal gerçekliğe dönüştürmüştür. Bu olgusal gerçeklik çoğu zaman psikolojik ve sosyal bir takım sorunlara sebebiyet verebilmektedir. Dolayısıyla alana ilişkin gerçekleştirilen çalışmalar bu bütüncül bakış açısıyla değerlendirilmelidir. Bireyin, ailenin ve toplumun refahını yüceltme amacıyla oluşturulan sosyal politikaların toplumda giderek artan yeniden evlenme olgusunu da kapsayacak biçimde güncellenmesi gerekliliği doğmaktadır. Bu bağlamda yeniden evlenme olgusunu deneyimleyen birey ve ailelere yönelik psikolojik, sosyal ve ekonomik destek hizmetlerinin kapsamının ve kalitesinin artırılması yerinde olacaktır. Özellikle yeniden evlenme ile ortaya çıkan

ailelerde ebeveynler arasında ya da biyolojik olmayan ebeveynle çocuklar arasında ortaya çıkması muhtemel sorunların bütüncül bir bakış açısıyla ele alınması gerekmektedir. Bu bütünsellik unsuru kapsamında yeniden evlenme ile ortaya çıkan yeni aile biçiminin toplumsal ve bireysel refah açısından önemine dikkat çekerek bu yönde politikalar geliştirmenin sosyal devlet anlayışının temsil gücünü arttıracığı düşünölmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

Remarriage Phenomenon in Turkey: An Evaluation in the Context of Gender and Psychosocial Variables

*

Alpaslan Çobanoğlu – Serhat Tek
Bitlis Eren University

Even though the family institution has undergone major structural changes in the historical process, it continues to serve as a bridge between the individual and the society. For this reason, the mutual interactions that take place within the family institution are shown among the dominant factors that affect both the psychological and social development of individuals. While some psychological, economic, cultural and social characteristics of the individuals who make up the family system affect the systemic structure itself, it is also important in terms of its relationship with the upper and lower systems it is in contact with. The processes that determine the beginning and end of the family life cycle are the realization and termination of marriage. Marriage is an important process with social, cultural, religious and economic value. Individuals and societies have attributed important values to the family institution established by the marriage contract, while at the same time, they have also assigned important responsibilities to the family from the past to the present. Although the family is expressed as the cornerstone of society, it is seen as responsible for ensuring that the new generations, who live together with spouses and children and live in a way that is kneaded with social values, are brought up with similar values. The family structure, which has been dominated by this idea for many years, has begun to transform with the acceleration of social changes, the individuals who make up the family and the meaning given to the family by the social networks surrounding these individuals and their expectations from the family institution have changed.

In the study, the phenomenon of divorce was evaluated as a factor affecting the remarriage processes. For this purpose, the change of statistical data in the process is discussed. The research is a descriptive study aiming to evaluate the phenomenon of remarriage together with

gender, reason for being alone and psychosocial variables. Descriptive studies are studies that aim to explain current conditions and situations with a holistic perspective. The concept of the research consists of men and women who remarried between 2001 and 2019 in Turkey. Since the concept covered in the research includes a large population, the study was designed using the cluster sampling model. In the cluster sampling model, the data consisting of different characteristics of the sample are handled by stratification.

The problem of this research has been shaped after examining the subject areas of the studies on the phenomenon of remarriage in Turkey. It has been determined that there are relatively few studies dealing with remarriage by considering certain variables. At this point, the gain of the research is to reveal whether the tendency to remarry in Turkey varies over the years according to gender and the reason for being alone. Within the scope of the research, the data published by the Turkish Statistical Institute were used. These data are data on divorce, data on remarriage, and data on marriage and divorce rates. The research is limited to the descriptive analyzes obtained from the data between 2001-2019. In the light of these data, the current outputs of the field were analyzed. In the study, the positive and/or negative effects of remarriage on individuals and their psychosocial effects were examined. In addition, it is aimed to examine whether these effects differ depending on the variables of gender and reason for being alone.

The family institution is a system that has preserved its social value in every period. However, today the value attributed to the family institution has evolved into different meanings for everyone. At this point, the changes in social life also affected the family system, and marriages and divorces began to become easier to decide. This situation has brought remarriage to the agenda. With the increase in remarriage cases, studies on this field in social sciences have increased. At the theoretical level, disciplines such as sociology, psychology and social work are working on the field. While sociological research is located at the macro level, psychology and social work research carries out practices and interventions at the mezzo and micro level.

Remarriage processes can involve a number of difficult life events such as interpersonal relations and integration of individuals with society. At this point, individual, familial, environmental, cultural, social, economic, psychological etc. a number of problem areas have become visible.

As in many countries of the world, remarriage cases have increased in Turkey in recent years. In this context, public data on the subject has begun to be published. Within the scope of this study, the statistical data published by TÜİK on remarriage, divorce and loss of spouse were examined and the subject was tried to be made visible in the Turkish sample.

The economic, social and psychological problems experienced by divorced women and men at different levels can lead to the formation of the idea of remarriage in them. Men and women who are left alone due to the death of a spouse or divorce may choose to remarry. Within the scope of the study, it was determined that some of the men and women who were single due to the death of one of their spouses or divorce remarried. Among individuals whose marriage has ended due to the death of one of their spouses, the number of remarried individuals is lower than that of divorced individuals. While the rate of increase in remarriage was 84% in women between 2001-2019, it was determined that this rate was 72% in men. This situation is interpreted as a reflection of some developments related to gender inequality in the decision to remarry in Turkey. In other words, it is thought that women's economic, educational and cultural empowerment in Turkey in recent years has been effective in making the decision to remarry.

There may be different reasons behind the thought of remarriage. It is seen that men and women who are single due to the death of one of their spouses or divorce may decide to remarry with the thought of changing their current situation and establishing a new family. Based on the data analyzed within the scope of the study, the rate of remarriage of single men and women who are single due to the death of one of their spouses or divorce increases over the years. It was determined that the rate of remarriage in women and men increased by 44% between 2001-2019. This situation shows that the social pressures regarding the remarriage phenomenon have decreased in terms of both women and men in

Turkey, and it also reveals that individual decisions have started to become a more effective factor in marriage tendencies.

In the light of the analyzed data, it is seen that the family institution has undergone structural changes due to the increase in divorce and remarriage rates in Turkey. It can be said that the dynamic elements of social change diversity the experiences of starting a family and cause an increase in remarriage decisions. This situation has turned remarriage preferences from being rare events in society into a factual social reality. This factual reality can often cause some psychological and social problems. Therefore, the studies carried out in the field should be evaluated from this holistic perspective. It is necessary to update the social policies created to promote the welfare of the individual, the family and the society in a way that includes the increasing remarriage phenomenon in the society. In this context, it would be appropriate to increase the scope and quality of psychological, social and economic support services for individuals and families who experience remarriage. Problems that may arise between parents or between non-biological parents and children, especially in families resulting from remarriage, need to be addressed with a holistic perspective. It is thought that developing policies in this direction by drawing attention to the importance of the new family form that emerged with remarriage within the scope of this integrity element in terms of social and individual welfare will increase the representation power of the social state understanding.

Kaynakça / References

- Aktaş, Ç. (2018). Boşanmanın erkekler üzerindeki etkisi: İstanbul örneği. *İmgelem*, 2(2), 29-57.
- Akün, E. (2017). Yapısal Aile Sistemleri Kuramı bağlamında ergenlik döneminde aile yapısı ve ergenlik dönemi sorunları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 53(1), 85-116.
- Arpacı, F. Tokyürek, Ş. (2012). Boşanmış bireylerin yeniden evlilik konusundaki görüşlerinin incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 31, 1-15.

- Bayer, A. (2013). Değişen toplumsal yapıda aile. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(8), 101-129.
- Bekmuradov, M. (2007). Özbek ailelerinde tutum özellikleri, günümüzde aile, (Ed. Ö. Çaha). *Uluslararası Aile Sempozyumu*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Berktaş, F. (2012) *Tarihin cinsiyeti*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Bilge, F., Avcı D., Dinçel, E. F., Alkış Demirel, E., Karatekin, H., Koç, Ö. ve Demirtaş Zorbaz, S. (2015). The use of systems approach in psychological counseling and guidance. (Ed: Ş.Ş. Erçetin & S. Banerjee). *Chaos, Complexity and Leadership 2013*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Cherlin, A. (2009). *Marriage, divorce, remarriage*. MA: Harvard University Press.
- Crosbie-Burnett, M. (1989). Application of family stress theory to remarriage: A model for assessing and helping stepfamilies. *Family Relations*, 38(3), 323-331.
- Dahl, A. S., Cowgill, K. M., ve Asmundsson, R. (1987). Life in remarriage families. *Social Work*, 32(1), 40-44.
- Dainton, M. (2019). Equity and relationship maintenance in first marriages and remarriages. *Journal of Divorce & Remarriage*, 60(8), 583-599.
- Danış, M. Z. (2006). Davranış bilimlerinde ekolojik sistem yaklaşımı. *Aile ve Toplum Dergisi*, 8(3), 45-53.
- Demirci, M. S. (2015). *Toplumsal cinsiyet açısından yeniden evlenmeler: kadın ve erkekler gözünden niteliksel bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dirimeşe, E. (2016). Aile tanım ve türleri tarihsel süreç içerisinde aile (Tarihsel Aile Sınıflaması). N. Avcı ve E. Aksoy (Ed.). *Aile Sosyolojisi içinde*. (s.13-28). İstanbul: Lisans Yayınları.
- Greeff, A. P. ve Du Toit, C. (2009). Resilience in remarried families. *The American Journal of Family Therapy*, 37(2), 114-126.
- Hetherington, E. M. (2003). Social support and the adjustment of children in divorced and remarried families. *Childhood*, 10(2), 217-236.
- Kaplan, S. Abay, H. Bükecik, E. Şahin, S. Aröz Düzgün, A. Bay Karabulut, A. (2018). Türkiye’de yapılan çalışmalar bağlamında kadınlarda boşanmanın nedenleri (2000-2018): Sistemik derleme. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 821-833.
- Köşer Akçapar ve Egbatan (2020). Aile, boşanma ve yeniden evlilikler olgusuna sosyolojik bir bakış: sorunlar ve tavsiyeler. Koç Üniversitesi Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Çalışmaları Araştırma ve Uygulama

- Merkezi (KOÇ-KAM) Yayını. Erişim: <https://kockam.ku.edu.tr/aile-bosanma-yeniden-evlilikler-olgusuna-sosyolojik-bir-bakis-sorunlar-tavsiyeler/> Erişim Tarihi: 20.02.2021
- Krysiak, J. L. ve Finn, J. (2015). *Etkili uygulama için sosyal hizmet araştırması*. Çev. Ed. E. Erbay. Ankara: Nika Yayınevi.
- Nichols, M. P. (2013). *Aile terapisi: Kavramlar ve yöntemler*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Nichols, Michael P. and Richard C. Schwartz. (1997). *Family therapy: Concepts and methods*. Usa: Allyn and Bacon.
- Özabacı, N. ve Z. Erkan. (2017). *Aile danışmanlığı kuram ve uygulamalara genel bir bakış*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztan, B. (2004). *Aile hukuku*. Ankara: Turhan Kitapevi.
- Papernow, P. L. (2015). *Becoming a stepfamily: Patterns of development in remarried families*. Mahwah NJ: CRC Press.
- Price-Bonham, S. ve Balswick, J. O. (1980). The noninstitutions: Divorce, desertion, and remarriage. *Journal of Marriage and the Family*, 42(4), 959-972.
- Sherman, C. W. ve Bauer, J. W. (2008). Financial Conflicts facing late-life remarried alzheimer's disease caregivers. *Family Relations*, 57(4), 492-503.
- Shriner, M. (2009). Marital quality in remarriage: A review of methods and results. *Journal of Divorce & Remarriage*, 50(2), 81-99.
- Spanier, G. B. (1984). *Recycling the family: Remarriage after divorce*. Beverly Hills, Calif.: Sage Publications.
- Tatlıoğlu, K. ve Demirel, N. (2016). Sosyal bir gerçeklik olarak boşanma olgusu: sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(22), 59-73.
- Teater, B. (2014). *An introduction to applying social work theories and methods*. McGraw-Hill Education (UK).
- Tekin Epik, M., Çiçek, Ö. ve Altay, S. (2017). Bir sosyal politika aracı olarak tarihsel süreçte ailenin değişen/değişmeyen rolleri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 17(38), 35-58.
- Tuğ, B. (2016). Tarih ve toplumsal cinsiyet. F. Saygılıgil (Ed.) *Toplumsal Cinsiyet Tartışmaları*. İçinde, s.33-50. İstanbul: Dipnot Yayınları.
- TÜİK, Türkiye İstatistik Kurumu.
<https://data.tuik.gov.tr/Search/Search?text=bo%C5%9F> Fanma&dil=1
(15.11.2020)

- Walsh, W. M. (1992). Twenty major issues in remarriage families. *Journal of Counseling & Development*, 70(6), 709-715.
- Yavuz, S. ve Yüceşahin, M. M. (2012). Türkiye’de hanehalkı kompozisyonlarında değişimler ve bölgesel farklılaşmalar. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 75-118.
- Yüksel Kaptanoğlu, İ. Eryurt, M. A. ve Koç, İ. (2000). Kadınların evlilik döngüsü: evliliğin sonlanması ve yeniden evlenme. *Kadın/Women*, 13(1), 63-96.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Çobanoğlu, A. ve Tek, S. (2021). Türkiye’de yeniden evlenme olgusu: cinsiyet ve psikososyal değişkenler bağlamında bir değerlendirme. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), 8092-8118. DOI: 10.26466/opus.935681.

Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Tipleri İle Girişimcilik Eğilimleri Arasındaki İlişkinin Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi: Bir Vakıf Üniversitesi Örneği

DOI: 10.26466/opus.944182

*

Vildan Bayram * - Mesut Öztürk**

* Doktora Öğrencisi., İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul/Türkiye

E-Posta: vildanbayram@stu.aydin.edu.tr

ORCID: [0000-0001-7526-6485](https://orcid.org/0000-0001-7526-6485)

** Öğr. Gör., İstanbul Esenyurt Üniversitesi, MYO,Sivil Hava Ulaştırma İşl. Prog.İstanbul/Türkiye

E- Posta: mesutozturak@esenyurt.edu.tr

ORCID: [0000-0003-4828-7293](https://orcid.org/0000-0003-4828-7293)

Öz

Bu çalışmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin kişilik tipleri ile girişimcilik eğilimleri arasındaki ilişki demografik özelliklerin etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin kişilik özellikleri ve girişimcilik eğilimleri incelenmiş, demografik özelliklerin girişimcilik eğilimlerine etkisi araştırılmıştır. Çalışma ile ilgili olarak İstanbul Esenyurt Üniversitesi'nden 20.05.2021 tarihli ve 2021/06-09 No'lu gerekli etik kurul izni alınmıştır. Bu amaçla kolayda örneklem yöntemi kullanılarak, bir vakıf üniversitesinde öğrenim gören 196 öğrenciye ulaşılmıştır. Toplanan veriler SPSS 21.0 programı ile analiz edilmiştir. Analizlerde parametrik olan Bağımsız gruplar t testi, ANOVA testi, Tukey testi ve Pearson korelasyon testi kullanılmıştır. Kişilik özellikleri beş faktör altında incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre farklı kişilik tiplerinin girişimcilik eğilimlerinin de farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Dışa dönük kişiliğe sahip öğrencilerin girişimcilik eğilimlerinin daha yüksek olduğunu, girişimcilik eğitimi almış öğrencilerin ve ailesinde girişimci olan öğrencilerin girişim eğilimlerinin arttığı ifade edilebilir. Üniversite öğrencilerinin kişilik tipleri dikkate alınarak, girişimcilik eğilimleri geliştirildiği takdirde iş hayatında daha etkili olacağı ve kendi işlerini kurmak yönünde daha kararlı davranacakları düşünülmektedir. Üniversite eğitimleri sırasında aldıkları girişimcilik eğitimleri sayesinde kurdukları firmalarda başarıyı yakalayacak, firmaların sürdürülebilirliğini sağlayarak ekonomiye katkıda bulunacaklardır. Çalışma, hem öğrencilerin kişilik özelliklerine göre girişimcilik eğilimlerinin geliştirilmesine ışık tutmak, hem de demografik özelliklerin girişimcilik eğilimleri üzerindeki etkisine dikkat çekmek için yol gösterici olarak önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Girişimci, Girişimcilik, Girişimcilik Eğilimi, Kişilik Tipleri, Demografik Özellikler.

Examining the Relationship between University Students' Personality Types and Entrepreneurial Tendencies in Terms of Demographic Characteristics: An Example of a Foundation University

*

Abstract

The main purpose of this study is to investigate the effect of demographic characteristics on the relationship between university students' personality types and entrepreneurial tendencies. For this purpose, students' personality traits and entrepreneurship tendencies were examined, and the effects of demographic characteristics on entrepreneurial tendencies were investigated. For this aim, 196 students studying at a foundation university were reached using the convenience sampling method. Collected data were analyzed with SPSS 21.0 program. Independent groups t test, ANOVA test, Tukey test and Pearson correlation test were used in the analyzes. Personality traits were examined under five factors. According to the results of the research, it has been revealed that different personality types have different entrepreneurial tendencies. It can be stated that the entrepreneurial tendencies of students with extroverted personality are higher, the entrepreneurship tendencies of students who have received entrepreneurship education and those who have entrepreneurs in their families increase. Considering the personality types of university students, if their entrepreneurship tendencies are developed, they will be more effective in business life and will be more determined to establish their own businesses. Thanks to the entrepreneurship training they received during their university education, they will achieve success in the companies they have established and contribute to the economy by ensuring the sustainability of the companies. The study is important as a guide both to shed light on the development of entrepreneurship tendencies according to students' personality traits and to draw attention to the effect of demographic characteristics on entrepreneurial tendencies.

Key Words: *Entrepreneur, Entrepreneurship, Entrepreneurship Tendency, Personality Types, Demographic Features.*

Giriş

Girişimcilik Türkiye’ de ve dünyada ekonomiyi ileriye götüren bir motor güç haline gelmiştir. Küreselleşen dünyada, hızla değişen ekonomik koşullar nedeniyle yeni girişimlerin yapılması ve yeni girişimcilerin yetişmesi beklenmektedir. Yeni girişimler, inovatif fikirlerle mevcut kaynakları en verimli şekilde kullanarak ekonominin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Girişimcilik yoluyla bireysel kazanç sağlamanın yanı sıra topluma ve ülke ekonomisine ortak bir fayda yaratılmaktadır. Bunun yanı sıra istihdam oluşturulmakta ve sosyal refah yükseltilmektedir.

Girişimcilik, her dönemde ülkelerin ekonomik temelini oluşturan büyük bir güçtür. Bu gücü doğru yönlendirmek ve girişimlerin kurumsallaşarak sürdürülebilirliğini sağlamak, ekonomik dinamiklerin düzenli işlemesi için gerekli unsurlardan biridir.

Literatür incelendiğinde, bireylerin girişimcilik eğilimi üzerinde kişisel özelliklerin önemli bir etkisi olduğu görülmüştür (Davidsson, 1995; Zhao vd., 2010; Zain vd., 2010, Ulucan, 2015). Bu çalışmada, geleceğin girişimcileri olan üniversite öğrencilerinin kişilik tipleri ile girişimcilik eğilimleri arasındaki ilişkide demografik özelliklerin ve girişimcilik eğitiminin etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla bir vakıf üniversitesinde okuyan üniversite öğrencilerine ulaşılarak onların kişilik özellikleri incelenmiş, aldıkları girişimcilik derslerinin girişimcilik eğilimlerine ne derece etkisi olduğu, ailelerinde bulunan girişimcilerden ne derece etkilendikleri araştırılmıştır. Çalışmada ayrıca katılımcı öğrencilerin demografik özellikleri ile girişimcilik eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı da araştırılmıştır.

Çalışmanın bazı kısıtlar içermektedir. Verilerin toplandığı tarih Covid 19 salgınının yaşandığı döneme denk gelmiştir. Bu dönemde üniversite öğrencileri online eğitim görmektedir. Salgın psikolojisi ve yüzyüze eğitimin olmaması, öğrencilerin anket sorularını yanıtlarken özgürce değerlendirme yapmalarına imkan vermemiş olabilir. Bunun yanı sıra veriler yalnızca bir vakıf üniversitesinde eğitim gören öğrencilerden toplanmıştır. Dolayısıyla sonuçlar genelleştirilememektedir. Örneklem grubunun daha geniş tutulduğu çalışmalar daha sağlıklı sonuçlara ulaşma imkânı sağlayacaktır. İleride yapılacak çalışmalarda devlet üniversiteleri ve vakıf

üniversitelerinde verilen girişimcilik dersinin öğrencilerin girişimcilik eğilimini ne yönde etkilediği karşılaştırılabilir.

Kişilik Tipleri

Kişilik, bireylerin kendine özgü karakter, düşünce ve davranışını belirleyen psikofiziksel sistemlerin dinamik örgütlenmesidir (Allport, 1961, s.28). Kişilik, bireyi farklı kılan bedensel, zihinsel, ruhsal tutum ve davranışların tümüdür (Richards ve Schmidt, 2002, s.394; George ve Jones, 2012, s.38; Tutar, 2012, s.43; Dal ve Eroğlu, 2015, s.362; Divanoğlu ve Uslu, 2018, s.4341). Buna ilaveten bireyin duyuş, düşünüş ve davranış şekillerini etkileyen dinamik ve özdüzenleyici sistemlerin birleşiminin kişiye özgü yansımasıdır (Kılıç ve Bozkaya, 2014, s.154; Alan ve Korkmaz, 2017, s.109; Uğur ve Okutan, 2018, s.6; Tokmak, 2018, s.2221). Kişilik doğuştan var olan ve sonradan edinilen eğilimlerin bütününden meydana gelmiştir (Eren, 2008, s.83; Güney, 2017, s.15). Bu nedenle kişilik bireyden bireye değişiklik göstermektedir.

Kişilik tipleri, Beş Faktör Kişilik Kuramında bulunan özellik yaklaşımına dayanmaktadır. Kişiyi tanımlamak için kullanılan özellikleri beş faktör altında sınıflandırmıştır ve Ayırıcı Özellikler Kuramı bünyesinde yer almaktadır (Baltacı, 2017, s.60; Kılıçlar vd., 2017, s.96; Polatçı vd., 2017, s.557). Literatür incelendiğinde kişilik tiplerini sınıflandırmaya çalışan araştırmacıların “Beş Faktör Kişilik Modeli” üzerinde genel bir uzlaşmaya vardığı anlaşılmaktadır (Goldberg, 1990, s.1217; Taggar vd., 1999, s.902; Deniz ve Erciş, 2010, s.143; Bal, 2018, s.75; Konakay ve Çelik, 2018, s.699). Beş Faktör Kişilik Kuramı, insanın kişilik yapısını ifade edecek bir sınıflamanın olabileceği temel varsayımına dayanmaktadır (Madran ve Akdoğan, 2010, s.368; İyem ve Erol, 2013, s.140; Tatlıhoğlu, 2014, s.943; Horzum vd., 2017, s.399). Kişilik tiplerini beş faktör altında toplamıştır.

Beş faktör kişilik ölçeği, kişilik yapılarını bütünleştirmesi, kişilik özellikleriyle davranışlar arasındaki korelasyonu incelemesi ve kişiliği beş alt faktörle sınırlandırması sebebiyle tercih edilmektedir (Tutar, 2016, s.63). Beş faktör kişilik kuramı kişiliği, dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, nevrotiklik ve deneyime açıklık olmak üzere beş temel boyutta incelemektedir (Demirci vd., 2007, s.21; Ulu vd., 2016, s.169; Keleş ve

Keleş, 2017, s.419; Güney, 2017, s.16). Bu beş boyutun ayırtecdici özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Burger, 2006):

- Dışadönüklük: Kendine güvenen, sosyal, karşılaştıkları durumları daha az riskli gören, sıcakkanlı, girişken, enerjisi yüksek ve daha iyimser bireylerdir.
- Uyumluluk: Fedakâr, sevecen, güvenilir, sosyal ilişkileri daha kuvvetli, daha az kavga eden ve iş birliği içinde çalışmayı isteyen bir yapıya sahiptir.
- Sorumluluk: Kendini kontrol edebilen, özdisiplin sahibi ve dikkatlidirler.
- Nevrotiklik: Öfke, kaygı, üzüntü ve suçluluk gibi olumsuz duygulardan herhangi birine yatkın olabilirler. Bu özellikleri nedeni ile diğer olumsuz duygulara da daha yatkın olduğu söylenebilir. Duygularında değişim olduğu için tedirgin edici durumlarla karşı karşıya kaldıklarında buldukları ortamı terk etme eğilimine sahiptirler.
- Deneyime açıklık. Yenilik ve çeşitliliğe meraklı, değişime açık ve esnek, hayal gücü yüksek, çok yönlü düşünebilen ve geleneksel olarak hareket etmeyen bireylerdir.

Bugüne kadar yapılmış kişilik tipleri ile ilgili çalışmalar incelendiğinde kişiliğin beş faktörünün birçok çalışmada doğrulandığı ve kişilik farklılıklarını ölçtüğü görülmüştür (Riemann vd., 1997, s.450; Guenole ve Chernyshenko, 2005, s.86; Bacanlı vd., 2009, s.262; Erkuş ve Tabak, 2009, s.217; Basım vd., 2009, s.24; Çivitci ve Arıcıoğlu, 2012, s.82; Tutar ve Yılmaz, 2012, s.19; Çetin vd., 2015, s.83; Karabatak, 2019, s.3).

Girişimcilik Eğilimi

Girişimci, emek, sermaye, teknoloji, yöntem ve doğal kaynakları bir araya getirerek insan ihtiyaçlarını karşılamak ve bu doğrultuda kazanç elde etmek amacıyla mal veya hizmet üretiminde bulunan ve riski göze alan gerçek veya tüzel kişi/kişiliktir (Atasoy, 2012, s.35; Şimşek ve Çelik, 2015; Kılınç ve Kanayran, 2020, s.38). Girişimci kişiler, yaratıcılık özellikleri taşıyan, proaktif davranabilen ve risk alabilen kişilerdir (Runyan vd., 2008, s.569). Bu özellikleri sayesinde risk alarak girişim yapma davranışı geliştirebilmektedirler.

Girişimcilik fırsatları erken görebilme, gerekli riskleri almaktan çekinmeme ve eyleme geçmek için cesaret etme davranışları ile ilgili bir süreçtir (Ercan ve Gökdeniz, 2009, s.67; Özbey vd., 2016, s.2700). Girişimcilik, risk üstlenme, başlatma, yenilik, fırsatların peşinde koşma, strateji oluşturma, üretme gibi sözcüklerle tanımlanabilir. Girişimcilik kavramının devamlı olarak değişen bir değere sahip olduğu söylenebilir (Akçakanat vd., 2014, s.139; Gast ve Gundolf, 2017, s.46; Bozkurt vd., 2018, s.45).

Girişimciliği etkileyen, içsel ve dışsal birçok faktör bulunmaktadır. Araştırmalar sonucu girişimciliği etkileyen üç temel faktör belirlenmiştir (Bridge ve O’Neill, 2012, s.223; Öztırak, 2017):

- Geçmişten gelen faktörler: Genetik yapı, eğitim, aile, geçmişte kazanılan deneyimler gibi kişiye has özelliklerdir.
- Örgüt yapısıyla ilgili faktörler: İnsani ilişkiler, işle ilgili kazanılan bilgi ve beceri, iş tecrübesi, güdülenme ve coğrafi konum gibi örgüte ait değişkenlerdir.
- Çevresel faktörler: Kişisel ve işletmeye ait özelliklerin dışında kalan ekonomik şartlar, risk sermayesine ulaşılabilirlik, model girişimcilerin varlığı, danışmanlık hizmetlerinin olup olmaması, tüketici ve iş gücü yapısı, lojistik ve diğer hizmet desteklerine ulaşabilme gibi ekonomik ve sosyal öğelerdir.

Girişimcilik eğilimi, bireylerin girişimci olup olmama konusundaki istekliliklerini belirtmektedir. Bireyin kişisel beklentileri, deneyimleri ile toplumdaki sosyal normlar girişimcilik davranışını etkilemektedir (Polatçı ve Yeloğlu. 2021, s.78). Kişilere istihdam yaratma, piyasalara yeni ürün ve hizmet sunma ve ülke ekonomileri yeni bir soluk getirme noktasında girişimcilere önemli roller düşmektedir (Akyüz, 2013, s.81). Girişimcilik eğilimi, kişinin girişimci olmaya dair inancını göstermektedir. Kişinin geleceğe dair vizyonu, fırsatları tanımlayıp değerlendirebileceğine dair inancı girişimcilik eğiliminde önemli bir rol oynamaktadır (Akkuş vd., 2018, s.172). Girişimcilik eğilimi ne kadar yüksek ise bireylerin girişimde bulunma davranışları da o kadar yüksek olacaktır.

Girişimcilik eğilimini geliştirmek için yararlanılan Ajzen ve Fishbein (1977)’ in ortaya koymuş oldukları “Planlanmış Davranış Teorisi” bir eğitim modeli olarak kullanılmaktadır. Bu model, davranışa yönelik tutum,

kişisel norm ve varsayılan davranış kontrolü olarak üç unsurdan oluşmaktadır (Top 2006, s.233):

- Davranışa yönelik tutum: Tutumsal inançlar sonucu, bir davranış gösterecek olan kişinin, bu davranış pozitif veya negatif olarak değerlendirmesi olarak açıklanmaktadır. Davranışa yönelik tutumlar; zengin olma, meydan okuma, kendini ispatlama ve kendine güvene yöneliktir. Birey ilerideki iş yaşamında yüksek gelir elde etmek için girişimci olmak isteyebilmektedir (Top, 2006, s.233-234). İşletme kurma eğilimi, girişimcilik hakkındaki tutumla oluşmaktadır (Erten, 2002, s.68). Tutum araçları, büyük oranda davranışların değişmesine sebep olmaktadır.
- Kişisel Norm: Diğer insanların normatif beklentileri hakkındaki inançlarıdır. Normatif inançların oluşturduğu davranış yapacak olan kişi için önemli olan referans kişilerin, kurum veya kuruluşların belirli bir davranışın gerçekleşmesinin ya da terk edilmesinin beklentisi içinde olduklarını ifade etmektedir (Erten 2002, s.68). Kişisel norm girişimciliğin toplumda kabul görmesi ile ilgili bir unsurdur (Leroy vd. 2009, s.3). Girişimcilik eğilimi kişisel normlar tarafından desteklendiğinde artarak güçlenecektir.
- Varsayılan (Algılanan) Davranış Kontrolü: Algılanan kişisel çıkar bir fayda içeriyorsa ve kişisel normlar ile örtüşüyorsa girişim fikri uygulamaya geçebilecektir. Algılanan fırsatın kontrol edilebilirliği de dolaylı olarak girişimci davranışlarını etkilemektedir (Top 2006, s.233). Davranış gösterecek kişinin söz konusu davranış gösterebilmesinin kolaylığı veya zorluğuna olan inancıdır (Erten 2002, s.69). Varsayılan davranış kontrolü, girişimcilik eğiliminin gelişmesi ve girişim fikrinin uygulanması aşamalarında fırsat ve tehditlerin tespit edilmesi ve bu fırsatların değerlendirilerek kontrol edilmesine yönelik bir unsurdur. Eğer girişim düşüncesi risk unsurunu kontrol altına alıyorsa girişimci bu fikri gerçekleştirme eğilimi içinde olacaktır.

Değişkenler Arası İlişkiler

Literatür incelendiğinde üniversite öğrencilerinin kişilik tipleri ile girişimcilik eğilimleri arasındaki ilişkiyi inceleyen veya girişimcilik eğilimi üzerinde demografik özelliklerin etkisini konu alan pek çok çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda, bu araştırma için literatür taranmış, değişkenler arası ilişkiler incelenmiş, araştırma modeli tasarlanmış ve aşağıdaki hipotezler formüle edilmiştir:

Bozkurt ve Erdurur (2013), Özdevecioğlu ve Karaca (2015), Kazafiroğlu (2017), Konaklıoğlu ve Kızanlıklılı (2011), Uysal (2021), üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile girişimcilik eğilimleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmaların sonuçları kişilik özelliklerinin girişimciliği pozitif yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Şeşen ve Basım (2012), İrmiş ve Barutçu, (2012), Salık ve Kaygın (2016), demografik faktörlerin ve öğrencilerin kişilik özelliklerinin öğrencilerin girişimcilik niyetlerini nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Öğrencilerin demografik özelliklerinin girişimcilik eğilimlerini etkilediği bulunmuştur. Girişimcilik dersi alanların ve ailede bir girişimci rol modeli olanların girişimci kişilik özelliklerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın Metodolojisi

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinin kişilik tipleri ile girişimcilik eğilimleri arasındaki ilişkide demografik özelliklerin etkisini araştırmaktır.

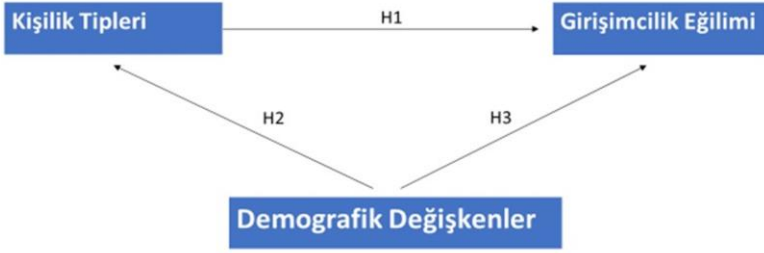
Araştırma Modeli ve Hipotezleri

Bu literatür doğrultusunda hipotezler aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

H1: Kişilik Tipleri, Girişimcilik Eğilimini etkiler.

H2: Kişilik Tipleri demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterir.

H3: Girişimcilik Eğilimleri demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterir.



Şekil 1. Araştırma Modeli

Araştırmanın Analiz Yöntemi

Analizler SPSS 21.0 programı ile yapılmıştır ve %95 güven düzeyinde çalışılmıştır. Maddeler içi ölçeklerden elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin +3 ile -3 arasında olması normal dağılım için yeterli görülmektedir (Groeneveld ve Meeden, 1984; Moors, 1986; Hopkins ve Weeks, 1990; De Carlo, 1997).

Bu nedenle analizlerde parametrik olan Bağımsız gruplar t testi, ANOVA testi, Tukey testi ve Pearson korelasyon testi kullanılmıştır. Ölçek puanlarının 2 gruplu değişkenlere göre farklılık gösterme durumu t testi ile 3 ve daha fazla gruplu değişkenlere göre farklılık gösterme durumu ANOVA testi ile analiz edilmiştir. ANOVA testinde fark çıkması durumunda ikili karşılaştırma için Tukey testi kullanılmıştır. Ölçek puanları arasındaki ilişki Pearson korelasyon testi ile analiz edilmiştir. Ölçek puanları arasındaki etki ise Path analizinde Bootstrap tekniği ile analiz edilmiştir. Baron ve Kenny yönteminin güçlü bir yöntem olmadığını öne sürerek bu geleneksel yöntem yerine bootstrap tekniğine dayanan ve daha geçerli ve güvenilir sonuçlar veren modern yaklaşımın kullanılması gerektiğini öne sürmüşlerdir (Fritz ve MacKinnon, 2007; Hayes, 2018; Hayes

ve Rockwood, 2017; Preacher ve Selig, 2012; Williams ve MacKinnon, 2008).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni İstanbul ilinde faaliyet gösteren bir vakıf üniversitesi'nde 2020-2021 Eğitim Öğretim yılında öğrenim gören 900 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma ile ilgili olarak İstanbul Esenyurt Üniversitesi'nden 20.05.2021 tarihli ve 2021/06-09 No'lu gerekli etik kurul izni alınmıştır. Kolayda örneklem yöntemi kullanılarak 01 Mayıs - 01 Haziran 2021 tarihleri arasında 196 öğrenciye ulaşılmıştır. Örneklemi oluşturan öğrenci sayısını belirlemek için aşağıdaki formül kullanılmıştır. 900 öğrenciden oluşan evren için %95 güven düzeyi ve %5 hata ile hesaplanan örneklem sayısı 87'dir. %5 hata payı ile anakütleyi temsil edecek örneklem büyüklüğünün minimum 87 öğrenci olması gerektiği hesaplanmıştır.

$$n = \frac{N \cdot \sigma^2 \cdot Z_{\alpha}^2}{(N-1) \cdot d^2}$$

N: Evren birim sayısı,

n: Örneklem büyüklüğü

P: Evrendeki X'in gözlenme oranı,

Q (1-P): X'in gözlenmeme oranı

Z α : $\alpha = 0.05, 0.01, 0.001$ için 1.96, 2.58 ve 3.28 değerleri

d= Örneklem hatası

σ = Evren standart sapması

$t_{\alpha, sd}$ = sd serbestlik dereceli t dağılımı kritik değerleridir ($sd = n - 1$). $t_{\alpha, sd}$ kritik değerleri $sd = n - 1 \rightarrow 5000$ olduğunda Z α değerlerine eşit alınabilir (Özdamar, 2003:116- 118).

Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan anket formu 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik özellikler, ikinci bölümde "Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği", üçüncü bölümde "Girişimcilik Eğilimi Ölçeği" kullanılmıştır. Demografik bilgilerin yer aldığı cinsiyet, yaş, eğitim durumu, sınıf, anne

baba eğitim durumu, ailede girişimci/girişimcilerin olup olmadığı, girişimcilik eğitimi alıp almadığı gibi soruların yer aldığı 11 soruluk bir form oluşturulmuştur.

Girişimcilik Eğilimi Ölçeği olarak, Yılmaz ve Sünbül (2009) tarafından geliştirilen “Üniversite Öğrencileri İçin Girişimcilik Ölçeği” kullanılmıştır. Girişimcilik eğitiminin girişimcilik eğilimlerinde etkisinin olup olmadığı ve ayrıca girişimcilik eğitiminin girişimcilik eğilimi unsurları (davranışa yönelik tutum, kişisel norm, varsayılan davranış kontrolü) üzerinde etkisinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Leroy vd. (2009), tarafından uyarlanan beşli likert tipi ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach's Alpha değeri 0.90 olarak belirlenmiştir.

Çalışmada öğrencilerin demografik özellikleri olarak; öğrencilerin başarı derecesi, anne-baba eğitim durumu, ailesinde girişimci olup olmadığı, varsa kimlerin olduğu, okulu bitirdikten sonraki mesleki idealleri, girişimcilik eğitimi alıp almadığı ve aldıkları girişimcilik eğitiminin onları girişimciliğe yönlendirdiğini düşünüp düşünmedikleri ile ilgili bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Girişimcilik eğilimi (mesleki ideali) üzerinde etkili olan faktörler öğrencilerin anne-baba eğitim düzeyi, ailede girişimci olup olmadığı durumu, girişimcilik dersi alıp almadığı ve aldığı girişimcilik dersinin girişimciliğe yönelme durumuna katkısı belirlenmeye çalışılmıştır.

Beş Faktör Kişilik Ölçeği, John, Donahue ve Kentle (1991) tarafından geliştirilen Beş Büyük Kişilik Ölçeği (BFI) kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Sümer vd. (2005) tarafından yapılmıştır. 44 sorudan oluşan ölçek, kişilik özelliklerini ‘Dışadönüklük’, ‘Nevrotiklik’, ‘Sorumluluk’, ‘Uyumluluk’ ve ‘Deneyime Açıklık’ olmak üzere beş alt boyutta değerlendirilmektedir.

2008).

Güvenirlilik Analizi

Cronbach's alfa katsayısı ölçeğin güvenirlilik düzeyini vermektedir. Katsayı 0 ile 1 arasında değişmektedir. Alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenirliliği şu şekilde yorumlanmaktadır (Nunnally, 1967, 248).

- $.00 \leq \alpha < .40$ ise ölçek güvenilir değildir,
- $.40 \leq \alpha < .60$ ise ölçeğin güvenilirliği düşük,
- $.60 \leq \alpha < .80$ ise ölçek oldukça güvenilir,
- $.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Tablo 1. Kişilik Tipleri ile Girişimcilik Eğilimlerine Ait Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi

	n	Minimum	Maximum	Ort	ss	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach's Alpha
Davranışa Yönelik Tutum	196	1,40	5,00	3,80	0,78	-,666	,314	,901
Varsayılan Davranış Kontrolü	196	1,63	5,00	3,90	0,69	-,827	,881	,810
Kişisel Norm	196	1,25	5,00	3,51	0,71	-,264	,764	,861
Dışadönüklük	196	1,50	5,00	3,57	0,50	-,598	2,239	,787
Nevrotiklik	196	1,75	5,00	3,06	0,53	,576	,736	,717
Sorumluluk	196	1,56	5,00	3,47	0,45	-,299	2,258	,755
Uyumluluk	196	1,67	5,00	3,31	0,46	,230	1,479	,586
Deneyime Açıklık	196	1,90	5,00	3,73	0,47	-,348	,707	,696

Katılımcıların kişilik tipleri ile girişimcilik eğilimlerinden elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri +3 ile -3 arasında olduğundan normallik sağlanmış olup analizlerimizde parametrik olan test teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular

Toplanan verilerin analizinden elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur. Tablo 2' de demografik değişkenlere ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 2. Demografik Değişkenler

		n	%
Cinsiyet	Kadın	46	23,5
	Erkek	150	76,5
Yaş	17-20	40	20,4
	21-24	150	76,5
	25-28	5	2,6
	28 yaş üzeri	1	,5
Eğitim Durumu	Ön lisans	1	,5
	Lisans	194	99,5
Sınıfınız	1	6	3,1
	2	28	14,3
	3	115	58,7
	4	47	24,0
Annenezin Eğitim Durumu	Okuryazar değil	1	,5

Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Tipleri İle Girişimcilik Eğilimleri Arasındaki İlişkinin Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi: Bir Vakıf Üniversitesi Örneği

	Okuryazar	27	14,0
	İlkokul	80	41,5
	Ortaokul	41	21,2
	Lise	32	16,6
	Üniversite	12	6,2
Babanızın Eğitim Durumu	Okuryazar değil	0	0,0
	Okuryazar	10	5,2
	İlkokul	64	33,2
	Ortaokul	47	24,4
	Lise	59	30,6
	Üniversite	13	6,7
Ailenizde Girişimci var mı?	Evet	65	33,2
	Hayır	131	66,8
Okulu bitirdikten sonraki mesleki idealiniz nedir?	Özel sektörde çalışmak	51	26,3
	Kamuda çalışmak	61	31,4
	Kendi işimi yapmak	57	29,4
	Diğer	25	12,9
Girişimcilik dersi/eğitimi aldınız mı?	Evet	58	29,6
	Hayır	138	70,4
Evet ise aldığımız girişimcilik dersinin/eğitiminin sizi girişimciliğe yönlendirdiğini düşünüyor musunuz?	Evet	44	22,9
	Hayır	14	7,1

Tablo 2' de girişimcilik dersi/eğitimi almış olanların oranı %29,6' dur. Bunun sebebi eğitimde girişimcilik dersinin zorunlu olarak yeni düzenlenmiş olmasıdır.

Tablo 3. Kişilik Tipleri ile Girişimcilik Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

	Davranışa Yönelik Tutum	Varsayılan Davranış Kontrolü	Kişisel Norm
Dışadönüklük	,291**	,300**	,269**
Nevrotiklik	,112	,087	,055
Sorumluluk	,212**	,223**	,099
Uyumluluk	,125	,157*	,170*
Deneyime Açıklık	,464**	,496**	,454**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; Pearson Korelasyon katsayısı: 0-0,299=zayıf, 0,300-0,599=orta; 0,600-0,799=güçlü; 0,800-1=çok güçlü

Dışadönüklük ile Davranışa Yönelik Tutum arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($r=0,291$); Varsayılan Davranış Kontrolü arasında pozitif yönlü orta bir ilişki ($r=0,300$); Kişisel Norm arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($r=0,269$) bulunmaktadır.

Sorumluluk ile Davranışa Yönelik Tutum arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($r=0,212$); Varsayılan Davranış Kontrolü arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($r=0,223$) bulunmaktadır.

Uyumluluk ile Varsayılan Davranış Kontrolü arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($r=0,157$); Kişisel Norm arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ($r=0,170$) bulunmaktadır.

Deneyime Açıklık ile Davranışa Yönelik Tutum arasında pozitif yönlü orta bir ilişki ($r=0,464$); Varsayılan Davranış Kontrolü arasında pozitif yönlü orta bir ilişki ($r=0,496$); Kişisel Norm arasında pozitif yönlü orta bir ilişki ($r=0,454$) bulunmaktadır.

Tablo 4. Kişilik Tiplerinin, Girişimcilik Eğilimlerine Etkisinin İncelenmesi

Parameter		Beta	Lower	Upper	p	
Davranışa Yönelik Tutum	<---	Dışadönüklük	,086	-,048	,231	,280
Varsayılan Davranış Kontrolü	<---	Dışadönüklük	,073	-,045	,201	,295
Kişisel Norm	<---	Dışadönüklük	,069	-,044	,198	,312
Davranışa Yönelik Tutum	<---	Nevrotiklik	-,008	-,140	,116	,896
Varsayılan Davranış Kontrolü	<---	Nevrotiklik	-,070	-,206	,060	,366
Kişisel Norm	<---	Nevrotiklik	-,056	-,192	,074	,490
Davranışa Yönelik Tutum	<---	Sorumluluk	,041	-,067	,153	,558
Varsayılan Davranış Kontrolü	<---	Sorumluluk	,052	-,056	,172	,441
Kişisel Norm	<---	Sorumluluk	-,116	-,224	-,005	,088
Davranışa Yönelik Tutum	<---	Uyumluluk	-,090	-,213	,040	,251
Varsayılan Davranış Kontrolü	<---	Uyumluluk	-,038	-,156	,094	,663
Kişisel Norm	<---	Uyumluluk	,051	-,083	,189	,545
Davranışa Yönelik Tutum	<---	Deneyime Açıklık	,439	,328	,551	,000*
Varsayılan Davranış Kontrolü	<---	Deneyime Açıklık	,469	,358	,565	,001*
Kişisel Norm	<---	Deneyime Açıklık	,463	,342	,577	,000*

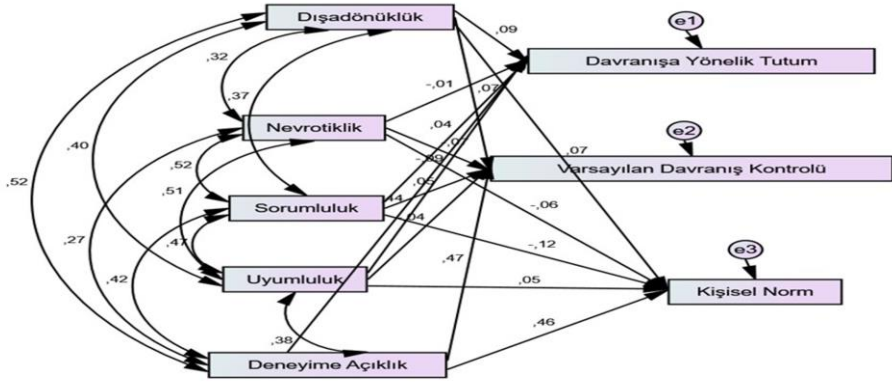
* $p<0,05$

Deneyime Açıklık, Davranışa Yönelik Tutumu pozitif etkilemektedir (Beta=0,439).

Deneyime Açıklık, Varsayılan Davranış Kontrolünü pozitif etkilemektedir (Beta=0,469).

Deneyime Açıklık, Kişisel Normu pozitif etkilemektedir (Beta=0,463).

Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Tipleri İle Girişimcilik Eğilimleri Arasındaki İlişkinin Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi: Bir Vakıf Üniversitesi Örneği



Şekil 2. Kişilik Tiplerinin, Girişimcilik Eğilimlerine Etkisinin İncelenmesi PATH Analizi

Tablo 5. Kişilik Tipleri ile Girişimcilik Eğilimlerinin Cinsiyet Açısından İncelenmesi

	Cinsiyet		Ort	ss	t	p
	Kadın	Erkek				
Davranışa Yönelik Tutum	3,77	3,81	3,79	,79	-,336	,737
Varsayılan Davranış Kontrolü	3,93	3,90	3,92	,71	,290	,772
Kişisel Norm	3,59	3,49	3,54	,72	,897	,371
Dışadönüklük	3,63	3,55	3,59	,52	,993	,322
Nevrotiklik	3,05	3,06	3,06	,53	-,084	,933
Sorumluluk	3,51	3,45	3,48	,44	,703	,483
Uyumluluk	3,37	3,29	3,33	,45	1,015	,311
Deneyime Açıklık	3,72	3,73	3,73	,48	-,234	,815

* $p < 0,05$ Bağımsız gruplar t testi

Kadın ile erkekler arasında kişilik tipleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

Kadın ile erkekler arasında girişimcilik eğilimleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

Tablo 6. Kişilik Tipleri ile Girişimcilik Eğilimlerinin Yaş Açısından İncelenmesi

	Yaş				F	p		
	17-20		21-24					
	Ort	ss	Ort	ss				
Davranışa Yönelik Tutum	3,91	,79	3,76	,79	4,00	,53	,761	,469
Varsayılan Davranış Kontrolü	4,05	,70	3,86	,69	3,96	,55	1,205	,302
Kişisel Norm	3,48	,68	3,51	,72	3,78	,82	,473	,624
Dışadönüklük	3,56	,58	3,58	,48	3,48	,32	,119	,888
Nevrotiklik	3,08	,61	3,06	,51	2,88	,16	,387	,680
Sorumluluk	3,41	,54	3,48	,43	3,41	,24	,466	,628

Uyumluluk	3,33	,55	3,31	,44	3,17	,15	,313	,732
Deneyime Açıklık	3,75	,58	3,73	,45	3,63	,30	,171	,843

*** $p<0,05$ ANOVA testi**

Yaşı farklı olan gruplar arasında kişilik tipleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Yaşı farklı olan gruplar arasında girişimcilik eğilimleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 7. Kişilik Tipleri ile Girişimcilik Eğilimlerinin Sınıf Açısından İncelenmesi

	Sınıfların								F	p	İkili karşılaştırma
	1		2		3		4				
	Ort	ss	Ort	ss	Ort	ss	Ort	ss			
Davranışa Yönelik Tutum	3,52	1,17	3,80	,91	3,84	,71	3,74	,84	,455	,714	
Varsayılan Davranış Kontrolü	3,67	0,80	3,85	,73	3,90	,69	3,97	,65	,447	,720	
Kişisel Norm	3,33	1,07	3,44	,67	3,59	,66	3,39	,80	1,113	,345	
Dışadönüklük	3,23	0,91	3,49	,60	3,59	,44	3,61	,49	1,395	,246	
Nevrotiklik	2,90	0,23	3,28	,60	3,02	,53	3,03	,48	2,104	,101	
Sorumluluk	3,37	0,27	3,47	,63	3,51	,44	3,36	,34	1,448	,230	
Uyumluluk	3,07	0,29	3,52	,60	3,31	,44	3,21	,37	3,460	,017*	2>4
Deneyime Açıklık	3,37	0,57	3,79	,56	3,73	,46	3,74	,43	1,363	,255	

*** $p<0,05$ ANOVA testi**

Sınıfı farklı olan gruplar arasında kişilik tipleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Sınıfı farklı olan gruplar arasında Uyumluluk açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre 2.sınıf olanların puan ortalaması en yüksek iken 1.sınıf olanların ortalaması en düşüktür.

Tablo 8. Kişilik Tipleri ile Girişimcilik Eğilimlerinin Anne Eğitim Durumu Açısından İncelenmesi

	Annenizin Eğitim Durumu								F	p	İkili karşılaştırma		
	Okuryazar		İlkokul		Ortaokul		Lise					Üniversite	
	Ort	ss	Ort	ss	Ort	ss	Ort	ss				Ort	ss
Davranışa Yönelik Tutum	4,11	,80	3,63	,83	3,96	,70	3,80	,78	3,86	,50	2,509	,043*	1>2
Varsayılan Davranış Kontrolü	4,31	,69	3,75	,65	4,00	,69	3,91	,73	3,73	,42	3,965	,004*	1>2
Kişisel Norm	3,82	,78	3,36	,65	3,65	,76	3,50	,76	3,53	,42	2,682	,033*	1>2
Dışadönüklük	3,67	,47	3,58	,52	3,63	,35	3,50	,65	3,38	,37	1,003	,407	
Nevrotiklik	3,13	,62	3,02	,50	3,06	,52	3,17	,60	2,89	,36	0,901	,464	
Sorumluluk	3,60	,47	3,45	,38	3,48	,37	3,41	,65	3,45	,42	0,802	,526	
Uyumluluk	3,42	,48	3,32	,44	3,21	,40	3,36	,54	3,19	,50	1,150	,334	
Deneyime Açıklık	3,99	,33	3,69	,50	3,73	,42	3,74	,52	3,53	,43	2,779	,028*	1>2, 1>5

*** $p<0,05$ ANOVA testi**

Annesinin eğitim durumu farklı olan gruplar arasında Davranışa Yönelik Tutum açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır

($p<0,05$). Buna göre annesi okuryazar olanların puan ortalaması en yüksek iken ilkököl mezunu olanların ortalaması en düşüktür.

Annesinin eğitim durumu farklı olan gruplar arasında Varsayılan Davranış Kontrolü açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre annesi okuryazar olanların puan ortalaması en yüksek iken üniversite mezunu olanların ortalaması en düşüktür.

Annesinin eğitim durumu farklı olan gruplar arasında Kişisel Norm açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre annesi okuryazar olanların puan ortalaması en yüksek iken ilkököl mezunu olanların ortalaması en düşüktür.

Annesinin eğitim durumu farklı olan gruplar arasında Deneyime Açıklık açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre annesi okuryazar olanların puan ortalaması en yüksek iken üniversite mezunu olanların ortalaması en düşüktür.

Tablo 9. Kişilik Tipleri ile Girişimcilik Eğilimlerinin Baba Eğitim Durumu Açısından İncelenmesi

	Babasının Eğitim Durumu									F	p	İkili karşılaştırma						
	Okuryazar			İlkökol			Ortaokul Lise						Üniversite					
	Ort	ss		Ort	ss		Ort	ss					Ort	ss				
Davranışa Yönelik Tutum	4,13	,86		3,53	,85		4,00	,74		3,82	,73		4,09	,55		3,727	,006*	2<3
Varsayılan Davranış Kontrolü	4,19	,98		3,66	,71		4,14	,54		3,87	,68		4,11	,41		4,362	,002*	2<3
Kişisel Norm	3,63	,79		3,30	,71		3,70	,67		3,53	,74		3,70	,44		2,570	,039*	2<3
Dışadönüklük	3,59	,63		3,57	,48		3,65	,45		3,51	,55		3,52	,43		0,556	,695	
Nevrotiklik	3,23	,64		3,01	,51		3,02	,57		3,08	,51		3,16	,54		0,611	,655	
Sorumluluk	3,46	,44		3,48	,43		3,46	,50		3,44	,47		3,57	,36		0,250	,910	
Uyumluluk	3,43	,47		3,29	,47		3,30	,48		3,30	,43		3,33	,50		0,234	,919	
Deneyime Açıklık	3,76	,46		3,67	,52		3,82	,48		3,70	,46		3,85	,26		0,970	,425	

* $p<0,05$ ANOVA testi

Babasının eğitim durumu farklı olan gruplar arasında Davranışa Yönelik Tutum açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre babası okuryazar olanların puan ortalaması en yüksek iken ilkököl mezunu olanların ortalaması en düşüktür.

Babasının eğitim durumu farklı olan gruplar arasında Varsayılan Davranış Kontrolü açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre babası okuryazar olanların puan ortalaması en yüksek iken ilkököl mezunu olanların ortalaması en düşüktür.

Babasının eğitim durumu farklı olan gruplar arasında Kişisel Norm açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre babası ortaokul ya da üniversite mezunu olanların puan ortalaması en yüksek iken ilkokul mezunu olanların ortalaması en düşüktür.

Babasının eğitim durumu farklı olan gruplar arasında girişimcilik eğilimleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 10. Kişilik Tipleri ile Girişimcilik Eğilimlerinin Ailesinde Girişimci Olma Durumu Açısından İncelenmesi

	Ailenizde Girişimci var mı?				t	p
	Evet		Hayır			
	Ort	ss	Ort	ss		
Davranışa Yönelik Tutum	4,04	,65	3,68	,82	3,282	,001*
Varsayılan Davranış Kontrolü	4,15	,53	3,78	,72	3,686	,000*
Kişisel Norm	3,77	,57	3,38	,74	3,794	,000*
Dışadönüklük	3,65	,46	3,53	,51	1,566	,119
Nevrotiklik	3,09	,53	3,04	,53	0,686	,493
Sorumluluk	3,44	,46	3,48	,44	-0,486	,628
Uyumluluk	3,33	,45	3,30	,46	0,438	,662
Deneyime Açıklık	3,77	,43	3,71	,49	0,856	,393

* $p<0,05$ Bağımsız gruplar t testi

Ailesinde girişimci olma durumu farklı olan gruplar arasında Davranışa Yönelik Tutum açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre ailesinde girişimci olanların puan ortalaması daha yüksektir.

Ailesinde girişimci olma durumu farklı olan gruplar arasında Varsayılan Davranış Kontrolü açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre ailesinde girişimci olanların puan ortalaması daha yüksektir.

Ailesinde girişimci olma durumu farklı olan gruplar arasında Kişisel Norm açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre ailesinde girişimci olanların puan ortalaması daha yüksektir.

Ailesinde girişimci olma durumu farklı olan gruplar arasında girişimcilik eğilimleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 11. Kişilik Tipleri ile Girişimcilik Eğilimlerinin Okulu Bitirdikten Sonraki Mesleki İdeal Açısından İncelenmesi

	Okulu bitirdikten sonraki mesleki idealiniz nedir?								F	P	İkili karşılaştırma
	Özel sektörde çalışmak		Kamuda çalışmak		Kendi işini yapmak		Diğer				
	Ort	ss	Ort	ss	Ort	ss	Ort	ss			
Davranışa Yönelik Tutum	3,81	,65	3,56	,80	4,23	,63	3,40	,90	11,236	,000*	1<3; 2<3; 3>4
Varsayılan Davranış Kontrolü	4,04	,60	3,70	,69	4,15	,63	3,58	,73	7,424	,000*	1>2; 1>4; 2<3; 3>4
Kişisel Norm	3,68	,62	3,23	,67	3,71	,73	3,38	,76	6,355	,000*	1>2; 2<3
Dışadönüklük	3,55	,40	3,58	,55	3,63	,45	3,42	,64	1,026	,382	
Nevrotiklik	2,94	,49	3,01	,51	3,23	,58	3,08	,46	3,116	,027*	1<3
Sorumluluk	3,46	,37	3,40	,52	3,55	,47	3,44	,34	1,170	,322	
Uyumluluk	3,26	,42	3,33	,41	3,40	,54	3,18	,44	1,594	,192	
Deneyime Açıklık	3,73	,44	3,65	,47	3,84	,49	3,68	,52	1,775	,153	

* $p<0,05$ ANOVA testi

Okulu bitirdikten sonraki mesleki ideali farklı olan gruplar arasında Davranışa Yönelik Tutum açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre ideali kendi işini yapmak olanların puan ortalaması en yüksek iken diğer olanların ortalaması en düşüktür.

Okulu bitirdikten sonraki mesleki ideali farklı olan gruplar arasında Varsayılan Davranış Kontrolü açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre ideali kendi işini yapmak olanların puan ortalaması en yüksek iken diğer olanların ortalaması en düşüktür.

Okulu bitirdikten sonraki mesleki ideali farklı olan gruplar arasında Kişisel Norm açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre ideali kendi işini yapmak olanların puan ortalaması en yüksek iken kamuda çalışmak olanların ortalaması en düşüktür.

Okulu bitirdikten sonraki mesleki ideali farklı olan gruplar arasında Nevrotiklik açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre ideali kendi işini yapmak olanların puan ortalaması en yüksek iken özel sektörde çalışmak olanların ortalaması en düşüktür.

Tablo 12. Kişilik Tipleri ile Girişimcilik Eğilimlerinin Girişimcilik Dersi/Eğitimi Alma Durumu Açısından İncelenmesi

	Girişimcilik dersi/eğitimi aldınız mı?				t	p
	Evet		Hayır			
	Ort	ss	Ort	ss		
Davranışa Yönelik Tutum	3,88	,83	3,77	,77	,879	,381

Varsayılan Davranış Kontrolü	4,06	,69	3,84	,67	2,152	,033*
Kişisel Norm	3,72	,76	3,42	,67	2,782	,006*
Dışadönüklük	3,62	,44	3,55	,52	,974	,331
Nevrotiklik	3,03	,53	3,07	,53	-,393	,695
Sorumluluk	3,44	,42	3,48	,46	-,525	,600
Uyumluluk	3,32	,40	3,30	,48	,243	,808
Deneyime Açıklık	3,80	,45	3,70	,48	1,351	,178

* $p<0,05$ Bağımsız gruplar t testi

Girişimcilik dersi/egitimi alma durumu farklı olan gruplar arasında Varsayılan Davranış Kontrolü açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre girişimcilik dersi/egitimi almış olanların puan ortalaması daha yüksektir.

Girişimcilik dersi/egitimi alma durumu farklı olan gruplar arasında Kişisel Norm açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre girişimcilik dersi/egitimi almış olanların puan ortalaması daha yüksektir.

Girişimcilik dersi/egitimi alma durumu farklı olan gruplar arasında girişimcilik eğilimleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo 13. Kişilik Tipleri ile Girişimcilik Eğilimlerinin Alınan Girişimcilik Dersi/Eğitiminin Kendisini Girişimciliğe Yönlendirdiğini Düşünme Durumu Açısından İncelenmesi

	Evet ise aldığınız girişimcilik dersinin/egitiminin sizi girişimciliğe yönlendirdiğini düşünüyor musunuz?				t	p
	Evet		Hayır			
	Ort	ss	Ort	ss		
Davranışa Yönelik Tutum	4,05	,76	3,32	,84	3,077	,003*
Varsayılan Davranış Kontrolü	4,13	,71	3,88	,63	1,183	,242
Kişisel Norm	3,81	,71	3,44	,85	1,637	,107
Dışadönüklük	3,67	,43	3,46	,48	1,555	,125
Nevrotiklik	3,02	,58	3,08	,36	-0,368	,714
Sorumluluk	3,43	,44	3,48	,38	-0,440	,662
Uyumluluk	3,35	,41	3,25	,38	0,803	,426
Deneyime Açıklık	3,85	,47	3,64	,35	1,588	,118

* $p<0,05$ Bağımsız gruplar t testi

Alınan girişimcilik dersi/egitiminin kendisini girişimciliğe yönlendirdiğini düşünme durumu farklı olan gruplar arasında Davranışa Yönelik Tutum açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır

($p < 0,05$). Buna göre almış olduğu girişimcilik dersi/eğitiminin kendisini girişimciliğe yönlendirdiğini düşünenlerin puan ortalaması daha yüksektir.

Alınan girişimcilik dersi/eğitiminin kendisini girişimciliğe yönlendirdiğini düşünme durumu farklı olan gruplar arasında girişimcilik eğilimleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre girişimcilik eğitimi almış öğrencilerin girişim eğilimlerinin arttığı söylenebilir. Bu sonuç daha önce yapılmış çalışmaları destekler niteliktedir. Kaplan (2020)'nin yapmış olduğu çalışmada özerkliğe, yönetsel yetkinliğe, girişimciliğe ve rekabete önem veren üniversite öğrencilerinin ortak olarak dışadönük ve deneyime açık bireyler oldukları ancak sorumluluk ve uyumluluk özelliklerinin düşük oranda olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar Şentürk ve Buran (2015)'in, Batur ve Adıgüzel (2014)'in çalışmalarıyla desteklenmektedir. Aksel ve Bağcı (2016) bireylerde girişimcilik eğilimini artırmak ve girişimci kişilik oluşturmak için girişimcilik eğitime küçük yaşlardan başlanması, yükseköğretimde ise girişimcilik derslerinin uygulamalı verilmesi üzerinde durmuştur. Uygun ve Güner (2016), yaptıkları araştırmalar ile girişimcilik eğitiminin gelecekte başarılı bir girişimci olma şansını artırdığı, girişimciliğe yönelik anlayış ve farkındalığı geliştirerek bilgi düzeyini yükselttiği, olumlu tutum ve eğilimi teşvik ettiğini saptamışlardır.

Analiz sonuçlarına göre, kişilik olarak Deneyime Açıklık özelliğine sahip olmanın, öğrencilerin girişimcilik eğilimini pozitif etkilediği anlaşılmıştır. Bu sonuç literatürde yapılmış olan çalışmaları desteklemektedir. Literatür incelendiğinde Bozkurt ve Erdurur (2013), Kazaferoğlu (2017), Konaklıoğlu ve Kızanlıklılı (2011)'nin üniversite öğrencilerinin kişilik özelliklerinin girişimcilik eğilimi üzerine etkisini araştırdığı görülmektedir. Araştırma sonucunda kişilik özelliklerinin girişimcilik eğilimi üzerinde etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır. Özdevecioğlu ve Karaca (2015), kişiliğin ve kişilik özelliklerinin girişimcilik üzerindeki etkisini incelemiş, Türkiye'de faaliyet gösteren girişimciler üzerinde yapılan araştırma sonucunda kişilik özelliklerinin girişimciliği etkilediğini ortaya koymuştur.

Verilerin analizi sonucu demografik faktörlerin ve öğrencilerin kişilik özelliklerinin öğrencilerin girişimcilik niyetlerini etkilediği belirlenmiştir. Şeşen ve Basım (2012) ve Salık ve Kaygın (2016)'nın yapmış olduğu çalışmalarda da aynı yönde sonuçlara ulaşılmıştır. İrmış ve Barutçu, (2012), üniversite öğrencilerinin girişimcilik dersi alanların ve ailede bir girişimci rol modeli olanların girişimci kişilik özelliklerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma da aynı sonuca ulaşmıştır.

Çalışmanın sonuçlarına göre girişimcilik eğiliminin cinsiyete göre bir farklılık sergilemediği sonucuna varılmıştır. Bu sonuç literatürdeki bazı çalışmaları destekler niteliktedir. Yılmaz ve Sünbül (2009), girişimcilik düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık bulmamıştır. Yılmaz ve Günel (2011), öğrencilerin kendi işini kurma isteği ile cinsiyet, üniversite eğitimi almış olmak arasında bir ilişki olmadığı, ebeveynlerin çalışma alanları arasında bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Kayalar ve Ömürbek (2007) ise cinsiyetin risk alma üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını tespit etmiştir.

Sonuç ve Değerlendirme

Girişimcilik kişisel, ekonomik ve toplumsal değer yaratmaktadır. Birey açısından daha fazla kazanç sağlamak, kendi işini yaptığı için özgür olmak, özgüven ve statüyü arttırmak gibi olumlu yönleri bulunmaktadır. Ülke ekonomisini güçlendirdiği ve ülke kalkınmasında yarar sağlandığı söylenebilir. Bunların yanı sıra girişimcilik üretim ve bilişim teknolojilerinin hızla değişmesi, kaynak ve sermaye gerektirmesi, ekonomik- politik çevrede etkilenmesi sebebiyle risk almayı gerektirmekte ve içinde başarısızlık olasılığı barındırmaktadır. Bu nedenle riskleri en aza indirmek, bireylerde girişimcilik eğilimini artırmak ve girişimci kişilik oluşturmak gerekmektedir.

Bu amaçla üniversite öğrencilerinin kişilik tipleri ile girişimcilik eğilimleri arasındaki ilişkide demografik özelliklerin etkisi araştırılmış ve toplanan verilerin analizi sonucu aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

- Kişilik tiplerinden, Deneyime Açıklık ve Dışa dönüklük girişimcilik eğilimini pozitif etkilemektedir. Deneyime ve yeniliğe açık öğrencilerin girişimcilik eğiliminin diğer kişilik tiplerine göre daha

yüksek olduğu söylenebilir. Nevrotiklik, sorumluluk ve uyumluluk kişilik tiplerine sahip öğrencilerin girişimcilik eğilimleri zayıf bulunmuştur

- Kadın ile erkekler arasında kişilik tipleri ve girişimcilik eğilimleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.
- Yaşı farklı olan gruplar arasında kişilik tipleri ve girişimcilik eğilimleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır.
- Sınıfı farklı olan gruplar arasında kişilik tiplerinden Uyumluluk açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık tanımlanmamıştır. Buna göre 2.sınıf olanların puan ortalaması en yüksek iken, 1.sınıf olanların ortalaması en düşük belirlenmiştir.
- Annesi okuryazar olanların puan ortalaması en yüksek iken, ilköğretim mezunu, üniversite mezunu olanların ortalaması en düşük görülmektedir. Annesi okuryazar olanların diğerlerine göre girişimcilik eğiliminin daha fazla olduğu söylenebilir.
- Davranışa Yönelik Tutum açısından ve Varsayılan Davranış Kontrolü açısından babası okuryazar olanların oranı en yüksek iken, ilköğretim mezunu olanların oranı en düşüktür. Babası ortaokul ya da üniversite mezunu olanların oranı en yüksek iken ilköğretim mezunu olanların oranı en düşüktür.
- Kişilik Tipleri ile Girişimcilik Eğilimleri açısından yapılan analizde öğrencilerin ailesinde girişimci olanların oranının daha yüksek olduğu görülmektedir.
- Girişimcilik eğilimleri açısından öğrencilerin kendi işini yapmak idealinde oldukları ifade edilebilir.
- Kişilik Tiplerinden biri olan Nevrotiklik kişiliğine sahip olanların, kendi işini yapma idealine sahip olduğu ve özel sektörde çalışmak idealine daha az sahip olduğu tespit edilmiştir.
- Girişimcilik eğitimi almış öğrencilerin girişim eğilimlerinin arttığı görülmektedir.
- Alınan girişimcilik dersi/eğitiminin öğrencileri girişimciliği düşünmeye yönlendirdiği tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde öğrencilerin girişimcilik eğiliminin destekleyecek bazı önerilerde bulunmak mümkündür. Kişilik tiplerinden, deneyime açık ve dışa dönük öğrencilerin girişimcilik eğilimleri

desteklenerek, inovatif girişim hayallerini ortaya çıkarmalarına olanak sağlanabilir.

Girişimcilik eğitimi ile öğrencilerin yaratıcılık ruhunu, risk alma ve bağımsızlık gibi özelliklerini güçlendirmek mümkün olacaktır. Ayrıca motivasyon oluşturularak girişimcilik yolunda ilerlemelerine de olanak sağlanacaktır. Girişimcilik programları kapsamında, işletme yönetimi ile ilgili temel beceriler, yasal prosedürler, hukuki işlemler, personel seçimi ve özellikleri, pazarlama çalışmaları, halkla ilişkiler çalışmaları vb. konularda eğitim verilebilmektedir. Bu bağlamda geleceği girişimcileri olan üniversite öğrencilerinin gerekli riskleri alarak elde bulundurdukları kaynakları en iyi şekilde kullanmaları mümkün olacaktır. Bu eğitimler sonucunda, öğrenciler girişim kararı vermeden önce konuyla ilgili bilgi sahibi olacak ve böylece yapacakları girişimin başarı şansı artacaktır.

Üniversitelerde bölüm derslerinin yanı sıra uygulamalı olarak girişimcilik derslerine de yer verilebilir. Girişimcilik ile ilgili seminer, konferans ve paneller düzenlenerek, öğrencilerin katılımı teşvik edilebilir. Bu toplantılara davet edilen başarılı girişimcilerin, başarı hikayelerini öğrencilerle paylaşılmasının girişimcilik eğilimine artmasına katkıda bulunacağını söyleyebiliriz. Girişimcilik programları açılarak, girişimcilik geliştirilebilir ve özendirilebilir. Sanayi işbirlikleri yapılmasının yanı sıra, üniversite teşviki ile akademisyenlerin şirketler kurması, onların girişimci yönlerini öğrencilere gösterme fırsatı bulmalarını sağlayacaktır. Üniversitelerin bünyesinde kurulan kuluçka merkezleri yoluyla girişim yapma fırsatı verilerek fark yaratan yeni fikirler desteklenebilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Examining the Relationship between University
Students' Personality Types and Entrepreneurial
Tendencies in Terms of Demographic Characteris-
tics: An Example of a Foundation University**

*

Vildan Bayram - Mesut Öztürk

İstanbul Aydın University-İstanbul Esenyurt University

Entrepreneurship has become a motor power that takes the economy forward in Turkey and in the world. In the globalizing world, due to the rapidly changing economic conditions, it is expected that new initiatives will be made and new entrepreneurs will be raised. Entrepreneurship is a great power that forms the economic basis of countries in every period. Directing this power correctly and ensuring the sustainability of enterprises by institutionalizing them is one of the necessary elements for the regular functioning of economic dynamics.

The fact that the entrepreneurial tendencies of employees with different personality types change depending on their personalities is actually important in terms of supporting entrepreneurship. People with entrepreneurial prone personalities can develop a tendency to make entrepreneurial decisions if they are supported. In the long run, this will ensure the development and growth of the country's economy, and the emergence of new service and production areas. In this context, increasing the entrepreneurial tendency in individuals and creating an entrepreneurial personality will also minimize the risks of those who will attempt.

In this study, the effect of demographic characteristics and entrepreneurship education on the relationship between personality types and entrepreneurial tendencies of university students, who are the entrepreneurs of the future, was investigated. The main purpose of this research is to investigate the effect of demographic characteristics on the relationship between personality types and entrepreneurial tendencies of university students in Turkey. For this purpose, students' personality traits and entrepreneurship tendencies were examined, and the effects of demographic

characteristics on entrepreneurial tendencies were investigated. The necessary ethics committee approval, dated 20.05.2021 and numbered 2021/06-09, was obtained from Istanbul Esenyurt University regarding the study. For this purpose, 196 students studying at a foundation university were reached by using the convenience sampling method. The collected data were analyzed with the SPSS 21.0 program. Independent groups t test, ANOVA test, Tukey test and Pearson correlation test were used in the analyses. Personality traits were examined under five factors. The study contains some limitations. The date the data were collected coincided with the period of the Covid 19 outbreak. During this period, university students are studying online. Epidemic psychology and the lack of face-to-face education may not have allowed students to evaluate freely while answering the survey questions. In addition, data were collected only from students studying at a foundation university. Therefore, the results cannot be generalized. Studies with a larger sample group will provide the opportunity to reach healthier results. In future studies, it can be compared how the entrepreneurship course given at state universities and foundation universities affects the entrepreneurship tendency of students.

According to the results of this study, it was seen that Openness to Experience and Extraversion of Personality types affect the entrepreneurial tendency positively, the entrepreneurship tendency of students who are open to experience and innovation is higher than other personality types, and the entrepreneurial tendencies of students with neuroticism, responsibility and adaptability personality types are weak. There was no statistically significant difference between men and women in terms of personality types and entrepreneurial tendencies. There was no statistically significant difference between the age groups in terms of personality types and entrepreneurial tendencies. There was no statistically significant difference between the groups with different classes in terms of compatibility from personality types. Accordingly, while the average score of the 2nd class students was the highest, the average of the 1st class students was the lowest. While the average score of those whose mothers are literate is the highest, the average of those who are primary school graduates and university graduates is the lowest. It can be said that those whose mothers are literate have a higher tendency to entrepreneurship than others. In terms of Attitude Towards Behavior and Default Behavior Control, the

rate of literate fathers is the highest, while the rate of primary school graduates is the lowest. While the rate of those whose fathers are secondary or university graduates is the highest, the rate of primary school graduates is the lowest. In the analysis made in terms of Personality Types and Entrepreneurship Tendencies, it is seen that the rate of entrepreneurs in the families of the students is higher. In terms of entrepreneurial tendencies, it can be stated that students have the ideal of doing their own business. It has been determined that those who have the neuroticism personality, which is one of the Personality Types, have the ideal of doing their own work and less ideal of working in the private sector. It is seen that the entrepreneurship tendencies of students who have received entrepreneurship education have increased. It has been determined that the entrepreneurship course/training taken directs the students to think about entrepreneurship. When the results of the research are evaluated, it is possible to make some suggestions to support the entrepreneurial tendency of the students. Entrepreneurial tendencies of students who are open to experience and extrovert can be supported to reveal their innovative entrepreneurial dreams.

With entrepreneurship education, it will be possible to strengthen students' spirit of creativity, risk taking and independence. In addition, motivation will be created and it will be possible for them to progress on the path of entrepreneurship. Within the scope of entrepreneurship programs, basic skills related to business management, legal procedures, legal transactions, personnel selection and characteristics, marketing studies, public relations studies, etc. subjects can be trained. In this context, it will be possible for university students, who are entrepreneurs of the future, to take the necessary risks and use the resources they have in the best way. As a result of these trainings, students will have information about the subject before making a decision about the venture, and thus the chances of success of their venture will increase.

In addition to department courses, applied entrepreneurship courses can also be included in universities. Participation of students can be encouraged by organizing seminars, conferences and panels on entrepreneurship. We can say that sharing the success stories of the successful entrepreneurs invited to these meetings with the students will contribute to the increase in the entrepreneurship tendency. Entrepreneurship can be

developed and encouraged by opening entrepreneurship programs. In addition to making industry collaborations, the establishment of companies by academicians with university incentives will enable them to have the opportunity to show their entrepreneurial aspects to students. New ideas that make a difference can be supported by giving the opportunity to venture through incubation centers established within universities.

In line with these results, we can say that the hypotheses of the research are supported by the data obtained. The hypotheses that personality types differ significantly according to demographic variables, entrepreneurial tendency differs significantly according to demographic variables, and personality types support entrepreneurial tendency are supported by acceptable values. Accordingly, it was determined that demographic factors and students' personality traits affect students' entrepreneurial intentions. As a result of the analysis of the data, it was determined that the demographic factors and the personality traits of the students affected the entrepreneurial intentions of the students. Entrepreneurial tendencies of students whose personality types are open to experience and extrovert are supported, and their dreams of innovative entrepreneurship are revealed.

Kaynakça/References

- Ajzen, I. ve Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological bulletin*, 84(5), 888.
- Akçakanat, T., Çarıkcı, İ. H., ve Mücevher, M. H. (2014). Sözel, sayısal ve eşit ağırlık bölümlerinde okuyan üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi: SDÜ örneği. *AKÜ İİBF Dergisi*, 16(2), 137-153.
- Akkuş, Y., Akdoğan, Ç. ve Akyol, A. (2018). Kişilik özellikleri ve girişimci kişilik boyutlarının girişimcilik niyeti üzerindeki etkileri: Trakya örneği. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, November, 171-174.
- Aksel, İ. ve Bağcı, Z. (2016). Girişimcilik eğilimi; Bir kamu üniversitesinin İİB'sinde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinde bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(7), 2120-2133.
- Akyüz, Y. (2013). Üniversite öğrencilerinin Kosgeb desteklerine bakış açıları ve girişimcilik eğilimleri üzerine bir araştırma: Uşak Üniversitesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(3), 81.

- Alan, H. ve Korkmaz, F. (2017). Sosyal ağ ilişkilerinde çok yönlü bağlar ve kişilik arasındaki ilişkiler: Hastane yöneticileri üzerine bir araştırma. *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(4), 104-118.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Atasoy, T. (2012). *Kendinizin patronu olmak: Girişimcilik*. Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Bacanlı, H., İlhan, T. ve Aslan, S. (2009). Beş faktör kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfatlara dayalı kişilik testi (SDKT). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 261-279.
- Bal, F. (2018). Engelli çocuğa sahip bireylerin kişilik özelliklerinin depresyon ve stres üzerindeki etkisinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 79, 71-90.
- Baltacı, A. (2017). Erteleme davranışı eğilimi ve beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler: Okul yöneticileri üzerine bir araştırma. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 3(1), 56-80.
- Barutçu, E. ve İrmış, A. (2012). Öğrencilerin kendilerini girişimci bir kişiliğe sahip görmelerini ve iş kurma niyetlerini etkileyen faktörler: Bir alan araştırması. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(2), 1-25.
- Basım, H. N., Çetin, F. ve Tabak, A. (2009). Beş faktör kişilik özelliklerinin kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarıyla ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 20-34.
- Batur, H. Z. ve Adıgüzel, O. (2014). Schein'in kariyer değerleri perspektifinde öğrencilerin kariyer tercihlerini etkileyen faktörler üzerine bir araştırma: Isparta ili fen lisesi öğrencileri örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 42, 327-348.
- Bridge, S., ve O'Neill, K. (2012). *Understanding enterprise: Entrepreneurship and small business*. Palgrave Macmillan.
- Bozkurt, Ö., Ercan, A., Yurt İ, (2018). Bireysel değerler ile girişimcilik eğilimi arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi: Düzce Üniversitesi örneği. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 13(1), 43-55.
- Bozkurt, Ö. ve Erdurur, K. (2013). Girişimci kişilik özelliklerinin girişimcilik eğilimindeki etkisi: Potansiyel girişimciler üzerinde bir araştırma. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 8(2), 57-78.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Çetin, F., Yeloğlu, H. O. ve Basım, H. N. (2015). Psikolojik dayanıklılığın açıklanmasında beş faktör kişilik özelliklerinin rolü: Bir kanonik ilişki analizi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(75), 81-92.

- Çivitci, N. ve Arıncıoğlu, A. (2012). Beş faktör kişilik kuramına dayalı kişilik özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 78- 96.
- Dal, V. ve Eroğlu, A. H. (2015). Farklı kişilik özelliklerine sahip bireylerin risk algılarının tüketici davranışı açısından incelenmesi: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 361-385.
- Davidsson, P. (1995). *Determinants of Entrepreneurial Intentions*, Jönköping International Business School (JIBS) S-551 11 Jönköping SWEDEN, RENT IX Workshop, Piacenza, Italy.
- DeCarlo, L. T. (1997). On the meaning and use of kurtosis. *Psychological methods*, 2(3), 292.
- Demirci, M. K., Özler, D. E. ve Girgin, B. (2007). Beş faktör kişilik modelinin işyerinde duygusal tacize (mobbing) etkileri-hastane işletmelerinde bir uygulama. *Journal of Azerbaijani Studies*, 10(3-4) 13-39.
- Deniz, A. ve Erciş, A. (2010). Kişilik özellikleri, hedonik ve rasyonel fayda, marka duygusu ve marka bağlılığı arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(2), 141- 165.
- Divanoğlu, S. U. ve Uslu, T. (2018). Kişilik özelliklerinin oluşumunda astrolojinin önemi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(30), 4340- 4356.
- Ercan, S. ve Gökdeniz, İ. (2009). Girişimciliğin gelişim süreci ve girişimcilik açısından Kazakistan. *Bilgi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 49, 59-82.
- Eren, E. (2008). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (11.Baskı). İstanbul: Beta Yayınevi.
- Erkuş, A. ve Tabak, A. (2009). Beş faktör kişilik özelliklerinin çalışanların çatışma yönetim tarzlarına etkisi: Savunma sanayinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(2), 213- 242.
- Erten, S. (2002). Kız ve erkek öğrencilerin evde enerji tasarrufu yapma davranış amaçlarının planlanmış davranış teorisi yardımıyla araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 22, 67-73.
- Fritz, M. S. ve MacKinnon, D. P. (2007). Required sample size to detect the mediated effect. *Psychological science*, 18(3), 233-239.
- Gast, J. ve Gundolf, K. (2017). Doing business in a green way: A systematic review of the ecological sustainability entrepreneurship literature and future research directions. *Journal of Cleaner Production*, 147(2017), 46.
- George, J. M. and Jones, G. R. (2012). *Understanding and managing organizational behavior*. (6th Edition). New Jersey: Prentice Hall.

- Goldberg, L. R. (1990). An alternative description of personality: The big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216-1229.
- Groeneveld, R. A. ve Meeden, G. (1984). Measuring skewness and kurtosis. *Journal of the Royal Statistical Society: Series D (The Statistician)*, 33(4), 391-399.
- Guenole, N. and Chernysenko, O. S. (2005). The suitability of Goldberg's big five IPIP personality markers in New Zealand: A dimensionality, bias and criterion validity evaluation. *New Zealand Journal of Psychology*, 34(2), 86-96.
- Güney, S (2017). *Örgütsel davranış*. İstanbul: Nobel Yayınevi.
- Hayes, J. (2018). *The theory and practice of change management*. UK: Macmillan Education.
- Hayes, A. F. ve Rockwood, N. J. (2017). Regression-based statistical mediation and moderation analysis in clinical research: Observations, recommendations, and implementation. *Behaviour research and therapy*, 98, 39-57.
- Horzum, M. B., Ayas, T. ve Padır, M. A. (2017). Beş faktör kişilik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 398-408.
- Hopkins, K. D. ve Weeks, D. L. (1990). Tests for normality and measures of skewness and kurtosis: Their place in research reporting. *Educational and Psychological Measurement*, 50(4), 717-729.
- İyem, C. ve Erol, E. (2013). Mesleki yönelimlerde bireylerin kişilik ve demografik özelliklerinin rolü; Sakarya Üniversitesi İşletme Bölümü örneği. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5(1), 137-146.
- John, O. P., Donahue, E. M. ve Kentle, R. L. (1991). Big five inventory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(2), 558-595.
- Kaplan, N. (2020). Kişilik özelliklerinin kariyer değerleri üzerindeki etkisi: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Güncel Pazarlama Yaklaşımları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 132-152.
- Karabatak, S. (2019). Okul yöneticilerinin beş faktör kişilik özellikleri ile yönetsel güçlülükleri arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-17.
- Kayalar, M. ve Ömürbek, N. (2007). Girişimci adaylarının risk almaya yatkınlık özelliğinin cinsiyet bağlamında incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(1), 185-200.
- Kazaferoğlu, E. (2017). *Kişilik özellikleri ile girişimcilik eğilimi ilişkisi: Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İsparta.

- Keleş, Y. ve Keleş, M. Ç. (2017). Turizm öğrencilerinin kişilik özellikleri: Türkiye’de lisans düzeyinde turizm eğitime yönelik bir değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 62, 417-428.
- Kılıç, R. ve Bozkaya, E. (2014). Örgüt çalışanlarının kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 153-178.
- Kılıçlar, A., Şahin, A. Sarıkaya, G. S., ve Bozkurt, İ. (2017). Kişilik tiplerinin tat tercihine etkisi. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 5(3), 93-117.
- Kılınç, E., ve Kanayran, B. (2020). İşletme fakültesi öğrencilerinin psikolojik sermaye düzeylerinin girişimcilik eğilimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *International Journal of Management and Administration*, 4(7), 34-53.
- Kızanlıklılı, M. ve Konaklıoğlu, E. (2016). Üniversite öğrencilerinin kontrol odağı ve kariyer tercihlerinin zaman yönelimleri üzerindeki rolü. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), 172-191.
- Konakay, G. ve Çelik, F. (2018). Kişilik kuramları ve psikolojik sözleşme etkileşiminin işletmelere yansımaları. *Journal of Human Sciences*, 15(2), 697- 706.
- Leroy, H., Maes, J., Sels, L., Debrulle, J. ve Meuleman, M. (2009). Gender effects on entrepreneurial intentions: A Tab Multi Group Analysis at factor and indicator level. *Paper presented at the Academy of Management Annual Meeting*. 7-11 August 2009. Chicago (USA).
- Madran, C. ve Akdoğan, T. (2010). Satıcıların kişilikleri ile performanslarının ilişkisi: Beş faktör modeline göre bir analiz. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 366-381.
- Moors, J. J. A. (1986). The meaning of kurtosis: Darlington reexamined. *The American Statistician*, 40(4), 283-284.
- Nunnally, J. C. (1967). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Özdamar, K. (2003). *Modern bilimsel araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Kaan Kitabevi, 116-118.
- Özdevecioğlu, M. ve Karaca, M. (2015). *Girişimcilik girişimci kişilik kavram ve uygulama*. Şehir: Eğitim Yayınevi.
- Özbey, Ö. D, Gelmez, E. ve Ergün, Z. (2016). An application for determining entrepreneurial Tendencies: The case of Selcuk University. *1st International Academic Research Congress, Konya*.
- Öztırak, M. (2017). *Kurumsal eğitim veren öğretmenlerde girişimci kişilik ile işkoliklik ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

- Polatçı, S. ve Yeloğlu, H. O. (2021). Karanlık ve aydınlık kişilik özelliklerinin girişimcilik niyeti üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Journal of Organizational Behavior Review*, 3(1), 73-87.
- Polatçı, S., Irk, E., Gültekin, Z. ve Sobacı, F. (2017). Psikolojik dayanıklılık ve kişilik özellikleri tatmin düzeyini etkiler mi? *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 553-578.
- Preacher, K. J. ve Selig, J. P. (2012). Advantages of Monte Carlo confidence intervals for indirect effects. *Communication Methods and Measures*, 6(2), 77-98.
- Richards, J. C. and Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching & applied linguistics*. (3rd Edition). London: Pearson Education.
- Riemann, R., Angleither, A. and Strelau, J. (1997). Genetic and environmental influences on personality: A study of twins reared together using the self- and peer report NEO-FFI scales. *Journal of Personality*, 65(3), 449-475.
- Runyan, R., Droge, C. ve Swinney, J. (2008). Entrepreneurial orientation versus small business orientation: What are their relationships to firm performance? *Journal of Small Business Management*, 46(4), 567-588.
- Salik, N. ve Kaygın, E. (2016). Demografik değişkenler açısından üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerinin belirlenmesi: Kafkas Üniversitesi örneği. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 146.
- Sümer, N., Lajunen, T. ve Özkan, T. (2005). Big five personality traits as the distal predictors of road accident. *Traffic and transport psychology: Theory and application*, 215, 215-227.
- Şentürk, E. E. ve Buran, K. (2015). Ön lisans öğrencilerinin kariyer değerlerini etkileyen faktörler üzerine bir araştırma. *Electronic Journal of Vocational Colleges-Kasım*, 14, 162-180.
- Şeşen, H. ve Basım, H. N. (2012). Demografik faktörler ve kişiliğin girişimcilik niyetine etkisi: Spor bilimleri alanında öğrenim gören üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 12, 21-28.
- Şimşek, Ş. ve Çelik, A. (2015). *İşletme Bilimlerine Giriş* (22. baskı). Ankara: Eğitim Kitabevi.
- Taggar, S., Hackett, R. and Saha, S. (1999). Leadership emergence in autonomous work teams: antecedents and outcomes. *Personel Psychology*, 52, 899-926.
- Tatlıhoğlu, K. (2014). Üniversite öğrencilerinin beş faktör kişilik kuramına göre kişilik özellikleri alt boyutlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 17, 939-971.

- Tokmak, M. (2018). Kişilik özelliklerinin örgütsel sessizlik üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma: Banka çalışanları örneği. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 2219-2233.
- Top, S. (2006). *Girişimcilik Keşif Süreci*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Tutar, H. ve Yılmaz, A. (2012). Yöneticileri kişilik özelliklerinin pazar odaklılık durumları üzerine etkisi: Sakarya organize sanayi bölgelerinde bir araştırma. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi*, 47(2), 16-29.
- Uğur, A. ve Okutan, E. (2018). Kişilik: Tanımı, boyutları, etki faktörleri ve tipolojisi. E. Erdoğan (Ed). *Sakarya Üniversitesi çalışma ekonomisi ve endüstri ilişkiler seçme yazılar-II* içinde (s.1-32). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Ulu, S., Özdevicioğlu, M. ve Ardıç, K. (2016). Kişilik özelliklerinin hasta iken işe gelme (presenteizm) davranışı üzerindeki etkileri: İmalat sanayinde bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 47, 167-181.
- Ulucan, S. (2015). *Girişimcilik Eğiliminin ve Girişimcilik Eğilimini Etkileyen Faktörlerin Analizi: Ortaöğretimde Lise 3. ve 4. Sınıf Öğrencileri Üzerinde Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uygun, M. ve Güner, E. (2016). Girişimcilik eğiliminin gelişiminde girişimcilik eğitiminin rolü. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(5), 37-57.
- Uysal, D. (2021). Kişilik özelliklerinin girişimcilik eğilimi üzerine etkisi. *The International New Issues in Social Sciences*, 9(1), 45-70.
- Williams, J. ve MacKinnon, D. P. (2008). Resampling and distribution of the product methods for testing indirect effects in complex models. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 15(1), 23-51.
- Yılmaz, B. S. ve Günel, Ö. D. (2011). Üniversite eğitimi ve girişimcilik: Bireyleri girişimciliğe yönlendiren etkenler üzerine bir araştırma. *Akademik Bakış Dergisi*, 26, 1-20.
- Yılmaz, E. ve Sünbül, A. M. (2009). Üniversite öğrencilerine yönelik girişimcilik ölçeğinin geliştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 195-203.
- Zain, Z.M., Akram, A.M. ve Ghani, E.K. (2010). Entrepreneurial intention among Malaysian business students. *Canadian Social Science*, 6(3), 34-44.
- Zhao, H, Seibert, S.E. ve Lumpkin, G.T. (2010). The relationship of personality to entrepreneurial intentions and performance: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(2), 381-404.

Kaynakça Bilgisi/Citation Information

Bayram, V. ve Öztrak, M. (2021). Üniversite öğrencilerinin kişilik tipleri ile girişimcilik eğilimleri arasındaki ilişkinin demografik özellikler açısından incelenmesi: Bir vakıf üniversitesi örneği. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), 8119-8153. DOI:10.26466//opus.944182.

Öğretmenlerin Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumları Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

DOI: 10.26466/opus.969139

*

Özlem Altındağ Kumaş* - A.Emel Sardohan Yıldırım**

* Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Diyarbakır/Türkiye

E-Posta: ozlemaltindag@gmail.com

ORCID: [0000-0002-6104-2381](https://orcid.org/0000-0002-6104-2381)

** Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Antalya/Türkiye

E-Posta: emelsardohan@gmail.com

ORCID: [0000-0002-2393-299X](https://orcid.org/0000-0002-2393-299X)

Öz

Öğretmenler disleksili öğrencilerin öğretim süreçlerinde kritik rol oynamaktadır. Bu araştırmanın amacı "Öğretmenlerin Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumları Ölçeği"nin (The Scale of Teachers Attitudes toward Teaching Students with Dyslexia) Türkçe uyarlamasının, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmasıdır. Araştırmaya 279 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada katılımcıların "Öğretmenlerin Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumları Ölçeği"ni doldurmaları istenmiştir. Ölçeğin geçerliliğini belirlemek için kapsam, yapı, ayırt edici ve yordama geçerliği analizleri yapılmış; güvenilirliğini belirlemek içinse iç tutarlılık Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda DFA sonuçlarına göre ölçeğin üç faktörlü bir yapısının olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ölçeğin birinci boyutu; Bireyselleştirilmiş Öğretim Yöntemi, ikinci boyutu; Öğretim Materyalleri ve Değerlendirme Yöntemlerinin Uyarlanması ve üçüncü boyutu ise Uzmanlar ile İşbirliğidir. Güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin geneli ve alt ölçekler için hesaplanan iç tutarlık katsayıları birinci faktör için .90, ikinci faktör için 84 ve üçüncü faktör için .93 olarak bulunmuştur. Analizler sonucunda araştırmacılar tarafından Türkiye'de kullanılacak geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Disleksili Öğrenci, Disleksi Öğretim Tutum Ölçeği, Geçerlik, Güvenirlik.

Validity and Reliability Analyses of the The Scale of Teachers Attitudes toward Teaching Students with Dyslexia

*

Abstract

Teachers have a critical role in the teaching processes of students with dyslexia. The purpose of this research is to conduct validity and reliability studies of the Turkish version of The Scale of Teachers Attitudes toward Teaching Students with Dyslexia. 279 classroom teachers participated in the research. In the study, participants were asked to fill in the "Teaching Attitudes Scale of Teachers Towards Students with Dyslexia". Content, structure, discriminant and predictive validity analyzes were performed to determine the validity of the scale; In order to determine its reliability, the internal consistency Cronbach Alpha coefficient was calculated The results of CFA analysis, it was determined that a scale with a three factor structures. The first dimension of the scale is; Individualized Teaching Method, second dimension; Adaptation of Instructional Materials and Assessment Methods and the third dimension is collaboration with experts. As for the reliability analysis, the internal consistency coefficients calculated for the overall scale and subscales were found to be .90 for the first factor, .84 for the second factor and .93 for the third factor. As a result of the analysis, it has been determined that it is a valid and reliable tool that can be used by researchers in Turkey. The results got showed that the scale can also be used in Turkey.

Key Words: *Student with Dyslexia, Dyslexia Teaching Attitude Scale, Validity, Reliability.*

Giriş

21. yüzyılda Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve Avrupa'da tıbbi modelin yerini sosyal modelin almasıyla ve özel eğitimin insan hakları temelinde ele alınmasıyla birlikte genel eğitim sisteminde köklü değişikliklere gidilmiş ve kaynaştırma uygulamaları yürütülmeye başlanmıştır. Kaynaştırma uygulamaları özel gereksinimli olan ve olmayan tüm öğrencilerin aynı ortamlarda eğitim alması ve öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerine uygun uyarlamalar yaparak nitelikli eğitim sunmasıdır (McDonnell ve Hunt, 2014; MEB, 2006). Özel gereksinim kategorisinde zihinsel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu, görme yetersizliği, işitme yetersizliği gibi birçok yetersizlik türü vardır ve bunlardan biri de öğrenme güçlüğüdür. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflara eğitimlerine devam etmektedirler (Yıldız ve Melekoğlu, 2020). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaygınlığı ile ilgili olarak okula devam eden öğrencilerin %10-20'sinde özel öğrenme güçlüğü olduğu ve yaklaşık her 10 çocuktan birinde de öğrenme güçlüğü olduğu görüldüğü ortaya konulmuştur (Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi [MEGEP], 2007). Son yıllarda da öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sayısı giderek artmaktadır (Cakiroglu ve Melekoglu, 2014).

Öğrenme güçlüğü bireyin öğrenme yeteneğinde kritik rol oynayan okuma, yazma ve matematik alanlarının birini veya birkaçını etkilemektedir (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı V, 2014 [Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders] (DSM-V); Amerika Psikiyatri, Birliği, 2014 [American Psychiatric Association]). DSM-V'te (2014) nörolojik bir bozukluk olarak belirtilen öğrenme güçlüğü çoğunlukla üç farklı kategoride ele alınmaktadır. Bunlar; disleksi (okuma güçlüğü), diskalkuli (matematik güçlüğü) ve disgrafidir (yazma güçlüğü). Disleksi, doğru ve/veya akıcı olarak sözcük tanımada ve zayıf heceleme ve çözümleme yetenekleri nedeniyle karşılaşılan güçluktur (Güldenöglu, Kargın ve Ergül, 2016; Soriano-Ferrer ve Echegaray-Bengoa, 2014). Disleksili öğrenciler okuduğunu anlama, sözcükleri doğru isimlendirme, kelimeleri bütün halinde okuyamama, harf-ses ilişkisi kurma gibi güçlükler yaşamaktadırlar (Baydık, 2002; 2011; Baydık, Ergül ve Bahap

Kudret, 2012). Öğrencilerin yaşadığı bu güçlükler sadece akademik alandaki öğrenmeleri değil aynı zamanda okul başarısını, sosyal ilişkilerini ve toplumsal katılımı da olumsuz etkilemektedir (Colenblander, Ricketts ve Breadmore, 2018; Seçkin Yılmaz ve Erim, 2019). Disleksili öğrencilerin karşılaştıkları bu güçlükler dilin fonolojik bileşeninden kaynaklanmaktadır (Eden, Olulade, Evans, Krafnick ve Alkire, 2016; Seçkin Yılmaz ve Erim, 2019).

Eğitim süreçlerinde disleksili öğrencilerin yaşadığı akademik, sosyal ve toplumsal anlamdaki güçlükler öğretmenlerde bu öğrencilere yönelik düşük başarı beklentisi oluşturmakta (Clark, 1997; Stampoltzis, Tsitsou ve Papachristopoulos, 2018) ve öğrencinin öğretmenleri tarafından etiketlenmesi söz konusu olmaktadır. Etiketleme ise bir grubun belirli özelliklerinden dolayı onlara olumsuz tutumların benimsenmesidir (Dovidio, Major ve Crocker, 2000). Araştırmacılar (Elias, 2014; Jussim ve Harber, 2005) öğretmenlerin disleksili öğrencilerine yönelik tutumlarının olumsuz olduğunda, bu öğrencilerin başarılarının da olumsuz etkilendiğini belirtmektedir. Dahası öğretmenlerin bu öğrencilerin başarılarını da olumsuz bir tutumla değerlendirme eğiliminde oldukları vurgulanmaktadır (Hornstra ve ark., 2010; Krishler ve Pit-ten Cate, 2019). Öğretmenlerle yapılan çalışmalarda (Başar ve Göncü, 2018; Doğan, 2013; Hornstra ve ark., 2010; Wadlington ve Wadlington, 2005) öğretmenlerin disleksi ile ilgili kapsamlı ve yetkin bir bilgiye sahip olmak yerine disleksi hakkında farkındalıklarının olmadığını ve/veya yanlış algılamalara/kavramlara sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Disleksili öğrencilere yönelik yanlış algılamalar, kavram yanılgıları ve bilgi eksikliği bu öğrencilerin doğru tanınmasına, bu öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş öğretim planı hazırlama, öğretim materyalleri uyarlama ve öğrenciyi değerlendirme de ayrıca öğrencinin yetersizliği ile ilgili paydaşlarla işbirliği sürecinde güçlük yaşamalarına ve dolayısıyla özel eğitim süreçlerinin nitelikli yürütülmemesine neden olmaktadır (Güzel-Özmen, 2008; Seçkin Yılmaz ve Erim, 2018; Sümer Dodur ve Altındağ Kumaş, 2021). Bu durumda öğretmenlerin bu özel eğitim süreçlerini olması gerektiği gibi yürütebilecek yeterliğe sahip olmaması hem öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik algılarını hem de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir (Yıldız ve Melekoğlu, 2020). Oysaki etkili kaynaştırma

uygulamalarının yürütülme sürecinde disleksili öğrencilerin eğitimlerinde her bir öğrencinin gereksinimlerinin belirlenmesi, bunlara odaklanılması ve buna yönelik planlamalar yapılması gerekmektedir (Kuruyer ve Çakıroğlu, 2017; Martan, Skočić Mihić ve Matošević, 2017). Öğretmenler disleksinin doğasını anladıklarında, disleksi ile ilgili bilgi sahibi olup, farkındalık kazandıklarında disleksili öğrencilerinin gereksinimlerine yönelik eğitimsel müdahaleleri de daha işlevsel planlayacaktır.

Öğretmenlerin disleksili öğrencilerine yönelik tutumları, disleksi ile ilgili bilgilerinden de etkilenmektedir (Krischler ve Pit-ten Cate, 2019; Stampoltzis, Tsitsou ve Papachristopoulos, 2018). Öğretmenlerin disleksi ile ilgili tutumları soyut olmasına rağmen, disleksili öğrencilere etkisi (örn. öğrencinin düşük akademik başarısı, öğretmenlerin eğitimsel süreçlerde uyarılma yapmaması) somut olarak görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin disleksi ile ilgili tutumları sadece öğretmenlerin öğretimsel sürecini değil aynı zamanda disleksili öğrencilerin eğitimsel süreçlerini ve akademik başarılarını da etkilemektedir. Bu çalışmada uluslararası alanyazında sınıf öğretmenlerinin disleksili bireylere yönelik tutumlarının belirlenmesinde kullanılan "Öğretmenlerin Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumları Ölçeği"nin (The Scale of Teachers Attitudes toward Teaching Students with Dyslexia) Türkçe uyarlamasının, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması amaçlanmıştır. Disleksi ile ilgili ulusal alanyazındaki araştırmaları dikkate alarak yapılan bu çalışma ile sınıf öğretmenlerinin disleksili öğrencilere yönelik tutumlarının belirlenmesinde alan yazındaki boşluğa katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma bir ölçek uyarılma çalışmasıdır. Çalışma grubu ve veri toplama aracının özellikleri ile ölçeğin Türkçeye uyarılma süreci hakkındaki bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Çalışma Grubu: Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılı içerisinde Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan 279 sınıf öğretmeninden oluşan

bir çalışma grubu ile yürütülmüştür. Çalışma grubundaki öğretmenlerin 179'ü (%64) kadın, 100'ü (%36) erkektir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin hizmet sürelerine bakıldığında 1-10 yıl arasında 152 öğretmenin, 10-20 yıl arasında 69 öğretmenin, 20 yıl ve daha fazla 58 öğretmenin olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu: Öğretmenlerle ilgili demografik özellikler için araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan "Kişisel Bilgi Formu" uygulanmıştır. Bu form öğretmenin cinsiyeti, yaşı, meslekte çalışma süresi, gibi bilgileri içermektedir.

Öğretmenlerin Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumları Ölçeği (DYTÖ): Öğretmenlerin Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumları Ölçeği, Martan, Skočić Mihić ve Matošević (2017) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek, öğretmenlerin disleksili öğrencilere yönelik öğretim tutumları inceleyen üç alt faktörden ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte, 1= Katılmıyorum, 2 – Az katılıyorum, 3- Zaman zaman katılıyorum, 4 – Çoğunlukla katılıyorum, 5 – Tamamen katılıyorum şeklinde 5'li likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır.

İlk faktör "bireyselleştirilmiş öğretim yöntemi" faktörüdür ve altı maddeden oluşmaktadır. Bu faktör disleksili öğrencilerin bireyselleştirilmiş öğretimini tanımlayan ifadeleri içermektedir. İkinci faktör 6 maddeden oluşan "öğretim materyalleri ve değerlendirme yöntemlerinin uyarlanması" faktörüdür. Bu faktörde disleksili öğrencilere yönelik öğretim materyallerinin ve değerlendirme yöntemlerinin çocuğa uyarlanmasına yönelik ifadeler yer verilmiştir. Üçüncü faktör 8 maddeden oluşmakta ve "uzmanlar ile işbirliği" olarak adlandırılmaktadır. Bu faktör, olumlu sınıf atmosferinin yaratılmasını ve disleksili öğrencilerin gelişimi için ebeveynler, öğretmenler ve diğer uzmanlar arasında işbirliğinin önemini açıklayan ifadeleri içermektedir.

Orijinal ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı birinci alt ölçek için 0,81, ikinci alt ölçek için 0,72 ve üçüncü alt ölçek için 0,79'dur. Bireyselleştirilmiş öğretim yöntemleri faktörü, öğretim materyalleri ve değerlendirme yöntemlerinin uyarlanması ($r = 0.620$, $p < 0.001$) ile

uzmanlar ile işbirliği ($r = 0.508$, $p < 0.001$) faktörleri arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Ölçekte her bir maddeye öğretmenlerin ne kadar katıldıkları analiz edilmekte toplam puan kullanılmamaktadır.

Ölçeğin Uyarlanması ve Veri Toplama

DYTÖ'nün Türkçeye uyarlama sürecindeki ilk adım ölçeği geliştiren araştırmacılar ile iletişime geçilerek gerekli izin alınması olmuştur. Araştırmacılar ölçeğin Türkçeye uyarlanmasına onay verdiğini bildiren bir mail yazmıştır. Bu cevapla birlikte, Özel Eğitim alanından iki uzman, Eğitim Bilimleri alanından iki uzman ve Ölçme-Değerlendirme alanlarından bir uzman olmak üzere toplamda beş uzman tarafından ölçek maddelerinin İngilizceden Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Türkçeye çevrilen form İngilizce alanında uzman üç kişi tarafından İngilizceye geri çevrilmiştir. Daha sonra yapılan çeviriler karşılaştırılarak her bir madde için ilgili maddeyi en iyi yansıtacak Türkçe ifadeler belirlenmeye çalışılmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler çerçevesinde araştırmacılar tarafından son hali verilen Türkçe Formunun anlam ve dilbilgisi açısından incelenmesi için Türkçe eğitimi alanında uzman olan akademisyenin görüşüne sunularak ölçeğe son hali verilerek uygulamaya geçilmiştir.

Uygulama

Araştırma, gerçekleştirildiği dönemde yaşanan COVID-19 pandemisi yüzünden online ortamda gerçekleştirilmiştir. Tüm veri toplama araçlarındaki sorular "Google formlar"a işlenmiş ve paylaşılabılır bir bağlantı oluşturulmuştur. Google formlar üzerinden tasarlanan ölçekler dört hafta boyunca veri alımı için açık bırakılmış ve dört haftanın sonunda form veri girişine kapatılmıştır. Google forms'da anket tasarlanırken bütün sorular için doldurulması gerekli seçeneği işaretlendiği için doldurulan formlarda eksik veriye rastlanmamış ve dolayısıyla hiçbir form geçersiz sayılmamıştır.

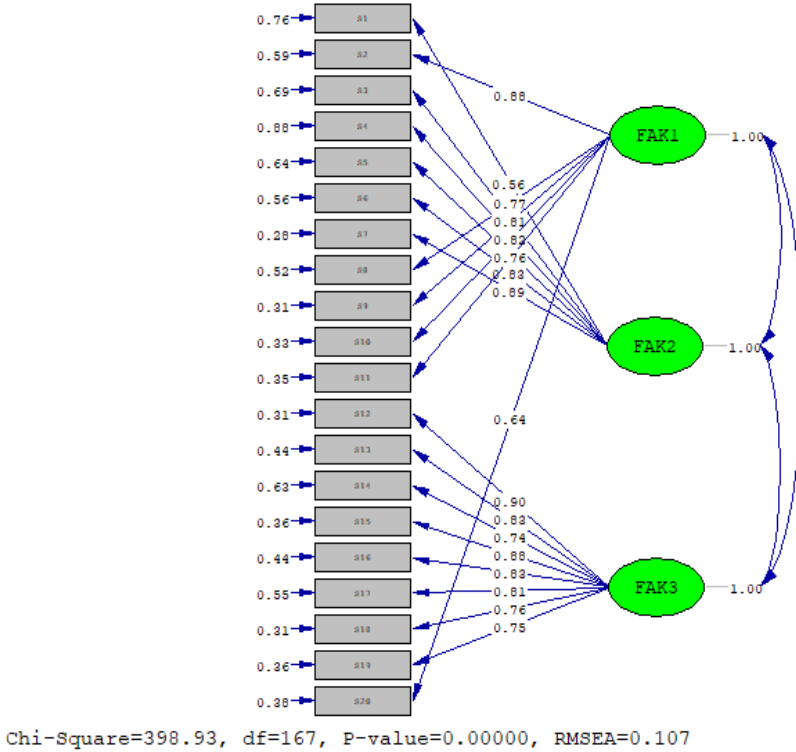
Veri Analizi

DYTÖ'nün Türkçe formunun yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. DFA için LISREL 8.54 paket programından yararlanılmıştır.

Bu kapsamda ölçeğin yapı geçerliliği ve ölçüt geçerliliği incelenmiş, ayrıca iç tutarlılık katsayısı analizleri ile toplam puanları arasındaki ilişkiler incelenerek güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Analizlere geçilmeden önce tek ve çok yönlü uç değerler incelenmiş ve maddelerin tek ve çok değişkenli normallik varsayımlarını da sağladığı görülmüştür (Tabacnick ve Fidell, 2013).

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarını geçerli kabul edebilmek için modele ait uyum iyiliği indekslerinin yeterlilik göstermesi gerekmektedir. Uyum İyiliği İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI), Görelî Uyum İndeksi (Relative Fit Index, RFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI) ve Fazlalık Uyum İndeksleri'nin (Incremental Fit Index, IFI) 0.90'dan büyük değerlerde olması yeterli düzeyde uyumun olduğu, değerlerin 0'a yaklaşmasının kötü, 1'e yaklaşmasının mükemmel uyum gösterdiği, Standartlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü (Standardized Root Mean Square Residuals, SRMR) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü'nün (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) ise 0.05'ten küçük olmasının iyi uyumu, 0.10'in altında olması ise kabul edilebilir bir uyum iyiliğini, ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının ise 5'in altında olmasının iyi uyumu gösterdiği belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Doğrulayıcı faktör analizi için uyum indeksleri incelendiğinde ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının $(398.93/167= 2.388)$ 5'in altında yeterli düzeyde bir değere sahip olduğu görülmüştür. Diğer uyum indeksleri incelendiğinde RMSEA= 0.107, SRMR= 0.05, NFI= 0.96, RFI= 0.95, CFI= 0.97 ve IFI= 0.97 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin 0.95'ten yüksek olması mükemmel uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. SRMR'nin 0.5'ten küçük ve RMSEA'nın ise $0.05 \leq RMSEA \leq 0.10$ arasında olması kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğunu işaret etmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde modelin uyumlu olduğu görülmektedir. Aşağıda ölçeğin faktörleri ve maddelerine

ilişkin standartlaştırılmış parametre tahminlerinin yer aldığı model Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. DFA'dan Elde Edilen Ölçme Modeli

Güvenirlik

DYTÖ'nün Türkçe formu ile elde edilen ölçümlerin güvenilirliği ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ile hesaplanmıştır. Hesaplanan iç tutarlılık katsayıları; bireyselleştirilmiş öğretim yöntemi" faktörü için .90, "öğretim materyalleri ve değerlendirme yöntemleri" faktörü için .84, "uzmanlar ile işbirliği" faktörü için .93 olarak bulunmuştur. Bu bulgular doğrultusunda ölçeğin tüm faktörlerine ilişkin güvenilirliğin iyi düzeyde (>.70) olduğu söylenebilir (George ve Mallery, 2003).

Tablo 1. DYTÖ'ye ait Madde Analizleri, R² ve t Değerleri

Madde Sırası	Madde	r _{jx}	t	R ²
Bireyselleştirilmiş Öğretim Yöntemi	2	.73	14.54	.57
	8	.71	14.01	.54
	9	.78	16.50	.67
	10	.78	16.37	.67
	11	.77	15.77	.63
	20	.70	13.36	.51
Öğretim Materyalleri ve Değerlendirme Yöntemleri	1	.54	9.50	.30
	3	.65	12.81	.48
	4	.51	9.81	.31
	5	.66	13.10	.49
	6	.70	14.08	.55
	7	.81	17.51	.74
Uzmanlar ile İşbirliği	12	.82	17.06	.70
	13	.75	15.38	.61
	14	.59	12.92	.48
	15	.79	16.75	.68
	16	.76	15.66	.63
	17	.70	14.26	.55
	18	.74	15.50	.62
	19	.74	15.26	.61

Ölçekteki maddelerin ayırt edicilik düzeylerini belirlemek amacıyla düzeltilmiş madde toplam korelasyonları (r_{jx}) hesaplanmış ve Tablo 1'de sunulmuştur. Madde toplam korelasyonun .30'un üzerinde bir değere sahip olması madde ayırt ediciliği için bir kanıt oluşturmaktadır (Erkuş, 2012). Tablo 1'e bakıldığında, tüm madde korelasyonlarının .30'un üzerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca, DFA sonuçları maddelerin R² değerlerinin 0.31-0.74 arasında, t değerlerinin ise 9.50-17.51 arasında olduğunu ve tüm maddeler için tüm yolların anlamlı olduğunu (t_i>1.96 ve p_i<0.05) göstermiştir. Buna göre, ölçeğin Türkçe formunun ayırt edici maddelerden oluştuğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin sınıftaki uygulamaları, öğrenme ve öğretme konusundaki tutumlarından güçlü bir şekilde etkilenmektedir. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin öğrenimine ilişkin tutumları değişmedikçe, bu öğrencilere yönelik öğrenim uyarlamalarının da değişmesi beklenmemektedir (Hornstra ve ark., 2010). Bu ölçek öğretmenlerin

disleksili öğrencilere yönelik öğretim tutumları hakkında bilgi edinmek için uyarlanmıştır.

Bu çalışmanın amacı, Martan, Skočić Mihić ve Matošević (2017) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumları Ölçeği”ni Türkçe’ye uyarlamak ve ölçeğin geçerlilik güvenirlik analizlerini inceleyerek, ölçeği ulusal yazına kazandırmaktır. Ölçek uyarlama çalışması sırasında yapılan analizler sonucunda, 3 boyutlu (bireyselleştirilmiş öğretim yöntemi, öğretim materyallerinin ve değerlendirme yöntemleri, uzmanlar ile iş birliği) DYTÖ ölçeğinin Türk örnekleminde elde edilen veri ile uyum içinde ve maddelerin tümünün özgün ölçek ile benzer biçimde aynı faktörler altında toplandığı, tüm maddelerin alt ölçek toplam puanlarına katkısının anlamlı olduğu ve her maddenin faktör yüklerinin de kabul edilebilir düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda, ölçeğin ulusal yazında kullanılmasında bir sakınca bulunmadığı görülmektedir.

DYTÖ'nün güvenirliliği Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ile incelendiğinde hesaplanan iç tutarlık katsayılarının .84 ile .93 arasında değiştiği görülmüştür. Güvenirlik katsayısı için esas alınması önerilen ölçüt .70 ve yukarısı olduğundan, elde edilen katsayılar güvenirlik için yeterli kabul edilmektedir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010). Buna göre, DYTÖ'nün güvenilir ölçümler üreten bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir. DYTÖ'deki madde toplam korelasyonları ölçekteki tüm maddeler için .30'un üzerinde bulunmuştur. Dolayısıyla, ölçek maddelerinin ayırt edicilik düzeylerinin yeterli olduğu söylenebilir (Akbulut, 2010) Araştırmada; geçerlik, güvenirlik ve madde analizi ile ilgili ulaşılan sonuçlar neticesinde DYTÖ'nun Türkçe formunun gerekli/yeterli özelliklere sahip olduğu ve öğretmenlerin disleksili öğrencilere yönelik öğretim tutumları ölçmesi amacıyla kullanılabileceği görülmüştür.

Bu çalışma bir ölçek geliştirme çalışması olduğu için öğretmen deneyim yılı, cinsiyeti ve hizmetiçi eğitim alma gibi demografik bilgilerine ilişkin farklılıklar incelenmemiştir. Dolayısıyla ileriki çalışmalarda öğretmenlerin demografik bilgileri ve DYTÖ ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiler incelenebilir. Çalışmalarda uyarlanan ölçek kullanılarak öğretmenlerinin mesleki gelişimi desteklemek amacıyla planlanacak hizmet içi eğitim çalışmalarına katkı sağlanabilir. Çalışmanın

önemli bir sınırlılığı verilerin sadece bir şehirde toplanmış olmasıdır. Her ne kadar örneklem sayısı analiz için yeterli olsa da gelecekteki araştırmalarda farklı örneklerle ölçeğin güvenilirlik ve geçerliğinin tekrar tekrar test edilmesi önerilmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

Validity and Reliability Analyses of the The Scale of Teachers Attitudes toward Teaching Students with Dyslexia

*

Özlem Altındağ Kumaş – A.Emel Sardohan Yıldırım

Dicle University-Akdeniz University

Academic, and social difficulties experienced by students with dyslexia in the educational process create low expectations of success for these students (Clark, 1997; Stampoltzis, Tsitsou and Papachristopoulos, 2018) and the students are labeled by their teachers. Labeling is the adoption of negative attitudes towards a group due to certain characteristics (Dovidio, Major and Crocker, 2000). Researchers (Elias, 2014; Jussim and Harber, 2005) state that when teachers' attitudes towards their students with dyslexia are negative, their success is also negatively affected. Moreover, it is emphasized that teachers tend to evaluate the success of these students with a negative attitude (Hornstra et al., 2010; Krischler and Pitten Cate, 2019). In the studies conducted with teachers (Başar and Göncü, 2018; Doğan, 2013; Hornstra et al., 2010; Wadlington and Wadlington, 2005), instead of having a comprehensive and competent knowledge about dyslexia, teachers have no awareness of dyslexia and/or misperceptions/concepts.

Teachers' attitudes towards their students with dyslexia are also affected by their knowledge of dyslexia. Although teachers' attitudes towards dyslexia are abstract, its impact on students with dyslexia (eg, students' low academic achievement, teachers' failure to adapt in educational processes) is tangible. Therefore, teachers' attitudes towards dyslexia affect not only the instructional process of teachers, but also the educational processes and academic achievements of students with dyslexia. In this study, it was aimed to carry out validity and reliability studies of the Turkish adaptation of "The Scale of Teachers Attitudes toward Teaching Students with Dyslexia", which is used in the international literature to determine the attitudes of classroom teachers towards individuals with dyslexia. It is thought that this study, which was

carried out taking into account the studies in the national literature on dyslexia, will contribute to the gap in the literature in determining the attitudes of classroom teachers towards dyslexic students.

The first step in the adaptation process of the scale to Turkish was to get the necessary permission by contacting the researchers who developed the scale. The researchers wrote an e-mail stating that they approved the adaptation of the scale into Turkish. With this answer, the scale items were translated from English to Turkish by a total of five experts, two experts from the field of Special Education, two experts from the field of Educational Sciences and one specialist from the fields of Assessment and Evaluation. The form translated into Turkish was translated back into English by three experts in the field of English. Later, by comparing the translations, it was tried to determine the Turkish expressions for each item that would best reflect the relevant item. In order to examine the Turkish form, which was finalized by the researchers within the framework of the opinions received from the experts, in terms of meaning and grammar, it was presented to the opinion of the academician who is an expert in the field of Turkish education, and the scale was finalized and implemented.

Teachers' practices in the classroom are strongly influenced by their attitudes towards learning and teaching. Unless teachers' attitudes towards the learning of students with learning difficulties change, learning adaptations for these students are not expected to change (Hornstra et al., 2010). This scale was adapted to obtain information about teachers' teaching attitudes towards students with dyslexia.

The aim of this study is to adapt the "Teachers' Attitudes Towards Dyslexic Students Scale" developed by Martan, Skočić Mihić and Matošević (2017) into Turkish and to bring the scale to the national literature by examining the validity and reliability analyzes of the scale. As a result of the analyzes made during the scale adaptation study, it was found that the 3-dimensional (individualized teaching method, teaching materials and evaluation methods, cooperation with experts) ATDS scale was in harmony with the data obtained from the Turkish sample and that all the items were collected under the same factors as the original scale. It was found that the contribution of the items to the subscale total scores was significant, and the factor loads of each item were at an acceptable

level. In this context, it is seen that there is no harm in using the scale in national literature.

When the reliability of the ATDS was analyzed with the Cronbach's alpha internal consistency coefficient, it was observed that the calculated internal consistency coefficients ranged from .84 to .93. Since the recommended criterion for the reliability coefficient is .70 and above, the obtained coefficients are considered sufficient for reliability (Sipahi, Yurtkoru, & Çinko, 2010). Accordingly, it can be stated that ATDS is a measurement tool that produces reliable measurements. The item-total correlations in the ATDS were found to be over .30 for all items in the scale. Therefore, it can be said that the discrimination levels of the scale items are sufficient (Akbulut, 2010). As a result of the results obtained regarding validity, reliability, and item analysis, it was seen that the Turkish form of ATDS has necessary/sufficient features and can be used to measure teachers' teaching attitudes towards dyslexic students.

Since this study is a scale development study, differences in demographic information such as teacher experience years, gender and in-service training were not examined. Therefore, in future studies, the relationships between teachers' demographic information and the scores they get from the ATDS scale can be examined. By using the scale adapted in the studies, it can be contributed to the in-service training studies to be planned to support the professional development of teachers. An important limitation of the study is that the data were collected in only one city. Although the sample size is sufficient for the analysis, it is recommended that the reliability and validity of the scale be tested repeatedly with different samples in future studies.

Kaynakça/References

- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları: Sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklamalı SPSS çözümleri*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM-5. Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5. baskı). Madrid: E. Médica Panamericana.
- Başar, M. ve Göncü, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanlışlarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin

- değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 185-206, doi: 10.16986/HUJE.2017027934.
- Baydık, B. (2002). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan çocukların sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Zihin Engelliler Anabilim Dalı, Ankara.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-318.
- Baydık, B., Ergül, C. ve Bahap Kudret, Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789.
- Clark, M. D. (1997). Teacher response to learning disability: A test of attributional principles. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 69-79.
- Cakiroglu, O. ve Melekoglu, M. A. (2014). Statistical trends and developments within inclusive education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 18(8), 798-808. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2013.836573>.
- Colenbrander, D., Ricketts, J. ve Breadmore, H. L. (2018). Early identification of dyslexia: Understanding the issues. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 49, 817-828.
- Doğan, B. (2013). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1) 20-33.
- Dovidio, J. F., Major, B. ve Crocker, J. (2000). Stigma: Introduction and overview. In T. F. Heatherton, R. E. Kleck, M. R. Hebl, & J. G. Hull (Eds.), *The social psychology of stigma* (p.1-30). New York: Guilford.
- Eden, G. F., Olulade, O. A., Evans, T. M., Krafnick, A.J. ve Alkire, D. R. (2016). Developmental dyslexia. In G. Hickok & S. Small (Eds.), *Neurobiology of language* (p.815-826). Elsevier: Oxford, UK.
- Elias, R. (2014). *Dyslexic learners: An investigation into the attitudes and knowledge of secondary school teachers in New Zealand* (Doctoral dissertation). University of Auckland, New Zealand.
- George, D. ve Mallery, P. (2003). *Using SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (4th ed.). London: Pearson Education.
- Güldenöglü, B., Kargın, T. ve Ergül, C. (2016). Ses bilgisi farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi:

- Boylamsal bir araştırma. *İlköğretim Online*, 15(1), 251-272, doi: <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.25973>.
- Güzel-Özmen, R. (2008). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. Halil İbrahim Diken (Ed.). *Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s.333-367). Ankara: Pegem Akademi.
- Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., van den Bergh, L. ve Voeten, M. (2010). Teacher attitudes toward dyslexia: Effects on Teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 515–529. <https://doi.org/10.1177/0022219409355479>.
- Jussim, L. ve Harber, K. D. (2005). Teacher expectancies and selffulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 131–155.
- Krischler M ve Pit-ten Cate IM. (2019) Pre- and In-Service Teachers' attitudes toward students with learning difficulties and challenging behavior. *Front. Psychol*, 10, 327. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00327.
- Kuruyer, H. Y. ve Çakıroğlu, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve eğitimsel müdahale sürecinde görüş ve uygulamaları, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(28), 539-555, DOI: 10.7827/TurkishStudies.12494.
- Martan, V., Mihić, S. S. ve Matošević, A. (2017). Teachers' attitudes toward teaching students with dyslexia, *Croatian Journal of Education*, 19(3), 75-97.
- McDonnell, J. ve Hunt, P. (2014). *Inclusive education and meaningful school outcomes*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brooks.
- Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi [MEGEP]. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: Öğrenme güçlüğü*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Colenbrander, D., Ricketts, J. ve Breadmore, H. L. (2018). Early identification of dyslexia: Understanding the issues. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 49, 817-828.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Seçkin Yılmaz, Ş. ve Erım, A. (2019). Türkiye'de yaşayan yetişkinlerin disleksiye ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1102-1115.

- Soriano-Ferrer, M. ve Echeagaray-Bengoa, J. A. (2014). A scale of knowledge and beliefs about developmental dyslexia: Scale development and validation. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 132, 203-208. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.299>.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi* (2. baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık
- Stampoltzis, A., Tsitsou, E. ve Papachristopoulos, G. (2018). Attitudes and intentions of Greek teachers towards teaching pupils with dyslexia: An application of the theory of planned behaviour. *Dyslexia*, 24, 128-139. <http://doi.org/10.1002/dys.1586>.
- Sümer Dodur, H. M. ve Altındağ Kumaş, Ö. (2021). Disleksi Bilgi ve İnanç Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(1) doi: 10.23863/kalem.2020.160.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Wadlington, E. ve Wadlington, P. (2005). What educators really believe about dyslexia. *Reading Improvement. Spring*, 42(1)16-33.
- Yıldız, M. ve Melekoğlu, M. A. (2020). Investigation of studies on reading comprehension skills of individuals with specific learning disabilities. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(3), 1274-1303.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Altındağ Kumaş, Ö. ve Sardohan Yıldırım, A. E. (2021). Öğretmenlerin Disleksili Öğrencilere Yönelik Öğretim Tutumları Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *OPUS- Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), 8154-8171. DOI: 10.26466/opus.969139.

Finansal Performansın Yüzde Yöntemi ile Analizi: Galatasaray A.Ş.'ye Yönelik Bir Uygulama

DOI: 10.26466/opus.970515

*

Cevdet Kızı* - Tunay Aslan**

* Doç. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul/Türkiye

E-Posta: cevdetkizil@yahoo.com

ORCID: [0000-0003-0196-2386](https://orcid.org/0000-0003-0196-2386)

** Doç. Dr., Siirt Üniversitesi, Siirt/Türkiye

E-Posta: tunay_aslan@hotmail.com

ORCID: [0000-0002-0363-6691](https://orcid.org/0000-0002-0363-6691)

Öz

Bu çalışmada, Galatasaray A.Ş.'nin 31.05.2016 - 31.05.2018 tarihleri arasında kamuyla paylaşılmış bilançosundan ve 01.06.2016 - 31.05.2018 tarihleri arasında kamuyla paylaşılmış gelir tablosundan yararlanılarak, mali tablolarındaki yüzdelerdeki değişimler ile belirtilen değişimlerin olası nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla, analize 2015-2017 dönemine ait mali tablolar dahildir. Araştırma bulgularına göre, Galatasaray A.Ş.'nin satışların maliyeti kalemi her iki dönem için de net satışlar (hasılat) kaleminden daha yüksektir. Genel yönetim giderleri ile pazarlama giderleri de artmaktadır. İşletmenin finansman giderleri de yükselmektedir. Firmanın net işletme sermayesi negatiftir. İşletmenin dönen varlıkları, kısa vadeli yabancı kaynaklarını karşılayamamaktadır. Aynı zamanda, işletme öz sermaye ağırlıklı bir kaynak yapısına sahip değildir. Firma, kısa vadeli yabancı kaynaklar ve uzun vadeli yabancı kaynaklar ile finanse edilmektedir. Firmanın finansal borçlarının ticari borçlarından yüksek olması da esnekliğe imkan tanınamaması nedeniyle tehlikelidir. Galatasaray A.Ş.'nin diğer alacaklar kaleminin artması da negatif bir durumdur. Ayrıca, firmanın negatif öz sermayeye sahip olması, geçmiş yıl zararları ve net dönem zararı ile karşı karşıya olması finansal risk ve kırılabilirlik teşkil etmektedir. Firmanın stoklarını eritmesi ve ticari alacaklarını azaltması ise pozitif hususlardır.

Anahtar Kelimeler: Muhasebe, Finans, Dikey Analiz, Futbol, Galatasaray.

Investigation of Financial Performance with Vertical Analysis: An Implementation on Galatasaray A.ř.

*

Abstract

This study used Galatasaray A.ř.'s public balance sheets dated between 31.05.2016 - 31.05.2018 and public income statements dated between 01.06.2016 - 31.05.2018 to determine the percentage changes on its financial statements as well as probable reasons of these mentioned changes. Thus, financial statements dated 2015-2017 are included in the analyses. Based on research findings, costs of sales of Galatasaray A.ř. is higher than its net sales for both periods. Also, general administrative expenses and marketing expenses are increasing. Additionally, financial expenses of the company are increasing as well. Net capital of the organization is negative. Plus, current assets of the firm can not match its short-term liabilities. Besides, the company does not have an owner's equity weighted resource structure. The organization is financed with short-term and long-term liabilities. The fact that firm's financial liabilities are higher than its commercial liabilities is dangerous, since this condition eliminates flexibility. Moreover, it is a negative issue that Galatasaray A.ř.'s other receivables account is highering. Furthermore, the fact that company owns negative owner's equity, experiences losses for previous periods and faces net loss for the term signals financial risk and fragility. However, the organization is lowering its inventories and its commercial receivables are decreasing, which are positive indicators.

Key Words: *Accounting, Finance, Vertical Analysis, Football, Galatasaray.*

Giriş

Küreselleşmeyle beraber birçok alanda yaşanan gelişmeler, özellikle muhasebe ve finans alanlarında da önemli değişimleri ve riskleri beraberinde getirmiştir (Kızıl, Hanişoğlu ve Aslan, 2019). Günümüz dünyasında rekabetin hızla artması, yabancı kaynağa olan ihtiyaç ve bu ihtiyacın hangi koşullarda, nerelerden elde edileceği işletmelerin karşılaştığı önemli riskleri oluşturmaktadır (Kızıl, Kahve ve Aydınılmaz, 2013). İşletmelerin kıt kaynak yetersizliğine çözüm bulması ve bu kaynakları en düşük maliyetle sağlanması finansal analizi önemli kılmaktadır. Bu durum bütün işletmeler için önemli olmakla beraber, futbol kulüpleri için de önem taşımaktadır. Futbol kulüplerinde yaşanan yoğun rekabet finansal analizin önemini arttırmakta olup, bu etkiyi en alt seviyeye indirmek için işletme kaynaklarının verimli kullanılması gerekmektedir. Etkin bir finans yönetiminin temel fonksiyonları finansal planlama ve kontrol olup, bunların gerçekleşmesi ise etkin bir finansal analize bağlıdır (Kodal, 2017, s.645).

Finansal analiz, bir işletmenin finansal durumunu ve finansal bakımdan gelişiminin yeterli olup olmadığını saptamak için finansal tablolarda yer alan kalemlerde meydana gelen değişimlerin zaman içerisinde göstermiş olduğu eğilimlerin incelenmesi ve ihtiyaç duyulması halinde belirlenen standartlar ve sektör ortalamalarıyla karşılaştırarak yorumlayan bir bilim dalıdır. Bir diğer ifade ile finansal analiz, işletme paydaşlarına (yatırımcılar, borç verenler, yöneticiler ve tedarikçiler) verecekleri kararlarda yardımcı olmak için diğer bilgilerle birlikte finansal verilerin seçilmesi, değerlendirilmesi ve yorumlanması hususunda yol gösteren bir araçtır. Finansal analiz çalışanların performansı, faaliyetlerin etkinliği ve kredi politikaları gibi konularda şirket içinden yapılabileceği gibi, yatırım kararlarının verilmesi ve borç ödeme gücünün tespiti gibi kararlarda işletme dışından da yapılabilmektedir. (Ozolgun, 2017, s.55-62; Tekin, 2017, s.25).

Finansal analiz, işletmelerin finansman dengesinin (varlık-kaynak dağılımı) uygun olup olmadığı, işletmelerin pazardaki yeri ve önemi hakkında bizlere önemli bilgiler sunmaktadır. Finansal analiz ayrıca işletmelerin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymakta olup, bu da işletmeye yatırım yapmak isteyen taraflara fırsat sunmaktadır. Böylece

finansal analiz, işletmeyi finansal anlamda okumayı sağlayarak bilgi kullanıcılarına rehberlik etmektedir (Şen, Zengin ve Yusbobov, 2015, s.64-85).

Bu çalışmada işletmelerin finansal durumu açısından önem taşıyan finansal analiz ve bu analiz yöntemlerinden birisi olan dikey analiz yöntemi örnek bir uygulamayla açıklanmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, çalışmanın birinci bölümünü giriş kısmı oluşturmuştur. Daha sonra, konuyla ilgili literatür taraması gerçekleştirilmiş, finansal analizin bir yöntem olarak uygulandığı akademik çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmanın sonraki bölümünde ise finansal analiz yöntemleri ve özellikleri açıklanmıştır. Çalışmanın uygulama bölümünde ise Galatasaray A.Ş.'nin 2015- 2017 dönemlerine ait finansal tablolarından (bilanço ve gelir tablosu) yararlanılarak finansal analiz yöntemlerinden birisi olan dikey yüzde yöntemi kullanılmış, finansal durum analiz edilmiştir. Çalışmanın son bölümünde ise sonuç kısmı yer almaktadır.

Literatür Taraması

Kızıl ve Aslan (2019), Borsa İstanbul'da (BİST) işlem gören havayolu şirketleri üzerine bir araştırma yapmışlardır. Belirtilen çalışmada oran analizi (rasyo analizi) yöntemi kullanılmıştır. Türk Hava Yolları A.Ş. ve Pegasus Hava Yolları A. Ş.'nin finansal performansı 2013-2017 periyodu için rasyo analizi (oran analizi) aracılığıyla incelenmiştir. Havayolları şirketlerinin finansal performansının analiz çalışması için firmaların bilanço ve gelir tablolarından yararlanılmıştır. İşletmelere ait mali tablolar, Kamuyu Aydınlatma Platformu'ndan (KAP) alınmıştır. KAP'tan alınan veriler, çalışmanın amacına paralel olarak 17 oranın hesaplanmasında kullanılmıştır.

Bilici ve Aydın (2018), yapmış oldukları çalışmada konaklama işletmelerini ele almışlardır. Konaklama firmalarının 2011-2016 yılları arasındaki mali tablolarından yararlanılmıştır. Finansal performansın ölçülmesinde karşılaştırmalı tablolar analizi, trend analizi, oran analizi ve yüzde yöntemini kullanmışlardır.

Akyüz, Yıldırım ve Akyüz (2017), yaptıkları çalışmada borsada işlem gören orman ürünleri ve sanayi sektöründe yer alan işletmeleri ele almışlardır. Firmaların 2015-2016 yıllarına ait bilanço ve gelir

tablosundaki değişimleri dikey yüzde yöntemi kullanarak analiz etmişlerdir. Değişimlerin işletme açısından önemini de yorumlamışlardır.

Aslan (2017), yapmış olduğu çalışmada borsaya kota olmuş dört büyük Türk futbol takımının finansal performansını oran yöntemi ile analiz etmiştir. Futbol kulüplerinin 2014-2016 yıllarına ait finansal tabloları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda futbol kulüplerinin borçlarını ödemedeki zorluk çektiği, sermayelerinin ağırlıklı olarak negatif olduğu gözlenmiştir.

Çatı, Eş ve Özevin (2017), çalışmalarında futbol kulüplerinin sportif etkinliklerini Entropi ve TOPSIS yöntemi kullanarak analiz etmişlerdir. Çalışmada, Avrupa'nın beş büyük futbol kulübü değerlendirilmiştir. Sonuç olarak yüksek transfer harcamaları ile yüksek başarı arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Karadeniz, Beyazgül, Dalak ve Günay (2017), Türk turizm sektöründe finansal performansı dikey yüzde yöntemi ile incelemişlerdir. Hisseleri borsada işlem gören turizm şirketlerinin finansal performansının ölçülmesinde dikey yüzde yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada turizm şirketlerinin 2014 yılına ait finansal tabloları ve Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası'nın (TCMB) yayınladığı konaklama ve yiyecek hizmet faaliyetleri alt sektörünün finansal tabloları dikey analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir.

Ersoy, Çıtak ve Güllal (2015), futbol endüstrisi üzerinde bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın evrenini Türkiye'deki 4 büyük futbol kulübü ile Avrupa'daki 15 futbol kulübü oluşturmaktadır. 2012-2013 yılları arasında Türkiye'de yer alan 4 büyük futbol kulübü ile Avrupa'da yer alan 15 futbol kulübünün transfer harcamaları ile etkinlikleri, veri zarflama yöntemi kullanılarak karşılaştırılmıştır.

Omağ (2014), gıda sektörünü ele alan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmanın evrenini, Türkiye'de faaliyet gösteren büyük ölçekli bir gıda firması oluşturmaktadır. Bahse konu olan gıda firmasının, 2011-2012 yıllarına ait finansal tablolarındaki değişim dikey yüzde yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

Sakınç (2014), futbol endüstrisi üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışmanın evrenini Türkiye'deki dört büyük futbol

takımı oluşturmaktadır. 2009-2013 yılları arasında dört büyük futbol takımının finansal performansları oran analizi yöntemi ile incelenmiştir.

Singh ve Schmidgall (2013), Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu araştırma, turizm sektöründe gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmada, ABD'de faaliyet gösteren otellerin mali yapısı mercek altına alınmış ve karlılık analizleri dikey yüzde yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

Yahya, Ali, Mir, Yaqoob ve Khan (2013), Pakistan gıda sektörü üzerinde bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada iki şirketin 2008- 2011 yıllarına ait finansal performansları ölçülmüştür. Araştırmada dikey yüzde yöntemi, diğer analiz teknikleriyle beraber kullanılmıştır.

Bardia (2012), yaptığı çalışmada Hindistan'da faaliyet gösteren sektörün en büyük iki çelik imalat şirketinin finansal sıkıntı durumunu ve uzun dönemli ödeme gücünü ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmada 1997-2009 yılları arasındaki finansal tablolardan faydalanarak şirketlerin finansal sıkıntı durumlarını ortaya koymak amacıyla Altman Z Skoru Modeli kullanılmıştır. Uzun dönemli ödeme gücünün ortaya koyulması amacıyla ise dikey analiz yönteminden yararlanılmıştır.

Vanipriya ve Venkatamaraju (2012), çimento sektörünü ele almışlardır. Çimento sektörünün finansal performansının ölçümü amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, çimento sektöründe faaliyet gösteren işletmelerin finansal performansları dikey yüzde yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

Özyürek ve Erdoğan (2011), İstanbul Menkul Kıymetler Borsası (İMKB) odaklı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. İMKB'de işlem gören finansal firmalar araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu firmaların 2009-2010 yıllarına ait finansal performansları, dikey yüzde yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

Dimitropoulos (2010), futbol endüstrisi üzerine bir çalışma gerçekleştirmiştir. 1994-2004 yılları arasında Yunan futbol kulüplerinin finansal performansı oran yöntemi ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak, kulüplerin borçlarının varlıklarının çok üzerinde olduğu ve zarar ettikleri saptanmıştır.

Gürkan (2009), basın işletmeleri üzerine bir araştırma yapmıştır. Yapmış olduğu çalışmada basın işletmelerinin finansman ihtiyaçlarını

nasıl karşıladıklarını ortaya koymak amacıyla dikey analiz ve oran analizi tekniklerini kullanmıştır. Çalışmada Türkiye'de faaliyet gösteren iki büyük basın işletmesinin 2007-2008-2009 yıllarına ait finansal tabloları kullanılarak dikey analiz ve oran analizi tekniklerinden yararlanılmıştır.

Buraimo, Simmons ve Szymanski (2006), çalışmalarında İngiliz futbol kulüplerinin finansal performanslarını analiz etmiştir. Çalışmanın evrenini İngiliz Premier Ligi (Premier League) ve alt liglerde yer alan futbol kulüpleri oluşturmaktadır. Sonuç olarak yüksek futbolcu bonservis bedelleri ve düzenli olmayan gelir akışından dolayı, futbol kulüplerinin finansal anlamda sıkıntıya düştükleri gözlemlenmiştir. Araştırma neticesinde, İngiliz Premier Ligi (Premier League) ve alt liglerde yer alan futbol kulüplerine çeşitli öneriler ve çözüm politikaları da sunulmuştur.

Frick ve Prinz (2006), futbol endüstrisi üzerine bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Gerçekleştirilen çalışmada, Alman futbol kulüplerinin borçlarının İtalyan ve İngiliz futbol kulüplerinin toplam borçlarının yarısı kadar olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda, Alman futbol kulüplerinin ağırlıklı olarak öz sermaye ile finanse edildikleri sonucuna varılmıştır.

Huang ve Chao-Lin, (2006), Tayvan'da bir araştırma yürütmüşlerdir. Bu çalışmada, satın alma karar sürecine konsantre olunmuştur. Tayvan'da gerçekleştirilen bu çalışmada, dikey analiz yöntemi, işletmelerin satın alma kararlarında kullanılmıştır.

Duque ve Brantes Ferreira (2004), futbol endüstrisi üzerine bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. İlgili çalışmanın evrenini, Portekiz Lizbon Borsası'nda işlem gören futbol kulüpleri oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada, Portekiz Lizbon Borsası'nda işlem gören futbol kulüplerinin müsabaka sonuçları ile hisse senetleri fiyatları arasında pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır.

Finansal Fair Play

Futbol kulüplerinin finansal performansları hususunda, özellikle son yıllarda Union of Football Associations'ın (UEFA) geliştirdiği ve sunduğu finansal fair play'in da önemi büyüktür. UEFA, finansal fair play uygulamasını her yıl geliştirmekte ve en çok üzerinde durduğu

projelerden biri olarak ifade etmektedir. UEFA'ya göre, finansal fair play uygulamasına geçişten sonra futbol kulüplerinin borçları belirgin olarak düşmüştür. Finansal fair play kavramı ve yönetmeliği UEFA tarafından ilk olarak Eylül 2009'da ortaya atılmıştır. Haziran 2010'da ise finansal fair play uygulanmaya başlamıştır. Finansal fair play'in amaçları ise genel olarak futbol kulüplerinin ekonomik ve finansal durumlarının iyileştirilmesi, şeffaflık ve kredibilitenin artırılması, futbol kulüplerinden alacaklı kurumların korunması, futbol kulüplerinin çalışanlarına ve vergi otoriteleriyle diğer kulüplere borçlarını ödemelerinin teminat altına alınması, futbol kulüplerinin finansal durumlarının disiplin ve rasyonalite gözetilerek yönetilmesi, futbol kulüplerinin kendi gelirleri ile faaliyetlerini sürdürebilmesinin sağlanması, futbol camiasında sorumluluk çerçevesinde yatırım ve harcamaların yapılması ile Avrupa futbolunun devamlılığının sağlanması olarak özetlenebilir (UEFA, 2021).

Günümüzde, futbol sadece bir eğlence sektörü olmanın ötesine geçmiş ve sanayileşmiştir. Özellikle geçmiş yıllarla karşılaştırma yapıldığında, futbolcu maaşları ciddi anlamda yükselmiş, sponsorluk tutarları artmış ve futbol endüstrisi içerisinde dönen meblağlar ciddi boyutlara ulaşmıştır. Rekabetin de kızıştığı futbol camiasında, futbol kulüpleri büyük harcamalar yapma eğiliminde olmuşlardır. Bu nedenden ötürü, UEFA gelirlerinin üzerinden harcama yapan kulüpleri takip altına alarak belirli kriterler bazında yaptırımlar uygulama kararı almıştır. Böylelikle, finansal fair play da futbol kulüplerinin finansal performansları hususunda bir ölçüt haline gelmiştir (Tekere ve Gök, 2019, s.846-859).

Buna karşın, Türkiye'de futbol kulüplerinin finansal fair play yönetmeliğine uyumu konusunda bir takım problemler söz konusu olmuştur. UEFA tarafından finansal fair play kavramı ile yönetmeliğinin ilk çıkış tarihi olan 2009'dan bu yana, Türk futbol kulüpleri finansal fair play'e uyum konusunda zorlanmışlardır. Bu husus özellikle de halka açık Türk futbol kulüpleri için geçerlidir. Negatif özsermaye, başbaşa noktası problemi, yüksek net borçlar ve astronomik futbolcu ücretleri Türk futbol kulüplerinin başlıca problemleri olarak göze çarpmıştır (Karadeniz Koşan ve Günay, 2016, s.250-269).

Belirtilen hususla ilgili olarak, Türk futbol kulüplerinin ekonomik altyapılarındaki eksikliklerin yanında, idari ve yönetsel anlamda

eksiklikleri de ön plana çıkmaktadır. Bu durum, Türk futbolunun Türkiye dışında uluslararası arenada rekabetçiliğini de etkilemektedir. Hiç şüphesiz, ekonomik ve idari anlamda aşama kat edebilmek için Türk futbolunda bir takım düzenleme ile yapısal reformların gerçekleştirilmesi şart gözükmemektedir (Sevim ve Bülbül, 2017, s.187-212).

Finansal fair play'e uyum konusunda yaşanan başarısızlıklar, tüm Dünya'da olduğu gibi Türkiye'de de futbol kulüplerinin bir açmaza sürüklenmektedir. Zira, Türk futbol kulüplerinin finansal fair play'e zorunlu uyumları transfer potansiyellerini ve rekabetçiliklerini kısıtlamaktadır. Aynı zamanda, finansal fair play'e uymayan futbol kulüpleri de UEFA'nın müsabakalarından men edilmekte, bu durum kulüplerin finansal durumlarını daha da zora sokmakta ve kaynaklarını sınırlandırmaktadır. Bu nedenden ötürü, Türk futbol kulüpleri için efektif bir muhasebe-finance yönetimi kaçınılmazdır (Tutar, 2018, s.126-138).

UEFA tarafından finansal fair play kavramı ile yönetmeliğinin ilk sunulduğu yıllarda, Türk futbol kulüplerinin farkındalıkları yüksek düzeyde olmamıştır. İlerleyen yıllarda ise konunun ciddiyeti daha iyi bir şekilde kavranmaya başlanmıştır. Buna karşın, halihazırda Türk futbol kulüplerinin finansal fair play'e uyumlarında hala Avrupa futbol kulüplerinin gerisinde buldukları gözlemlenmektedir. Bu durum Türk futbol kulüplerinin finansal performanslarını da olumsuz yönde etkilemektedir (Özevin, 2017, s.479-508).

Yöntem

Türkiye'de futbol, Dünya'daki gelişim ve değişimlere paralel olarak günümüzde belirgin bir şekilde endüstrileşmiştir. Aynı zamanda, Türkiye'deki futbol piyasası ve pazarı ciddi anlamda büyümüş, rekabetçilik ön plana çıkmıştır. Hiç kuşkusuz, Türkiye'de futbol yıllar içerisinde aşama kaydetmiş, çeşitli birçok farklı sektörle de ilişki içerisine girmiştir. Bunların yanında, UEFA Finansal Fair Play Kuralları da (Düzenlemeleri) Türkiye'de son zamanlarda en çok konuşulan ve tartışılan konuların başında gelmektedir. Dolayısıyla, Türkiye'de futbol kulüplerinin finansal performansının analizi bu noktada geçmişe göre

çok daha fazla önem arz etmekte, bu çalışmanın da önemli motive edici unsurlarından birini oluşturmaktadır.

Ek olarak, Türkiye’de futbol endüstrisi artık makro düzeyde ülke ekonomisini de yakından ilgilendirdiğinden kritik bir pozisyona sahiptir. Futbol kulüplerinin gelir-gider dengeleri, bilançoları ve yaptıkları transferler medyada yer bulmakta, çeşitli araştırmalara konu olmakta ve hatta zaman zaman kulüp yönetimleri eleştirilere konu olmaktadır. Bu nedenle, futbol kulüplerinin finansal performansı günümüzde kulüp yönetim becerinin de bir bileşeni olarak algılanmaktadır.

Çalışmanın uygulama kısmı kapsamında, Galatasaray A.Ş.’nin 31.05.2016 - 31.05.2018 tarihleri arasında kamuya paylaşılmış bilançosundan ve 01.06.2016 - 31.05.2018 tarihleri arasında kamuya paylaşılmış gelir tablosundan yararlanılmıştır. Dolayısıyla, analize 2015-2017 dönemine ait mali tablolar dahildir. Bir başka ifadeyle, Borsa İstanbul’a (BİST) kote olan Galatasaray A.Ş.’nin Kamuyu Aydınlatma Platformu’nda yayımlanmış bilanço ve gelir tabloları temel alınmış, mali tablolarındaki yüzdelerle değişimler ile belirtilen değişimlerin olası nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma aracılığıyla Galatasaray A. Ş.’nin analiz edilen periyottaki varlık yapısı, kaynak yapısı ile gelir ve gider yapısı mercek altına alınmıştır. Mali tablo kalemlerinin yüzdelerle değerlerinin tespiti hususunda aşağıda yer alan formüllerden yararlanılmıştır:

Bilanço Hesaplarının Yüzdesi = İlgili Bilanço Kalemi / Toplam Varlıklar

Gelir Tablosu Hesaplarının Yüzdesi = İlgili Gelir Tablosu Kalemi / Net Satışlar (Hasılat)

Bulgular

Tablo 1. Galatasaray A.Ş.’nin konsolide olmayan bilançosunun 31.05.2016 – 31.05.2018 dönemi arası aktif kalemleri ve yüzde cinsinden değerleri (TL)

	31.05.2018	31.05.2017	31.05.2016	31.05.2018	31.05.2017	31.05.2016
DÖNEN VARLIKLAR	531.290.593	345.063.464	254.125.982	0,54	0,45	0,36
Nakit ve Nakit Benzerleri	16.388.940	51.482.221	13.695.030	0,02	0,07	0,02
Ticari Alacaklar	85.698.852	91.154.534	121.628.025	0,09	0,12	0,17
Diğer Alacaklar	377.747.695	141.229.620	55.548.285	0,38	0,19	0,08
Stoklar	16.656.081	19.933.530	18.433.740	0,02	0,03	0,03

Peşin Ödenmiş Giderler	28.541.858	29.922.488	34.837.028	0,03	0,04	0,05
Diğer Dönen Varlıklar	6.257.167	11.341.071	9.983.874	0,01	0,01	0,01
DURAN VARLIKLAR	458.844.776	416.009.547	453.772.473	0,46	0,55	0,64
Ticari Alacaklar	411.522	0	2.096.775	0,0004	-	0,0030
Diğer Alacaklar	81.423	34.182	38.464	0,0001	0,00004	0,0001
Yatırım Amaçlı Gayrimenkuller	2.375.000	2.320.000	0	0,0024	0,0030	0,00
Maddi Duran Varlıklar	12.836.652	10.349.365	9.960.525	0,01	0,01	0,01
Maddi Olmayan Duran Varlıklar	151.696.509	89.827.383	100.360.782	0,15	0,12	0,14
Peşin Ödenmiş Giderler	287.256.876	313.478.617	340.139.048	0,29	0,41	0,48
Ertelenmiş Vergi Varlığı	3.664.452	0	1.176.879	0,004	-	0,002
Diğer Duran Varlıklar	522.342	0	0	0,0005	-	0,00
TOPLAM VARLIKLAR	990.135.369	761.073.011	707.898.455	100	100	100

Kaynak: *Kamuyu Aydınlatma Platformu - KAP (2019). Finansal Tablolar - Galatasaray Sportif Sınai ve Ticari Yatırımlar A.Ş. Kamuyu Aydınlatma Platformu - KAP Websitesi. <http://www.kap.gov.tr> (Erişim Tarihi: 10.03.2021).*

Galatasaray A.Ş. varlıklarındaki değişimin incelenmesi ve değerlendirilmesi hususunda, öncelikle dönen varlıkların ve duran varlıkların toplam varlıklar (toplam aktif) içerisindeki payına bakılmıştır. Dönen varlıkların toplam varlıklar (toplam aktif) içerisindeki payı 2015'de %36, 2016'da %45 ve 2017'de %54 olmuştur. Diğer taraftan, duran varlıkların toplam varlıklar (toplam aktif) içerisindeki payı ise 2015'de %64, 2016'da %55 ve 2017'de %46 olmuştur. Dolayısıyla, dönen varlıkların toplam varlıklar (toplam aktif) içerisindeki oranı artarken, duran varlıkların ise toplam varlıklar (toplam aktif) içerisindeki oranı azalmaktadır. Dönen varlıklar içerisinde en yüksek pay, 31.05.2018 tarihi itibarıyla (2017 yılı) diğer alacaklar kalemine aittir. Duran varlıklar içerisinde en yüksek pay ise 31.05.2018 tarihi itibarıyla (2017 yılı) peşin ödenmiş giderler kalemine aittir.

İşletmenin dönen varlıkları altında yer alan nakit ve nakit benzerleri kalemi incelendiğinde, değişken bir seyir izlediği anlaşılmaktadır. Bu kalem 2015'de toplam aktifin %2'sini, 2016'da %7'sini ve 2017'de tekrar %2'sini teşkil etmiştir. İşletmenin ticari alacakları ise 2017'de toplam varlıkların (toplam aktifin) %17'si iken, 2016'da %12'sini ve 2017'de %9'unu oluşturmuştur. Dolayısıyla, işletmenin ticari alacaklarının toplam varlıklar (toplam aktif) içerisindeki payı düşmektedir. Bu olumlu bir husustur, zira Galatasaray A.Ş.'nin ticari alacaklarını tahsil ettiğini ve erittiğini göstermektedir. İşletmenin diğer alacaklar kalemi ise artma eğilimindedir. Bu kalem 2015'da toplam varlıkların (toplam aktifin) %8'sini, 2016'da %19'unu ve 2017'de %38'ini oluşturmuştur. Galatasaray

A.Ş.'nin diğer alacaklarını tahsil edememesi ve eritememesi, olumsuz bir göstergedir. İşletmenin stokları ise 2015 ve 2016'da toplam varlıkların (toplam aktifin) %3'ünü, 2017'de ise %2'sini oluşturmuştur. Bu husus olumlu bir göstergedir, zira Galatasaray A.Ş.'nin stoklarını eritmekte olduğuna işaret etmektedir.

Firmanın duran varlıklarına bakıldığında, ticari alacaklarının toplam varlıkları (toplam aktifi) içerisindeki payının dalgalı bir seyir izlediği görülmektedir. Ancak, Galatasaray A.Ş.'nin uzun vadeli ticari alacaklarının toplam varlıkları (toplam aktifi) içerisindeki oranının 2017 yılında 2015 yılına göre daha düşük olması avantajlıdır. Buna karşın, duran varlıklar altında yer alan ticari alacaklar kaleminin payı toplam varlıklar (toplam aktif) içerisinde düşüktür. Benzer şekilde, Galatasaray A.Ş.'nin duran varlıkları altında yer alan diğer alacaklar ile yatırım amaçlı gayrimenkuller kalemleri de 2015, 2016 ve 2017 yılları arasında dalgalı bir performans göstermiştir. Fakat, diğer alacaklar ile yatırım amaçlı gayrimenkuller kalemlerinin toplam varlıklar (toplam aktif) içerisinde payı büyük değildir. Galatasaray A.Ş.'nin duran varlıkları altında yer alan maddi duran varlıklar kaleminin tutarı ise 2015 yılından 2017 yılına kadar geçen sürede ve üç yıllık periyotta artış kaydetmesine karşın, bu kalemin toplam varlıklar (toplam aktif) içerisinde payı %1 olarak sabit kalmıştır. Dolayısıyla, Galatasaray A.Ş.'nin maddi duran varlıklar kalemi de toplam varlıklar (toplam aktif) kalemi içerisinde önemli bir paya sahip değildir. Galatasaray A.Ş.'nin duran varlıkları altında yer alan maddi olmayan duran varlıklarının toplam varlıklar (toplam aktif) içerisindeki payı 2017'de %14, 2016'da %12 ve 2017'de %15 olmuştur, dolayısıyla istikrarlı bir seyir izlememiştir. Diğer taraftan, işletmenin duran varlıklar altında yer alan peşin ödenmiş giderler kaleminin toplam varlıklar (toplam aktif) içerisindeki oranı düşme eğilimindedir. Bu kalemin toplam varlıklara (toplam aktife) oranı 2017'de %48, 2016'da %41 ve 2017'de %29 olmuştur. Galatasaray A.Ş.'nin duran varlıkları altında yer alan ertelenmiş vergi varlığı ve diğer duran varlıklar kalemlerinin toplam varlıklar (toplam aktif) içerisinde payı ise yıllar itibarıyla değişiklik göstermiştir, ancak her iki kalemin de toplam varlıklar (toplam aktif) içerisindeki oranı oldukça düşüktür.

Tablo 2. Galatasaray A.Ş.'nin konsolide olmayan bilançosunun 31.05.2016 – 31.05.2018 dönemi arası pasif kalemleri ve yüzde cinsinden değerleri (TL)

	31.05.2018	31.05.2017	31.05.2016	31.05.2018	31.05.2017	31.05.2016
	1.079.829,8	553.889.834	697.201.386	1,09	0,73	0,98
KISA VADELİ YÜKÜMLÜLÜKLER	37	553.889.834	697.201.386	1,09	0,73	0,98
Finansal Borçlar	523.553.878	134.674.199	350.117.566	0,53	0,18	0,49
Ticari Borçlar	215.252.967	141.718.883	121.092.385	0,22	0,19	0,17
Diğer Borçlar	21.449.138	22.611.729	21.002.565	0,02	0,03	0,03
Çalışanlara Sağlanan Faydalar Kapsamında						
Borçlar	247.983.957	190.013.277	120.219.405	0,25	0,25	0,17
Ertelenmiş Gelirler	44.782.515	44.588.122	57.288.841	0,05	0,06	0,08
Borç Karşılıkları	12.311.769	19.195.019	25.398.286	0,01	0,03	0,04
Diğer Kısa Vadeli Yükümlülükler	14.495.613	1.088.605	1.783.783	0,01	0,00	0,00
Dönem Karı Vergi Yükümlülüğü	0	0	298.555	0,00	0,00	0,00
UZUN VADELİ YÜKÜMLÜLÜKLER	225.966.862	814.823.926	335.861.028	0,23	1,07	0,47
Finansal Borçlar	93.395.247	353.800.986	255.094.892	0,0943	0,46	0,3604
Ticari Borçlar	14.506.958	8.766.060	13.033.500	0,0147	0,01152	0,0184
Diğer Borçlar	0	327.465.402	0	0	0,4303	0,00
Çalışanlara Sağlanan Faydalar Kapsamında						
Borçlar	58.377.193	56.849.906	17.239.757	0,06	0,07	0,02
Ertelenmiş Gelirler	57.887.201	65.060.012	48.961.836	0,06	0,09	0,07
Borç Karşılıkları	1.477.567	1.366.638	1.176.539	0,0015	0,0018	0,002
Diğer Uzun Vadeli Yükümlülükler	322.696	1.083.041	354.504	0,000	0,00	0,001
Ertelenmiş Vergi Yükümlülüğü	0	431.881	0	0,0000	0,00	0,00
	1.305.796,6	1.368.713,7	1.033.062,4			
TOPLAM YÜKÜMLÜLÜKLER	99	60	14	1,32	1,80	1,46

Kaynak: Kamuyu Aydınlatma Platformu - KAP (2019). Finansal Tablolar - Galatasaray Sportif Sınai ve Ticari Yatırımlar A.Ş. Kamuyu Aydınlatma Platformu - KAP Websitesi. <http://www.kap.gov.tr> (Erişim Tarihi: 10.03.2021).

Galatasaray A.Ş.'nin kaynaklarındaki değişim kapsamında kısa vadeli borçlar (kısa vadeli yabancı kaynaklar), uzun vadeli borçlar (uzun vadeli yabancı kaynaklar) ve özkaynaklar hesapları inceleme altına alınmıştır. Öncelikle, işletmenin kısa vadeli borçları (kısa vadeli yabancı kaynakları) dalgalı bir seyir izlemektedir. Zira, kısa vadeli borçların (kısa vadeli yabancı kaynakların) toplam varlıklar içerisindeki payı 2015'de %98, 2016'da %73 ve 2017'de %109 olmuştur. Ancak, genel olarak Galatasaray A.Ş.'nin kısa vadeli borçlanma oranının oldukça yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Bu husus, işletme açısından olumsuz

bir tablo oluşturmaktadır. Firmanın kısa vadeli borçları (kısa vadeli yabancı kaynakları) altında en yüksek orana sahip kalemler finansal borçlar, çalışanlara sağlanan faydalar kapsamında borçlar ve ticari borçlar şeklinde listelenebilir. Finansal borçların toplam pasif içerisindeki payı 2015’de %49, 2016’da %18 ve 2017’de %53 şeklinde gerçekleşmiştir. Çalışanlara sağlanan faydalar kapsamında borçlar kaleminin toplam pasif içerisindeki payı 2015’de %17, 2016’da %25 ve 2017’de %25 şeklinde gerçekleşmiştir. Ticari borçlar kaleminin toplam pasif içerisindeki payı ise 2015’de %17, 2016’da %19 ve 2017’de %22 olmuştur. Kısa vadeli borçlar (kısa vadeli yabancı kaynaklar) içerisindeki diğer kalemlerin toplam pasife oranı yüksek bir seviyede değildir.

Firmanın uzun vadeli borçları (uzun vadeli yabancı kaynakları) da yıllar itibariyle istikrarsız bir performans göstermiştir. Galatasaray A.Ş.’nin uzun vadeli borçlarının (uzun vadeli yabancı kaynaklarının) toplam pasif içerisindeki oranı 2015’de %47, 2016’da %107 ve 2017’de %23 olmuştur. İşletmenin uzun vadeli borçlarının (uzun vadeli yabancı kaynaklarının) 2017 yılında 2015 ve 2016 yıllarına göre toplam pasif içerisindeki oranının düşmesi her ne kadar olumlu gibi gözükse de, Galatasaray A.Ş.’nin kısa vadeli yabancı kaynaklarının (kısa vadeli borçlarının) toplam pasif içerisindeki oranı 2017 yılında 2015 ve 2016 yıllarına göre yükselmiştir. Dolayısıyla, uzun vadeli borçların oranının düşmesinin yansımaları kısa vadeli borçların oranının yükselmesi şeklinde olmuştur. İşletmenin uzun vadeli borçları (uzun vadeli yabancı kaynakları) içerisinde en yüksek paya sahip kalemler finansal borçlar, çalışanlara sağlanan faydalar kapsamında borçlar, ertelenmiş gelirler ve ticari borçlardır.

Belirtilen hususların yanında, Galatasaray A.Ş.’nin finansal borçlarının tutarı 2017 yılında oransal olarak oldukça artmış, toplam pasif içerisindeki payı da ticari borçların iki katından fazlasına yükselmiştir. Tablodan da anlaşılacağı üzere, finansal borçların toplam pasif içerisindeki oranı 2017’de %53, ticari borçların toplam pasif içerisindeki oranı ise 2017’de %22’dir. Bu husus, Galatasaray A.Ş. açısından olumsuz bir durum teşkil etmektedir. Zira, ticari borçlar daha esnek bir yapı arz ederken, finansal borçlarda böyle bir esneklik söz konusu değildir. Bir başka ifadeyle, finansal borçlar çok daha katıdır. İşletmenin bu noktada bir önlem alması gereklidir.

Çalışanlara sağlanan faydalar kaleminin tutarı da 2015 yılından 2017 yılına kadar üç senelik periyotta daima artış göstermiştir. Bu kalemin toplam pasife oranı ise 2015'de %17, 2016'da %25 ve 2017'de %25 şeklinde gerçekleşmiştir. İşletmenin, bu kalemi de dikkatli bir şekilde izlemesi şarttır. Kısa vadeli borçlar (kısa vadeli yabancı kaynaklar) altında diğer borçlar, ertelenmiş gelirler, borç karşılıkları, diğer kısa vadeli yükümlülükler ve dönem karı vergi yükümlülüğü kalemlerinin ise toplam pasif içerisindeki oranı düşüktür.

İşletmenin uzun vadeli borçları (uzun vadeli yabancı kaynakları) altında yer alan finansal borçlar kaleminin tutarı 2015 yılından 2017 yılına kadar üç senelik periyotta sabit bir seyir izlememiştir. Aynı şekilde, bu kalemin toplam pasif içerisindeki oranı da yıllar itibariyle değişiklik göstermiştir. Finansal borçların toplam pasife oranı 2015'de %36, 2016'da %46 ve 2017'de %9,43 olmuştur. Bahse konu olan kalemin özellikle 2017'de kontrol altına alınmış olması olumludur. Ancak dikkat edilirse, Galatasaray A.Ş.'nin uzun vadeli yabancı kaynakları (uzun vadeli borçları) altında yer alan finansal borçlar kalemi de dahil olmak üzere ticari borçlar, diğer borçlar, çalışanlara sağlanan faydalar kapsamında borçlar, ertelenmiş gelirler, borç karşılıkları, diğer uzun vadeli yükümlülükler ve ertelenmiş veri yükümlülüğü kalemlerinin tümünün toplam pasif içerisindeki oranı düşüktür.

Aynı zamanda, Galatasaray A.Ş.'nin kısa vadeli borçları (kısa vadeli yabancı kaynakları) yalnızca 2016 yılında tutar ve toplam pasife oran olarak uzun vadeli borçlarından (uzun vadeli yabancı kaynaklarından) daha düşük bir şekilde gerçekleşmiştir. 2015 ve 2017 yıllarında ise işletmenin kısa vadeli borçları (kısa vadeli yabancı kaynakları), uzun vadeli borçlarından (uzun vadeli yabancı kaynaklarından) tutar ve toplam pasife oran olarak daha yüksek bir şekilde gerçekleşmiştir. Belirtilen durum, Galatasaray A.Ş.'nin daha düşük tutarlı ve oranlı faiz giderlerine katlanması açısından olumludur. Ancak, borç ödeme vadesinin kısa olması aynı zamanda işletme üzerinde bir baskı unsurunun oluşmasına neden olmaktadır.

Belirtilenlerin yanında, Galatasaray A.Ş.'nin duran varlık toplamalarını uzun vadeli yabancı kaynak (uzun vadeli borç) toplamlarıyla da 2015, 2016 ve 2017 yılları için karşılaştırmak doğru bir hamle olacaktır. Zira, işletmenin duran varlıklarının uzun vadeli yabancı kaynaklarını (uzun

vadeli borçlarını) karşılayıp karşılamadığını görmek kritik bir husustur. Galatasaray A.Ş.'nin duran varlıkları, uzun vadeli yabancı kaynaklarını (uzun vadeli borçlarını) yalnızca 2016 yılında karşılamamaktadır. 2015 ve 2017 yıllarında ise karşılamaktadır. Belirtilen durum, firma açısından olumludur.

Tablo 3. Galatasaray A.Ş.'nin konsolide olmayan bilançosunun 31.05.2016 – 31.05.2018 dönemi arası pasif kalemleri ve yüzde cinsinden değerleri (TL) (2)

	31.05.2018	31.05.2017	31.05.2016	31.05.2018	31.05.2017	31.05.2016
ÖZKAYNAKLAR	-315.648.927	-607.640.749	-325.135.192	-0,32	-0,80	-0,46
Ödenmiş Sermaye	540.000.000	21.645.000	21.645.000	0,55	0,03	0,03
Sermaye Düzeltme Farkları	3.827.679	3.827.679	3.827.679	0,00	0,01	0,01
Diğer Kapsamlı Gelirler veya Giderler	-736.697	-508.508	-539.939	0,00	0,00	0,00
Paylara İlişkin Primler	437.030.587	434.285.760	434.285.760	0,44	0,57	0,61
Kardan Ayrılan Kısıtlanmış Yedekler	21.246.627	21.246.627	20.795.213	0,02	0,03	0,03
Geçmiş Yıllar Zararı	-1.088.137.307	-805.600.319	-725.473.310	-1,10	-1,06	-1,02
Net Dönem Karı/ (Zararı)	-228.879.816	-282.536.988	-79.675.595	-0,23	-0,37	-0,11
Kontrol Gücü Olmayan Paylar	-12.403		-28.767	0,00		0
TOPLAM KAYNAKLAR	990.135.369	761.073.011	707.898.455	100	100	100

Kaynak: Kamuyu Aydınlatma Platformu - KAP (2019). Finansal Tablolar - Galatasaray Sportif Sınai ve Ticari Yatırımlar A.Ş. Kamuyu Aydınlatma Platformu - KAP Websitesi. <http://www.kap.gov.tr> (Erişim Tarihi: 10.03.2021).

Galatasaray A.Ş.'nin kaynaklarındaki değişim kapsamında özkaynaklar kalemine bakıldığında, öncelikle bu kalemin 2015, 2016 ve 2017 yıllarında daima negatif tutarlara sahip olduğu belirtilmelidir. Özkaynaklar kalemi üç yıllık periyotta dalgalı bir seyir izlese de, daima negatif tutarlara sahip olması işletme açısından olumsuz bir tablo çizmektedir. Bu husus, işletmenin kendi özkaynakları yerine kısa vadeli borçlanma (kısa vadeli yabancı kaynak) ve uzun vadeli borçlanma (uzun vadeli yabancı kaynak) ile fonlandığını göstermesi bakımından da finansal kırılganlık teşkil etmektedir. Bunun yanında, belirtilen husus borç verenler tarafında da güvence şeklinde değerlendirilemez.

İşletmenin ödenmiş sermaye tutarı ise 2017 yılında ciddi bir artış göstermiştir. 2015 ve 2016 yıllarında Galatasaray A.Ş.'nin ödenmiş sermaye kaleminin toplam pasife oranı %3 iken, 2017 yılında bu oran %55'e yükselmiştir. İşletmenin ödenmiş sermaye tutarının ve toplam pasif içerisindeki oranının yükselmesi Galatasaray A.Ş. adına

olumludur, ancak geçmiş yıl zararları ve net dönem zararı bu olumlu gelişmenin etkisini ortadan kaldırmıştır.

Firmanın sermaye düzeltme farkları kalemi ise 2015, 2016 ve 2017 yıllarında sabit bir şekilde gerçekleşmiştir. Ancak, bu kalemin oranı toplam pasif içerisinde oldukça düşüktür. Galatasaray A.Ş. özkaynakları altında yer alan diğer kapsamlı gelir veya giderler kalemi 2015, 2016 ve 2017 yıllarında dalgalı bir seyir izlemiştir. Fakat, diğer kapsamlı gelir veya giderler kaleminin toplam pasif içerisindeki oranı yüksek değildir. Dolayısıyla, bu kalem ciddi bir önem teşkil etmemektedir.

Özkaynaklar altında yer alan paylara ilişkin primler kalemi ise 2017 yılında tutar olarak yükselmesine karşın, toplam pasif içerisinde %44'lük bir paya sahip olmuştur. Ancak, bu kalem 2015 yılında toplam pasif içerisinde %61'lik ve 2016 yılında %57'lik bir paya sahiptir. Dolayısıyla, Galatasaray A.Ş.'nin paylara ilişkin primler kaleminin oranı toplam pasif içerisinde yıllar itibariyle düşmüştür. Bu işletme açısından olumlu bir gösterge değildir. Kardan ayrılan kısıtlanmış yedekler kaleminde ise durağan bir yapı söz konusudur, bu kalemin tutarı yıllar itibariyle çok fazla bir değişim göstermemiştir. Ancak, kardan ayrılan kısıtlanmış yedekler kaleminin oranı toplam pasif içerisinde düşük olup, 2015 ve 2016'da %3, 2017'de ise %2 olarak gerçekleşmiştir.

Galatasaray A.Ş.'nin özkaynakları altındaki geçmiş yıl zararı kalemi ise 2015'den 2017'ye kadar üç yıllık periyotta hem tutar, hem de toplam pasife oran anlamında daima yükselmiştir. Bu kalemin toplam pasife oranı 2015'de - %102, 2016'da - %106 ve 2017'de - %110 olmuştur. Belirtilen durum Galatasaray A.Ş. için olumsuz bir göstergedir ve finansal açıdan risk taşımaktadır. Aynı zamanda, işletme 2015, 2016 ve 2017'de net dönem zararına maruz kalmıştır. Net dönem zararı kalemi dalgalı bir seyir izlese de, toplam pasif içerisindeki oranının 2016 ve 2017 yıllarında 2015 yılına göre daha yüksek gerçekleşmesi istenmeyen bir durumdur. Net dönem zararı kaleminin toplam pasife oranı 2015'de - %11, 2016'da - %37 ve 2017'de - %23 olmuştur. İşletmenin net dönem zararı kalemiyle ilgili önlem alması, Galatasaray A.Ş.'nin net dönem karı elde etmesi gereklidir. Son olarak, işletmenin özkaynakları altında yer alan kontrol gücü olmayan paylar kalemi statik bir seyir izlememiştir. Ancak, bu kalemin toplam pasife oranı oldukça düşüktür.

Tablo 4. Galatasaray A.Ş.'nin konsolide olmayan gelir tablosunun 01.06.2016 - 31.05.2018 dönemi arası yüzde cinsinden değerleri (TL)

	01.06.2017- 31.05.2018	01.06.2016- 31.05.2017	01.06.2017- 31.05.2018	01.06.2016- 31.05.2017
KAR VEYA ZARAR KISMI				
Net Satışlar (Hasılat)	627.344.701	385.194.565	100	100
Satışların Maliyeti (-)	-658.679.910	-455.962.653	-1,05	-1,18
BRÜT ZARAR	-31.335.209	-70.768.088	-0,05	-0,18
Genel Yönetim Giderleri (-)	-18.297.238	-13.217.059	-0,03	-0,03
Pazarlama Giderleri (-)	-24.694.633	-22.754.396	-0,04	-0,06
Esas Faaliyetlerden Diğer Gelirler	6.586.853	8.296.785	0,01	0,02
Esas Faaliyetlerden Diğer Giderler (-)	-51.483.707	-50.097.166	-0,08	-0,13
ESAS FAALİYET ZARARI	-119.223.934	-148.539.924	-0,19	-0,39
Yatırım Faaliyetlerinden Gelirler	55.000	0	0,0001	0,00
Yatırım Faaliyetlerinden Giderler (-)	-306.210	-1.250.870	-0,0005	-0,0032
Finansman Gelirleri	46.059.270	4.983.050	0,073	0,013
Finansman Giderleri (-)	-159.572.678	-136.091.717	-0,25	-0,35
VERGİ ÖNCESİ ZARAR	-232.988.552	-280.899.461	-0,37	-0,73
Ertelenmiş Vergi Gideri	4.096.333	-1.608.760	0,007	-0,0042
Kontrol Gücü Olmayan Paylar	-12.403	28.767	-0,00002	0,0001
DÖNEM ZARARI	-228.879.816	-282.536.988	-0,365	-0,73

Kaynak: Kamuyu Aydınlatma Platformu - KAP (2019). Finansal Tablolar - Galatasaray Sportif Sınai ve Ticari Yatırımlar A.Ş. Kamuyu Aydınlatma Platformu - KAP Websitesi. <http://www.kap.gov.tr> (Erişim Tarihi: 10.03.2021).

Galatasaray A.Ş.'nin gelir tablosu kalemleri ve yüzde cinsinden değerleri 01.06.2016 - 31.05.2018 dönemi arası analiz edildiğinde, öncelikle net satışlarının (hasılatının) arttığı görülmektedir. İşletmenin net satışlarında (hasılatında) ciddi bir artışın meydana gelmesi olumlu bir göstergedir. Ancak, Galatasaray A.Ş.'nin satışların maliyeti kalemi de artış göstermiştir. Satışların maliyeti tutarı 01.06.2016 - 31.05.2017 dönemi için net satışların (hasılatın) %118'ini oluştururken, bu oran 01.06.2017 - 31.05.2018 dönemi için net satışların (hasılatın) %105'ini oluşturmuştur. Her ne kadar belirtilen kalemin net satışlar (hasılat) kalemine oranı düşse de, satışların maliyetinin net satışlardan (hasılattan) her iki dönemde de yüksek olması olumsuz bir finansal göstergedir.

Firmanın brüt zararı ise 01.06.2017 - 31.05.2018 döneminde, 01.06.2016 - 31.05.2017 dönemine göre düşmüştür. Aynı zamanda, brüt zararın net satışlar (hasılat) kalemine oranı da %18'den %5'e düşmüştür. Ancak, Galatasaray A.Ş. brüt kar değil, brüt zarar ile karşı karşıyadır. Bunların yanında, işletmenin faaliyet giderleri kapsamında genel yönetim

giderleri de yükselmiştir. Bu kalemin net satışlar (hasılat) kalemine oranı ise her iki dönemde de sabittir. Galatasaray A.Ş.'nin faaliyet giderleri kapsamında pazarlama giderleri de artmıştır. Fakat, ilgili kalemin net satışlar (hasılat) kalemine oranı 01.06.2017 - 31.05.2018 döneminde, 01.06.2016 - 31.05.2017 dönemine göre düşmüştür.

Galatasaray A.Ş.'nin esas faaliyetlerden diğer gelirler kaleminin tutarında düşüş gerçekleşmiştir. Aynı zamanda, bu kalemin net satışlar (hasılat) kalemine oranı da %2'den %1'e gerilemiştir. Bu husus, firma için olumsuz bir göstergedir. Diğer taraftan, işletmenin esas faaliyetlerden diğer giderler kaleminde artış gözlemlenmiştir. Bu kalemin net satışlar (hasılat) kalemine oranı ise azalmıştır. Galatasaray A.Ş.'nin esas faaliyet zararı kaleminin tutarı ise düşmüştür. Ek olarak, bu kalemin net satışlar (hasılat) kalemine oranı da azalmıştır. Belirtilen hususlar kısmen olumlu gibi gözükse de, işletme esas faaliyet karı değil, esas faaliyet zararı ile karşı karşıyadır.

İşletmenin finansman gelirlerinde artış oluşmuştur, ancak bu kalemin net satışlar (hasılat) kalemine oranı düşüktür. Galatasaray A.Ş.'nin finansman giderleri ise artmıştır, ancak ilgili kalemin net satışlar (hasılat) kalemine oranı azalmıştır. İşletmenin vergi öncesi zararı düşmüş, bu kalemin net satışlar (hasılat) kalemine oranı azalmıştır. Bu durum kısmen olumlu gibi gözükse de, işletme vergi öncesi kar değil, vergi öncesi zarar ile karşı karşıyadır.

Galatasaray A.Ş.'nin ertelenmiş vergi gideri kaleminde artış, kontrol gücü olmayan paylar kaleminde ise azalış gerçekleşmiştir. Ancak, ertelenmiş vergi gideri ve kontrol gücü olmayan paylar kalemleri net satışlar (hasılat) kalemiyle karşılaştırıldığında düşük tutarlara sahiptir. İşletmenin dönem zararı ise azalmıştır. Aynı zamanda, dönem zararının net satışlara (hasılat) olan oranı da düşmüştür. Bu husus her ne kadar olumlu gibi gözükse de, Galatasaray A.Ş.'de nihayetinde dönem karı değil, dönem zararı oluşmuştur. Brüt zarar, esas faaliyet zararı, vergi öncesi zarar ve dönem zararı kalemlerindeki düşüş ise daha çok net satışlardaki (hasılat) artıştan kaynaklanmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Finansal tabloların analizinden birçok işletme paydaşı yararlanmaktadır. Bunların başında da yatırımcılar, bankalar ve kredi verenler gelmektedir. Dolayısıyla, işletmelerin mali tablolarının doğru olması ve finansal tablolar analizinin gerçekleri yansıtması şeffaflık açısından oldukça faydalıdır. Bu durum, muhasebenin genel kavramlarından sosyal sorumluluk kavramının da yerine getirilmesini sağlamaktadır.

İşletmelerin geçmiş finansal performanslarının ortaya konulması ve gelecek finansal performansları hakkında fikir sahibi olunması, ancak finansal tablolar analizi sayesinde mümkün olur. Finansal tablolar analizi kapsamında yatay analiz (karşılaştırmalı tablolar analizi), dikey analiz (yüzde yöntemi analizi), trend analizi ve oran analizi (rasyo analizi) olmak üzere dört temel yöntem mevcuttur. Bunlardan dikey analiz (yüzde yöntemi analizi), çalışmanın konusunu ve uygulama kısmını teşkil etmiştir. Dikey analiz (yüzde yöntemi analizi) her ne kadar statik bir analiz olsa da, çeşitli üstün yönleri bulunmaktadır. Belirtilen yöntem sayesinde işletmelerin durumu tek bir dönem için net bir şekilde görülebilir, mali tablo hesapları yüzdeler şeklinde özetlenebilir, hesapların ağırlığı anlaşılabilir ve karşılaştırmalar yapılabilir.

Çalışmada, Galatasaray A.Ş.'nin 31.05.2016 - 31.05.2018 tarihleri arasında kamuya paylaşılmış bilançosundan ve 01.06.2016 - 31.05.2018 tarihleri arasında kamuya paylaşılmış gelir tablosundan yararlanılarak mali tablolarındaki yüzdelik değişimler ile belirtilen değişimlerin olası nedenleri dikey analiz aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla, analize 2015-2017 dönemine ait mali tablolar dahildir. Aynı zamanda firmanın varlık yapısı, kaynak yapısı ile gelir ve gider yapısı incelenmiştir. İşletmenin net satışları (hasılatı) yükselmiş olsa da, satışların maliyeti kalemi de yükselmiştir. Hatta, Galatasaray A.Ş.'nin satışların maliyeti kalemi her iki dönem için de net satışlar (hasılat) kaleminden daha yüksektir. Bu durum, işletmenin karlılığını düşürmektedir. Firmanın maliyetlerini kontrol altına alması gerekmektedir. Aynı zamanda, faaliyetler giderleri altında yer alan genel yönetim giderleri ile pazarlama giderleri de artmaktadır. Ek olarak, işletmenin finansman giderleri de yükselmektedir. Galatasaray A.Ş.'nin belirtilen noktalar konusunda da önlem alması şarttır.

İşletmenin varlık yapısı ve kaynak yapısı hususunda da olumlu bir tablo mevcut değildir. Öncelikle, firmanın net işletme sermayesi

negatiftir. İşletmenin dönen varlıkları, kısa vadeli yabancı kaynaklarını (kısa vadeli borçlarını) karşılayamamaktadır. Aynı zamanda, işletme özsermaye ağırlıklı bir kaynak yapısına sahip değildir. Kısa vadeli yabancı kaynaklar (kısa vadeli borçlar) ve uzun vadeli yabancı kaynaklar (uzun vadeli borçlar) ile finanse edilmektedir. Belirtilen hususlar, bilanço açısından zayıflık teşkil etmektedir. Firmanın finansal borçlarının ticari borçlarından yüksek olması da esnekliğe imkan tanımaması nedeniyle tehlikelidir. Galatasaray A.Ş.'nin diğer alacaklar kaleminin artması da negatif bir durumdur. Ayrıca, firmanın negatif özsermayeye sahip olması, geçmiş yıl zararları ve net dönem zararı ile karşı karşıya olması finansal risk ve kırılganlık teşkil etmektedir.

Son olarak, firmanın stoklarını eritmesi ve ticari alacaklarını azaltması ise pozitif hususlardır. Ek olarak, Galatasaray A.Ş.'nin duran varlıkları, uzun vadeli yabancı kaynaklarını (uzun vadeli borçlarını) yalnızca 2017 yılında karşılamamaktadır. 2016 ve 2018 yıllarında ise karşılamaktadır. Belirtilen durum, firma açısından olumludur. Genel olarak Galatasaray A.Ş.'nin finansal açıdan kaydettiği olumlu gelişmeler ve ilerlemeler mevcut olsa da, finansal kırılgan ile risk arz ettiği durumlar ağırlıktadır.

EXTENDED ABSTRACT

Investigation of Financial Performance with Vertical Analysis: An Implementation on Galatasaray A.Ş.

*

Cevdet Kızıl – Tunay Aslan

İstanbul Medeniyet University-Siirt University

Developments in many areas with globalization have brought along important changes and risks, especially in the fields of accounting and finance. In today's world, the rapid increase in competition, the need for foreign resources, the conditions and where this need will be obtained constitute important risks faced by businesses. Finding solutions to the scarcity of scarce resources and providing these resources at the lowest cost make financial analysis important. While this is important for all businesses, it is also important for football clubs. Intense competition in football clubs increases the importance of financial analysis, and business resources must be used efficiently in order to minimize this effect. The main functions of an effective financial management are financial planning and control. Definitely, their realization depends on an effective financial analysis.

Financial analysis is a branch of science that examines the trends in the changes in the items in the financial statements over time in order to determine the financial situation of a business and whether its financial development is sufficient, and if necessary, compares it with the determined standards and industry averages. In other words, financial analysis is a tool that guides business stakeholders in selecting, evaluating and interpreting financial data, along with other information, to help them make decisions. Financial analysis can be done inside the company on issues such as the performance of the employees, the efficiency of the activities and credit policies, or it can be done outside the company for decisions such as making investment decisions and determining the solvency.

Financial analysis provides us with important information about whether the financial balance of the enterprises is appropriate. Financial analysis also provides an idea about the place and importance of the

enterprises in the market. Financial analysis reveals the strengths and weaknesses of businesses, which provides an opportunity for stakeholders who want to invest in the business as well. Thus, financial analysis guides information users by presenting the financial situation of business.

In this study, financial analysis, which is important in terms of the financial status of businesses, and vertical analysis method, which is one of these analysis methods, have been tried to be explained. For this purpose, the first part of the study was the introduction part. Afterwards, a literature review on the subject was carried out, and academic studies in which financial analysis was applied as a method were included. In the next part of the study, financial analysis methods and features are explained. In the application part of the study, the vertical percentage method, which is one of the financial analysis methods, was used and the financial situation was analyzed by using the financial statements (balance sheet and income statement) of Galatasaray A.Ş. for the 2015-2017 period. In the last part of the study, there is the conclusion part.

In the research, the company's asset structure, resource structure as well as income and expense structure were examined. Although the net sales (revenue) of the business has increased, the cost of sales has also increased. In fact, the cost of sales of Galatasaray A.Ş. is higher than the net sales (revenue) for both periods. This situation reduces the profitability of the business. The firm needs to control its costs. At the same time, general administrative expenses and marketing expenses, which are under operating expenses, also increase. In addition, the financial expenses of the enterprise are also increasing. Galatasaray A.Ş. must also take precautions regarding the specified points.

There is no positive scenario regarding the asset structure and resource structure of the enterprise. First, the firm's net working capital is negative. The current assets of the enterprise cannot meet its short-term liabilities (short-term debts). At the same time, the entity does not have an equity-weighted resource structure. It is financed by short-term liabilities (short-term liabilities) and long-term liabilities (long-term liabilities). The mentioned issues constitute a weakness in terms of the balance sheet. The fact that the firm's financial debts are higher than its

commercial debts is also dangerous because it does not allow flexibility. The increase in other receivables of Galatasaray A.Ş. is also a negative situation. In addition, the fact that the firm has negative equity, is faced with previous year losses and net loss for the period constitutes financial risk and fragility.

Finally, the company's depletion of its stocks and reduction of its trade receivables are positive aspects. In addition, Galatasaray A.Ş.'s fixed assets do not cover its long-term liabilities (long-term debts) only in 2017. But, that is achieved in 2016 and 2018. The stated situation is positive for the company. In general, although there are positive developments and progress made by Galatasaray A.Ş. financially, financial fragile and risky situations are predominant.

Kaynakça/References

- Aslan, T. (2018). Futbol kulüplerinin finansal performansının Oran Yöntemi ile analizi: Bist'de işlem gören futbol kulüpleri üzerine uygulama. *Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi*, 11(3), 349-362.
- Bardia S. C. (2012). Predicting financial distress and evaluating long-term solvency: An empirical study. *The IUP Journal of Accounting Research and Audit Practices*, 6(1), 47-61.
- Bilici, N. ve Aydın, N. (2018). Konaklama işletmelerinde finansal analizlere ilişkin bir örnek olay incelemesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(4), 2333-2355.
- Buraimo, B., Simmons, R. ve Szymanski, S. (2006). English football. *Journal of Sports Economics*, 7(1), 29-46.
- Çatı, K., A. Eş ve O. Özeyin. (2017). Futbol takımlarının finansal ve sportif etkinliklerinin entropi ve topsis yöntemiyle analiz edilmesi: Avrupa'nın 5 Büyük Ligi ve Süper Lig üzerine bir uygulama. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(1), 200-222.
- Dimitropoulos, P. (2010). The financial performance of the greek football clubs. *Sport Management International Journal*, 6(1), 5-28.
- Duque, J. ve Brantes Ferreira, A. (2004). Explaining share price performance of football clubs listed on the euronext Lisbon. *Instituto Superior De Economia E Gestao*, 1-38.
- Ersoy, E., Çıtak, L. ve Gülal, Ö. (2015). Yerli ve yabancı futbol kulüplerinin transfer harcamaları bağlamında etkinliklerinin karşılaştırılması. *Maliye Finans Yazıları*, 105, 133-152.

- Frick, B. ve Prinz, J. (2006). What crisis? Football in Germany. *Journal of Sports Economics*, 7(1), 60-75.
- Gürkan, D. (2009). Basın işletmelerinin finansman sorunları ve bir finansal analiz uygulaması. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 29, 23-52.
- Huang, L. ve Chao-Lin. (2006). *Exploiting corporate governance and common size analysis for financial distress Detecting Models*. In: JCIS, 1-6.
- Karadeniz, E., Koşan, L. ve Günay, F. (2016). UEFA finansal Fair Play Kuralları bağlamında Borsa İstanbul'da işlem gören spor şirketlerinin performanslarının analizi. *TİSK Akademi*, 11(22), 250-269.
- Kızıl, C. ve Aslan, T. (2019). Finansal performansın Rasyo Yöntemiyle Analizi: Borsa İstanbul'da (Bist'de) İşlem gören havayolu şirketleri üzerine bir uygulama. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi (MANAS Journal of Social Studies)*, 8(2), 1778-1799.
- Kızıl, C., Kahve, F. ve Aydınılmaz, O. (2013). *Muhasebe ve finans perspektifinden renault-nissan birleşmesi ile daimler stratejik ortaklığı*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Kızıl, C., Selvi Hanişoğlu, G. ve Aslan, T. (2019). *Kripto paraların finansal piyasalara etkileri ve muhasebeleştirilmesi*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Kodal, S. (2017). Borsa İstanbul'da İşlem Gören Bir Turizm İşletmesinin Finansal Oranlar İle Analizi, 1st International Congress on Future of Tourism: Innovation, Entrepreneurship and Sustainability, 645.
- Omağ, A. (2014). Yüzde yöntemi ile analiz ve gıda sektörüne yönelik bir uygulama. *Finansal Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 6(11), 65-82.
- Ozolgun, H. (2017). Karşılaştırmalı mali tablolar analizi. *Journal Of Emerging Economies And Policy*, 2(1), 55-62.
- Özevin, O. (2017). UEFA Finansal Fair Play düzenlemesinin Avrupa futbol kulüpleri üzerindeki etkisi: Avrupa 5 büyük ligi ve Türkiye Süper Ligi üzerine bir inceleme. *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, 19(2), 479-508.
- Özyürek, H. ve Erdoğan, E. (2011). Finansal kurumlarda mali analiz ve bir uygulama. *Ekonomi Bilimleri Dergisi*, 3(2), 229-238.
- Sakınç, İ. (2014). Using grey relational analysis to determine the financial performance of Turkish football clubs. *Journal of Economic Library*, 1(1), 22-23.
- Sevim, A. ve Bülbül, S. (2017). UEFA finansal Fair Play (FFP) kriterleri kapsamında Türk futbolunda finansal raporlamanın önemi ve bir sistem gerekliliği. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 27(2), 187-212.

- Singh, A.J. ve Schmidgall, R.S. (2013). Does financial performance depend on hotel size? Analysis of the financial profile of the U.S. lodging industry. *Hospitality Review*, 30(2), 239-256.
- Şen, L., Zengin, B. ve Yusubov, F. (2015). Otel işletmelerinde finansal analizlere ilişkin bir örnek olay incelemesi. *İşletme Bilimi Dergisi*, 3(1), 64-85.
- Teker, T. ve Gök, İ. Y. (2019). Finansal Fair Play yaptırımlarının sportif başarı üzerine etkisi. II. *International Conference on Empirical Economics and Social Science (ICEESS '19)*, Bandırma, 846-859.
- Tekin, İ. (2017). *Finansal analiz teknikleri ve finansal analiz üzerine bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, Adıyaman.
- Tutar, S. (2021). Finansal Fair Play kriterlerine uyum süreci futbol kulüplerinin muhasebe uygulamalarında manipülatif eylemleri tetikler mi? *International Journal of Entrepreneurship and Management Inquiries*, 2(2), 126-18.
- UEFA. (2021). Financial Fair Play. UEFA Resmi Websitesi. <http://uefa.com/insideuefa/protecting-the-game/financial-fair-play> (Erişim Tarihi: 25.04.2021).
- Vanipriya, R. ve Venkatramaraju, D. (2012). The Financial Performance of Cement Sector, *International Journal of Trade & Global Business Perspectives*, 1(1), 36-43.
- Yahya, F., Ali, S. A., Mir, Z., Yaqoob, M. ve Khan, U.A. (2013). Significant analysis for financial statements: an empirical study of national and unilever foods. *Research Journal of Finance and Accounting*, 4(1), 26-34.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Kızıl, C. ve Aslan, T. (2021). Finansal performansın Yüzde Yöntemi ile Analizi: Galatasaray A.Ş.'ye yönelik bir uygulama. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), 8172-8197. DOI: 10.26466/opus.970515.

Madde Kullanıcılarında “Madde Bağlantılı Rüyalar”: Nitel Bir Değerlendirme

DOI: 10.26466/opus.903052

*

Emine İlme*– Esra Yıldız**– İlker Aktürk***–
Hakan Karaman****– Ömer Miraç Yaman *****

* Sosyal Çalışmacı, İstanbul Üniversitesi-Cerrahapaşa, Sağlık Bilimleri Faktültesi, İstanbul/Türkiye

E-Posta: emineilmee@gmail.com

ORCID: [0000-0002-0286-916X](https://orcid.org/0000-0002-0286-916X)

** Sosyal Çalışmacı, İstanbul Üniversitesi-Cerrahapaşa, Sağlık Bilimleri Faktültesi, İstanbul/Türkiye

E-Posta: esrayildiz4263@gmail.com

ORCID: [0000-0002-2912-1231](https://orcid.org/0000-0002-2912-1231)

*** Sosyal Çalışmacı, İstanbul Üniversitesi-Cerrahapaşa, Sağlık Bilimleri Faktültesi, İstanbul/Türkiye

E-Posta: illkerakturk@gmail.com

ORCID: [0000-0001-9626-3275](https://orcid.org/0000-0001-9626-3275)

**** Araş. Gör., İstanbul Üniversitesi-Cerrahapaşa, Sağlık Bilimleri Faktültesi, İstanbul/Türkiye

E-Posta: karamannhakann@gmail.com

ORCID: [0000-0002-5729-6012](https://orcid.org/0000-0002-5729-6012)

***** Doç.Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahapaşa, Sağlık Bilimleri Faktültesi, İstanbul/Türkiye

E-Posta: omermirac@gmail.com

ORCID: [0000-0001-9989-8575](https://orcid.org/0000-0001-9989-8575)

Öz

Bu çalışmada madde kullanıcılarının rüyalarında maddenin görünümünü ortaya çıkarmak, madde bağlantılı rüyaların etkilerini ortaya koymak ve madde kullanım isteği ile madde bağlantılı rüyalar arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmaktadır. Araştırma nitel araştırma desenine göre kurgulanmıştır. Veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmış ve 11 katılımcıyla görüşme gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemine ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler ışığında; uyku düzeni, rüyaların ilk başladığı dönem, rüyaların görüldüğü zamanlar/dönemler, rüya sonrası davranışlar, rüya içerikleri ve rüyada doyum yaşamak olmak üzere 6 tema oluşturulmuştur. Yoğun kullanım isteğinin ve yoksunluğun rüyaların ortaya çıkmasını tetikleyebildiği, genellikle kullanıcıların temiz kaldığı ilk dönemlerde rüyaların görülebildiği, rüyaların kişilerde kullanım isteğini uyandırabilirdiği ve madde kullanımına yönelebildiği, rüyaların şiddet/korku veya keyif içerikli olduğu, kullanıcıların rüyalarında madde kullanmaları durumunda rüyada doyum yaşayabildikleri öne çıkan bulgulardır. Madde bağlantılı rüyalar görmek ve madde kullanım arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre madde bağlantılı rüya görmek bireylerin madde kullanım sıklığını ve yoğunluğunu etkilemektedir. Rüyadaki madde kullanımın gerçek deneyime yakın etkiler oluşturması, rüyaların bu etkisini artırıcı bir zemin oluşturabilir. Yine tedavi sürecinde bulunan bağımlılar için, rüya görme deneyimlerinin takip edilmesi tedavinin etkinliği ve seyri açısından takip edilebilir. Madde bağlantılı rüyalar kişilerin kayma davranışlarına ilişkin bir öncül olarak kabul edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Madde Kullanımı, Madde Bağlantılı Rüyalar, Bağımlılık, Aşerme.

“Substance-Related Dreams” among Substance Users: A Qualitative Evaluation

*

Abstract

This study aims to find out (i) how substance is appeared in the dreams of substance abusers; (ii) the effects of substance-related dreams, and; (iii) the relationship between craving and substance-related dreams. The study is based on qualitative research design. Semi-structured interview form is used for the data collection technique and the interview is done over 11 participants. The findings are analyzed and interpreted using the descriptive analysis method. According to the data obtained from the participants, six themes were created as follows: sleep patterns, the first period of substance related dreams, the times/periods of substance related dreams, post-dream behaviors, dream content, and gratification in a dream. The initial findings suggest that intensive craving and withdrawal can trigger the emergence of dreams; dreams can be seen in the early periods of abstinence; dreams could trigger craving and lead to substance use; dreams include violent/fear or pleasurable themes; substance users can experience gratification if they use substance in their dreams. There is a strong relationship between experiencing substance-related dreams and substance use. Therefore, having substance-related dreams can affect the intensity and frequency of substance use. The effects of substance use in dreams that are close to real experience can create a ground for enhancing the effect of dreams. Similarly, keeping an eye on the experience of dreaming for those substance users who are in the treatment process can be followed in order to see the effectiveness and process of the treatment. Substance-related dreams can be accepted as a premise related to their relaps.

Key Words: Substance Use, Substance Dreams, Addiction, Craving, Substance Related Dreams.

Giriş

Madde bağımlılığı, madde kullanıcılarının hayatlarının önemli kısmını etkileyen bir yapı arz etmektedir. Bağımlılık söz konusu olduğunda sorun olarak yalnızca maddenin kullanımı değil, kullanım kaynaklı olarak madde kullanıcısının ailesindeki, iş, eğitim ve sosyal yaşamındaki ve ruhsal iyilik halindeki bozulmalar da gündeme gelmektedir (Şimşek, Dinç ve Ögel, 2021). Tedavi sürecinde de kişinin madde kullanımının azaltılmasının ve/veya sonlandırılmasının yanında kaybolan işlevselliğinin yeniden kazandırılması amaçlanmakta ve bu doğrultuda çeşitli müdahalelerde bulunmaktadır (Ögel, 2017). Tedavi öncesinde veya sırasında kişilerde gözlemlenen ve gözlemlenemeyen birtakım değişiklikler meydana gelmektedir. Johnson’ın (2001) yalnızca bağımlıların madde ile ilgili rüyalar görebildikleri şeklindeki düşüncesi üzerinden hareket edilecek olursa, madde bağlantılı rüyalar görmenin bağımlılıkla birlikte ortaya çıkan ancak direkt olarak gözlemlenemeyen değişiklikler arasında değerlendirilebileceği düşünülmektedir.

Madde bağlantılı rüya (MBR) rüyada maddeyi aramak, bulmaya çalışmak ve kullanmayı denemek, kullanmak, maddeyi görmek ancak kullanmamak/kullanamamak, madde teklifini reddetmek gibi madde kullanımıyla ilişkili davranışları görmek olarak tarif edilmektedir (Colace, 2004). Reid ve Simeon (2001) tarafından yapılan çalışmada madde bağlantılı rüyalar, yoksunluk veya iyileşme sürecinde olan bağımlılarda görülen ve maddeyle ilişkili içerik barındıran; maddeyi aramak, kullanım için uğraşmak, maddeyi görmek ile çerçevelenmiş rüyalardır. Bu rüyalar genellikle rahatsız edici nitelik taşımaktadır ve olumsuz içsel deneyimler yaşanmasına neden olabilmektedir. Tanguay ve Zadra, Good ve Leri (2015) rahatsız edici niteliği yüksek olan madde bağlantılı rüyaların kokain ve metamfetamin gibi uyarıcıların kullanımında daha çok ortaya çıktığını belirtmektedir. Her ne kadar MBR bağımlılığa ilişkin önemli bir işaret olsa da bağımlılık tablosu söz konusu olduğunda kesinlikle karşılanması gereken tanı kriterleri arasında yer almamakta; bu yönüyle tanılayıcı bir yapı göstermemektedir (Tanguay vd. 2015).

Colace (2004) yaptığı çalışmada alan yazından derlediği bilgiler ile MBR ile ilgili bütüncül bir bakış açısı sağlamaktadır. Dikkat çeken nokta ise tüm madde türlerinde MBR deneyiminin ortaya çıkması için ayıklığa,

temizliğe veya madde kullanımını sonlandırmaya vurgu yapılmasıdır. Benzer şekilde Denzin'e (1988) göre de kullanımı kesmek yani ayıklık veya temizliğin sağlanması rüyaların ortaya çıkması üzerindeki oldukça güçlü bir etki yapmakta ve yeniden kullanım korkusu rüyaların temel temasını oluşturmaktadır. Kelly ve Claire (2019) madde bağlantılı rüyaların kişilerin temiz oldukları dönemde ortaya çıktıklarını belirtmekte ve bu rüyaların özellikle kişilerin temiz kalmaya başladıkları erken iyileşme dönemlerinde görüldüğünü ifade etmektedir. Colace (2004) bir önceki araştırmanın bulgularına benzer şekilde, madde kullanımının kesilmesiyle en çok MBR yaşanan dönemin temizliğin ilk haftası olduğunu vurgulamaktadır. Christo ve Franey (1996) ise madde bağlantılı rüyaların yoksunluk ve uzun süreli temizlik dönemlerinde daha sık ortaya çıktığını ifade etmektedir. Reid ve Simeon'un (2001) yaptığı tanıtımda da dikkat çeken nokta kişilerde iyileşme veya yoksunluk dönemlerinde rüyaların görülmesidir. Buradan hareketle genellikle madde kullanımının bulunmadığı dönemlerde madde bağlantılı rüyalar ortaya çıktığı şeklinde bir sonuca ulaşılmaktadır. Zira yoksunluğun ortaya çıkması için veya iyileşmekten söz etmek için öncelikle madde kullanımının durdurulması gerekmektedir. Bu anlamda madde kullanımının sonlandırılması ve MBR arasında bir ilişki kurulabileceği düşünülmektedir. Bununla beraber Kelly ve Claire (2019) tarafından madde kullanımı olan bireylerle yürütülen bir çalışmada madde kullanımı olan katılımcılar arasında hiç MBR deneyimlememiş kişilerin de olduğu ifade edilmektedir. Söz konusu çalışmada ortaya çıktığı üzere madde kullanımı ve MBR deneyimleme arasında doğrudan bir ilişkiden söz etmenin güç olduğu düşünülmektedir.

Tanguay ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan çalışmada MBR ile madde kullanım isteği (craving) ve negatif duygulanım arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Bununla beraber Fiss (1980) MBR sıklığının alkol kullanım isteği ile arasında pozitif bir korelasyon olduğunu ifade etmektedir (akt: Christo ve Frayney, 1996). Christo ve Franey (1996) ise Fiss'in (1980) alkol kullanım isteği ile alakalı bulduğu sonuçların madde kullanıcıları için de genelleştirilebileceğini belirtmektedirler. Madde kullanım isteği ve MBR arasında bağlantı kuran bir diğer çalışma ise Colace (2000) tarafından yürütülmüştür. Bu çalışmada eroin bağımlılarının eroin kullanmayı kesikten sonra MBR deneyimledikleri, düzenli şekilde eroin

kullandıkları dönemlerde ise herhangi bir rüya görmedikleri ifade edilmektedir. Temiz olan çoklu madde kullanıcıları için rüyalar uzun süre varlığını koruyabilmektedir. Çoklu madde kullanıcılarının MBR deneyimleri genellikle tercih maddelerine ilişkin olmaktadır. En yoğun MBR deneyimi yaşayanların ise kokain kullanıcıları olduğu bilinmektedir (Tanguay vd. 2015). Colace (2004), madde kullanım isteği ve MBR arasında önemli bir ilişkinin olduğunu vurgulamaktadır. Rosenberg (2009) de madde kullanım isteğinin belirtilerine yer verdiği çalışmasında MBR deneyimlemenin kullanım isteğine işaret olabileceğini belirtmiştir. Halikas, Khun, Crosby, Carlson ve Crea (1991) tarafından yapılan çalışmada ise madde kullanım isteği ile MBR arasında önemli bir korelasyon olduğu ortaya çıkmıştır. Yee, Perantie, Dhanani, ve Brown'un (2004) bipolar rahatsızlığı olan kokain bağımlıları ile yürüttükleri bir çalışmada katılımcıların %74'ünün 36 hafta süren tedavi süreci boyunca en az bir kez MBR deneyimlediğini, bunun genellikle tedavinin başlangıcında görüldüğünü aktarmaktadır. Zadra ve Donderi'ye (2000) göre ise MBR genellikle kişilerin gündelik yaşamlarında deneyimledikleri ile ilişkili olarak meydana gelmektedir. Ancak Tanguay ve arkadaşları (2015) MBR öncesinde gün içinde yaşanan madde kullanım isteği ile MBR arasında herhangi bir ilişki olmadığını belirtmektedirler.

MBR deneyimlemek tedavi sürecini etkileyen bir nitelik taşıyabilmektedir. Öyle ki, rüyasında madde kullanan bağımlıların tedavide daha uzun süre temiz kaldıkları bilinmektedir (Colace 2004). MBR deneyimleyen alkoliklerin 3 aylık temiz kalma oranı, MBR deneyimlemeyen alkoliklere göre oldukça yüksek bulunmuştur (Choi, 1973). Flowers ve Zweben (1998) tarafından yapılan çalışmada ise MBR deneyimleme sıklığı kişilerin iyileşme süreleriyle ters orantılıdır. İyileşme ve temizlik süresi arttıkça MBR deneyimleme sıklığı da azalmaya başlamaktadır. MBR sıklığı ve içeriği aynı zamanda kişilerin iyileşmenin hangi döneminde olduğuna ilişkin önemli ipuçları barındırmaktadır. Örneğin çok sık şekilde deneyimlenen MBR, kişinin erken iyileşme döneminde olduğunun bir işareti olarak değerlendirilebilmektedir (Mooney, Eisenber ve Eisenberg, 1992). Reid ve Simeon (2001) tarafından kokain kullanıcıları ile yapılan çalışmada temizliğin ilk ayında katılımcıların %89'unun MBR deneyimlediği; 6 ay sonra yeniden yapılan analizde MBR deneyimleyen katılımcıların oranının %60'a düştüğü görülmüştür. Tedavi çıktısı aç-

sından ele alındığında MBR deneyimlemek, iyileşme süreci açısından iyiye işaret olarak (Choi 1973); MBR deneyimleme sıklığının atması ise tedavi açısından negatif bir bileşen olarak yorumlanabilmektedir (Christo ve Franey, 1996). İyileşme sürecinde rüyaların 1 yıla kadar devam edebileceği bilinmektedir (Hajek ve Belcher, 1991). Tedavi süresi uzadıkça ve iyileşme düzeyi arttıkça kişilerin MBR deneyimleme sıklıkları azalma göstermektedir (Reid ve Simeon, 2001). Ancak MBR sıklığının artması veya yoğun şekilde varlığını sürdürmesi relaps yaşama açısından önemli bir işaret olarak kabul edilmektedir (Christo ve Franey, 1996). Kişilerde iyileşme uzadıkça MBR içerikleri de değişiklik göstermeye başlamaktadır. Yapılan bir çalışmada katılımcıların %80'inin ilk ay temizliklerinde MBR deneyimledikleri ve rüyalarında genellikle kullanım olduğu; 6 aylık temizlikte ise rüyaların genellikle maddeyi reddetme ekseninde şekillendiği (%42) bulunmuştur (Reid ve Simeon, 2001). Yee ve arkadaşları (2004) ise benzer şekilde rüyaların tedavi başlangıcında çok yoğun olduğunu ancak ilerleyen süreçte azalışa geçtiğini, bununla beraber madde kullanım isteğinin rüya görmeyi değil, rüya görmenin madde kullanım isteğini etkileyebileceğini belirtmektedirler. MBR deneyimleyen kişilerin, MBR deneyimleyenlere oranla tedavide daha uzun süre kaldıkları belirtilmektedir. Madde kullanımını içeren MBR, kişilerde tatmin duygusunu artırması sebebiyle temiz kalma süresini artırmaktadır (Colace, 2004). Tedavide kalmanın iyileşmeyi etkileyen önemli bir faktör olduğu düşünülürse (Zhang ve Friedmann ve Gerstein, 2003) MBR genellikle tedavi için olumlu sonuçlara neden olabilmektedir (Choi, 1973).

Uluslararası alanyazında madde, alkol ve sigara kullanımı ile bağlantılı rüyalar görmek üzerine tedavi sürecindeki kişilerle pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların sunulduğu üzere genellikle nicel metod kullanılarak yapıldığı görülmektedir. Madde kullanımı olan bireylerde maddenin rüyalardaki görünümünü ortaya çıkarmak, MBR deneyimleme sıklığının etkilerini betimlemek, madde isteği ve MBR arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığımız bu çalışmada birkaç nokta öne çıkmaktadır. Öncelikle, madde bağlantılı rüyalar görmenin, madde kullanıcıları açısından nasıl bir gerçekliğe karşılık geldiğine ilişkin nicel değerlendirmeler ile derinlemesine sonuçların elde edilemediği düşünülmektedir. Böyle bir çalışmanın nitel metodlar kullanarak yapılması ve katılımcıla-

rın tecrübelerine odaklanması ve rüyayı tecrübe eden kişilerden daha detaylı bilgilerin alınmasına imkan sağlamaktadır. Bu noktada detaylı bilgiler ile ifade edilmek istenilen, rüyaların içeriğinin ve diğer unsurlarının “belirli bir ölçüm aracında ifade edilebileceklerden daha geniş olması” durumudur. Kişiler Birbirinden çok farklı içeriğe sahip MBR deneyimi yaşayabilmektedirler. Tüm bu deneyimlerin varlığını hesaba katabilmek ve öznel değerlendirmelerin yapılmasına olanak sağlaması nitel araştırmayı bu çalışmada öne çıkarmaktadır. Dolayısıyla gerek nitel yöntemlerin kullanımı açısından gerekse ülkemizde daha önce ele alınmamış olması açısından bu araştırmayı önemli ve özgün bir noktada durmaktadır.

Yöntem

Çalışmada madde kullanımı olan bireylerin rüya görmelerine ilişkin özgün deneyimlerinin araştırılması nedeniyle nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalar en temelde genelleme kaygısının olmadığı olgu ve olaylara ilişkin “neden” ve “nasıl” sorularına aranan cevapları araştırmacılara vermektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu çalışmada da en temelde katılımcıların madde bağlantılı rüya görüp görmediklerinin ötesinde görülen rüyaların içeriklerine ve etkilerine ilişkin detaylar araştırılmıştır.

Araştırmanın kurgulanması sürecinde nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenoloji, gündelik hayatta tecrübe ettiğimiz ancak hakkında derinlikli bilgiye sahip olmadığımız olguların arkasında yatan gerçekliğe odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu gerçekliğin her kişide yeniden üretildiği düşünülürse, rüyalar gibi olabildiğince öznel bir konunun ele alındığı bir çalışmada fenomenoloji uygun bir çalışma alanı sağlamaktadır.

Çalışma Grubu

Bu çalışma kapsamında toplamda 11 kişiyle görüşme gerçekleştirilmiştir (Tablo 1). Katılımcılara ulaşmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda madde ile bağlantılı rüya gören ve İstanbul ilinde ikamet eden 11 madde kullanıcısı araştırmaya dahil edilmiştir. Ulaşılan

katılımcıların tümü erkektir ve yaş aralığı 18-47 olarak belirlenmiştir. Katılımcıların sosyodemografik bilgileri bulgular başlığında daha detaylı verilmiştir. Katılımcılara ulaşmada kartopu örneklem yöntemine de başvurulmuştur. Bu doğrultuda araştırma ekibin ilk temas kurduğu katılımcıların yanında, görüşülen bireylerin yaptıkları yönlendirmeler neticesinde de yeni kişiler araştırmaya dahil edilmiştir. Sondaj görüşmeler hariç tüm araştırma boyunca toplamda 23 kişi ile iletişime geçilmiş; bunların 12'si örnekleme uygun olarak çalışmaya katılmayı kabul etmiştir. Bu kişilerden 1 tanesinin görüşme esnasında madde bağlantılı rüya görmediği, bunun yerine genellikle şiddet içerikli rüya gördüğü anlaşılmıştır. Örnekleme uygun olmadığından bu katılımcının verileri çalışmaya dahil edilmemiştir.

Tablo 1. Sosyodemografik Bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Eğitim	Medeni Durum	Tercih maddesi	Kullanım Süresi	Ne zaman bıraktı
Katılımcı 1 (K1)	Erkek	27	Lise mezunu	Bekar	Esrar	6 yıl	Aktif (1,5 yıl önce aktif kullanım sonra erdi, aralıklı kullanım var.)
Katılımcı 2 (K2)	Erkek	36	Lise mezunu	Bekar	Çoklu madde kullanımı	10 yıldan fazla	1.5 yıla yakın
Katılımcı 3 (K3)	Erkek	24	Lise terk	Bekar	Bonzai	6 yıl	2 yıldan fazla
Katılımcı 4 (K4)	Erkek	47	Ortaokul terk	Evli	Esrar ve bonzai	17 yıl	1 seneden fazla
Katılımcı 5 (K5)	Erkek	41	Lise terk	Bekar	Ekstazi ve esrar	20 yıla yakın	4 yıl 6 ay
Katılımcı 6 (K6)	Erkek	20	Lise mezunu	Bekar	Bonzai	4 ay	**
Katılımcı 7 (K7)	Erkek	18	Lise terk	Bekar	Esrar	2 yıl	Aktif
Katılımcı 8 (K8)	Erkek	27	Üniversite öğrencisi	Bekar	Bonzai	12 yıl	Aktif
Katılımcı 9 (K9)	Erkek	31	İlkokul mezunu	Bekar	Esrar ve ekstazi	10 yıl	Aktif
Katılımcı 10 (K10)	Erkek	**	**	**	Esrar ve Kokain	10 yıldan fazla	5 ay
Katılımcı 11 (K11)	Erkek	**	**	**	Esrar	15 yıl	7 yıl

Not 1: Katılımcıların vermediği veya vermek istemediği bilgiler ** olarak işaretlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden derinlemesine görüşme tekniği kullanılırken veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan mülakat formu ilk aşamada alanyazın destekli olarak araştırma ekibi tarafından oluşturulmuştur. Mülakat formunun oluşturulması sürecinde madde kullanıcılarıyla çalışma deneyimi bulunan gençlik çalışanlarının ve bağımlılık konulu çalışmaları bulunan akademisyenlerin görüşü alınmıştır. Bu form için iki sondaj görüşme gerçekleştirilmiş ve görüşme sonucuna göre form revize edilerek olgunlaştırılmıştır. Son durumda mülakat formunda toplam 10 soru yer almıştır. Katılımcılar çalışmaya gönüllü olarak dahil olurken her görüşme öncesinde katılımcılara onam formu sözlü ya da yazılı olarak aktarılmıştır. Alınan onamlar neticesinde görüşmelere geçilmiştir. Katılımcıların 7 tanesi görüşmelerin ses kaydına onay verirken 4’ü vermemiştir. Ses kaydına izin verilmeyen görüşmelerde yine katılımcıların sözlü izinleri neticesinde yazılı notlar alınmıştır. Veri toplama sürecinin sonunda 376 dakikalık ses kaydı ve 12 sayfa görüşme notu elde edilmiştir. Ses kayıtlarının deşifresi ve yazılı notların düzenlenmesiyle toplamda 45 sayfalık doküman elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma boyunca elde edilen verilerin analizi betimsel analize yöntemine göre yapılmıştır. Betimsel analizde amaç elde edilen bulguların araştırmacı tarafından yeniden yorumlanarak okuyucuya sunulmasıdır. Bu süreçte veri toplama sürecinde öngörülen temalar kullanılabileceği gibi araştırma sürecinde ortaya çıkan yeni temalar da kısmen veya tamamen kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmada da elde edilen 45 sayfalık ham veriler üzerinde kodlama işlemi yapılmıştır. Bu kodlama işleminin ardından aynı kapsama giren kodlar elenmiş ve son kalan kodlar üzerinden tekrar bir okuma gerçekleştirilmiştir. Kodların netleştirilmesinin ardından, bunları kapsayacak temalar belirlenmiştir. Betimsel analiz yöntemine uygun olarak yapılan yeniden okumalarla bu tematik dağılım genişletilmiş ve tüm veriler son tahlilde *Uyku Düzeni, Rüyaların İlk Başladığı Dönem, Rüyaların Görüldüğü Zamanlar/Dönemler,*

Rüya Sonrası Davranışlar, Rüya İçerikleri ve Rüyada Doyum Yaşamak olmak üzere 6 tema oluşturulmuştur.

Katılımcılardan elde edilen verilerin temalar altında sunumunu kolaylaştırmak ve Katılımcıların gizliliğini korumak adına katılımcılara kod atanmıştır. Buna göre Katılımcı 1, K1; Katılımcı 10 ise K10 olarak kodlanmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlardan birincisi katılımcıların tamamının erkek olmasıdır. Kadın madde kullanıcılarının araştırma kapsamında yer almaması, verilerin değerlendirilmesinde kısıtlılığa neden olabilmektedir. Bir diğer sınırlılık ise katılımcıların tedavi süreçlerine ilişkin bilgilerin yetersizliğidir. Katılımcıların ne kadar süre tedavi aldıklarını bilinmediğinden temiz kaldıkları süre iyileşme olarak ifade edilmiştir ancak bağımlılık tedavisinde temiz kalmak iyileşmek için yeterli görülmemektedir. Dolayısıyla danışanların madde kullanımları dışındaki süreçlerdeki değişmelerin de ele alınmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir. Çalışmadaki diğer bir sınırlılık ise rüyaların hatırlanması zor, unutulması kolay bir yapıda olmasıdır. Katılımcılarla rüyaları geriye dönük olarak konuşulmuştur. Bunun rüyaların detaylarının aktarılamamasına ya da yanlış aktarılmasına neden olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği

Nitel araştırmalarda araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğine ilişkin ölçütler; nicel araştırmalardan farklı bir boyut arz etmektedir. Bu bağlamda bakıldığında nitel araştırmalarda inandırıcılık ve aktarılabilirlik önemli nitelik taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın inandırıcılığını, araştırmacıların, katılımcı grup ile geçirdikleri uzun süre ve etkileşim ile doğru orantılıdır. Böylelikle araştırmadan elde edilen verilerin ve bu verilerin değerlendirilmesinin daha verimli olacağı düşünülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada araştırmacıların çalışma alanını, hem akademik hem de uygulama anlamında, madde kullanımı ve bağımlılığı oluşturmaktadır. Bu sebeple araştırmacılar,

araştırılan gruba aşına ve uzun süreli etkileşime sahiptirler. Bu durum verilerin toplanması ve değerlendirilmesi açısından araştırmanın inandırıcılığı için önem arz etmektedir. Araştırma sürecinde toplanan verilerin, toplanma biçimleri ve bu verilerin analizlerine ilişkin daha önce nitel araştırma tecrübesi olan ve madde kullanımı alanında çalışan akademisyenler ve uygulayıcıların desteği alınmıştır. Böylesi çabalar da nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik adına önem taşımaktadır. Araştırmada aktarılabilirliğin geliştirilmesi için ayrıntılı betimleme stratejisi kullanılmıştır. Bu, verilerin sunumun ayrıntılı şekilde yapılarak okuyucunun verileri anlamlandırması gayesinin bir ürünüdür. (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu sebeple katılımcıların alıntıları, ilgili temalar altında olabildiğince açıklayıcı olacak şekilde ve sayıda vermeye çalışılmıştır. Bu noktadaki önemli bir diğer unsur ise araştırmanın örnekleme yöntemidir. Amaçlı örnekleme kullanımı, üzerine çalışılmak istenen konunun, doğru grupta çalışılmasını sağlaması sebebiyle sonuçların aktarılabilirliğini etkilemektedir. Dolayısıyla bu çalışmada kullanılan amaçlı örnekleme yöntemi de araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğine ilişkin önemli bir katkıya sahiptir.

Etik Kurul

Yürütülen çalışmanın etik kurul izni İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı'nın 28.10.2019 tarihli 2019/94 karar numaralı belgesiyle alınmıştır.

Bulgular

Çalışmada madde ile ilgili rüya deneyimi olan 11 erkek madde bağımlısı ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme gerçekleştirilen katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir. Bununla beraber yapılan görüşmelerde K6’nın aktif olarak madde kullanıp kullanılmadığına ilişkin katılımcıdan bilgi alınamamıştır. K10 ve K11 ise yaş, eğitim ve medeni durum bilgilerini paylaşmamışlardır. 11 katılımcının 4 tanesi aktif kullanıma devam etmekte olup, kalanları ise çeşitli temizlik sürelerine sahiptirler. Katılımcılar arasında en çok kullanılan madde de esrar olarak belirlenmiştir.

Uyku Düzeni

Araştırmaya katılanların önemli kısmı madde kullanımıyla birlikte uykuyla alakalı sorunlar yaşamaya başladıklarını ifade etmişlerdir. K10 uyku düzeninin giderek bozulduğunu vurgulamıştır:

“Uyku düzenim çok bozuldu. Bundan 3 ay öncesine kadar çok bozuldu. Hala bozuk gerçi (gülüyor). Gece 10 kere kalktı(ğ)ım oluyor böyle. Böyle uyku mu olur?”

Aynı şekilde K11 madde kullanmadan önce uykusunun daha düzenli olduğunu belirtmiştir:

“Gayet güzeldi normal belli bi saatte yatarsım, belli bi saatte kalkardım. İçince düzen bozuluyor için şahıs normal düzende gittiğini sanıyor ama sadece sanıyor öyle bi şey yok.” (K11)

K9 madde kullanım isteğinin kişiyi uzun uykudan alıkoyduğunu ve sürekli uykudan uyandırabileceğini ifade etmiştir:

“Kullanmadan önce yatağa yattın, vurdum kafayı, sabah uyandın. Ama bunda öyle bi şey değil. Bu seni gece 2’de uyandırır, 3’de uyandırır, 4’de uyandırır 5’de uyandırır. Hani kalk al iç, uyanmazsan bu sende terleme yapar.”

K8 özellikle madde kullanımına yeni başlayan kişilerin uyku konusunda sorunlar yaşadığını belirtmiştir:

“Yani ilk zamanlar bozar. Şu an benim yaşıma, ben 28 yaşındayım ama daha bu maddeye başlayan insanlar yani 18 19 yaşında yani zorlanır, kusar, gece uyuyamaz, anladın mı yani ? İlk başlayan böyle 2-3 sene, 4 sene sıkıntısını çeker yani.”

Rüyaların İlk Başladığı Dönem

1 seneden fazladır madde kullanımı bulunmayan K4, madde kullanımını bıraktıktan sonra ilk 3 ayı rüyaların en yoğun olduğu dönem olarak ifade etmektedir:

“İlk 3 ay çok sık gördüm. 3 aydan sonra kesildi. İlk üç ayda korkulu rüyalarım da oldu, maddeye karşı rüyalarım da oldu ama 3 aydan sonra bu kesildi.”

K11 ise maddeyi bıraktığı ilk yıl içerisinde madde bağlantılı rüyaları olduğunu söylemiştir:

“Bıraktıktan 1 sene sonra (1 sene içinde) falan görüyodum ondan sonra vücut normale dönüyo.”

K5 maddeyi bıraktıktan sonra madde bağlantılı rüyaların ortaya çıktığı ifade etmiştir:

“Tabii yani şimdi şöyle söylüyüm aradan 3 ay geçmiş, 2 ay geçmiş, 1 ay geçmiş kendini böyle esrar ortamında görüyorsun. Herkes esrar içiyö, sen de içiyösun. hani diyörsün ki ya ben 2 aydır sabrediyorum, içmiyorum kahretsin gine mi başladım. Nasıl oluyo bu? ondan sonra neyse diyorum artık içmişiz.”

K3 ve K9 maddenin yeni bırakıldığı dönemlerde rüyaların ortaya çıktığını belirtmişlerdir, bununla beraber K9 madde kullanımı sırasında da rüyaların olduğunu söylemiştir:

“İlk bıraktığım zamanlar oysa hiç aklımda yok ha böyle bir gram aklımın zerresinde yok, hatta aklıma gelince bazen midem bulanıyo falan. Ama öyle bi zamanda öyle bi rüya görüyorum ki ilk zamanlar sanki hiç bırakmamışım, sürekli içiyorum. Maddeyi almışım, nereye koyduğumu unutmuşum. Öyle bi kalkardım ki rüyadan, sanki 6- 7 ay önce bırakmamışım, öyle bi kalkardım ki hemen böyle elimi cebime atıyorum.” (K3)

“Maddeyi kullanırken veya bırakma aşamasında mesela ilk bi, bi buçuk ay.” (K9)

K7 de madde kullanımına başladıktan sonra madde bağlantılı rüyaların ortaya çıktığına vurgu yapmıştır:

“İçmeye başladıktan 2 ay sonra falan başladı.” (K7)

Rüyaların Görüldüğü Zamanlar/Dönemler

Katılımcılar rüyaların kullanım isteği olduğunda, yoksunluk dönemlerinde veya madde kullandıkları dönemlerde deneyimlendiğini belirtmişlerdir. Bu anlamda bazı katılımcılar, madde kullanım isteği yoğun olduğunda görüldüğünü aktarmıştır:

“İşte hep böyle biliçaltımda bi içme isteği olduğu için sanırsam herhalde o yüzden görüyodum yani.” (K1)

“İstekli olduğum zaman maddeyi görüyodum. Onu düşünerek, maddeyi düşünerek yatmıyorum yatağıma, o an geldiğinde o geliyo yani. Ha yattım yatağıma bir şekilde o onu görüyorum yani bi şekil. Yani onu düşündüğümden ya da arzu ettiğimden değil yani.” (K4).

Bazı katılımcılar ise genellikle yoksunluk yaşadıklarında rüya gördüklerini ifade etmişlerdir:

“Yoksunluk döneminde gördüm iki rüyamı. Sabahtan akşama kadar madde aklımdan çıkmazdı. Maddeyi düşünerek uyuyodum. Şu an haftada 1- 2 kere birkaç saniye yoksunluk geliyo. Sonuncusunu da bi kaç gün önce gördüm. İlkini net hatırlıyorum, ikincisini de biraz hatırlıyorum aslında ama birkaç gün öncekini hiç hatırlamıyorum.” (K2)

“Rüya görme sebebi zaten yoksunluk. Beynimizde sürekli madde olduğu için onu görüyordum.” (K2)

“Genellikle yokluğunda görüyorum. Tek içtiğim zamanlarda da oluyor. Çünkü tek içtiğim zaman arkadaş ortamını istiyorsun o yüzden o dönem rüyama giriyor.” (K7)

“Yani şöyle söylüyüm rüyamızda yoksunluk hissetmedik ama yoksunluğun verdiği şeyle duyguyla yani bi takım şeyler hissediyosunuz yani. Yani uyandıgın zaman bu benim yoksunluğumdan oldu kanaatine varıyosun. Ben onu içmedim, beynim beni cezalandırıyor. Böyle diyebiliyosunuz. bonzai kullanıyosunuz mesela. İçmediniz, canınız çekiyo, ama içmediniz. Ama imkanınız yok yani ben size söylüyüm ama oldu da uyudunuz, hap aldınız, uyudunuz. İşte ne yaptınız siz beynin istediği şeyi yerine getirmediğiniz. Zorladınız beyni, öyle bi hap aldınız, psikiyatrinin verdiği bi hapi aldınız, uyudunuz örneğin. E beyin napıyo sizi yani beyin sürekli aktif olduğu için sizi bi şekilde cezalandırıyor yani.” (K5)

“Kokain kullandığım zaman yani daha çok krize girdiğim için kullanmadan yattığımda benim en çok gördüğüm zaman. Yani tabii kullanıp yattığımda da gördüğüm oluyo.” (K9).

Kimi katılımcılar da çoğunlukla madde kullandığı zaman rüya gördüğünü ifade etmiştir:

“Daha çok içtiğimizde aynen daha çok artıyo” (K1)

“Yav kullandığımda bazen genelde görüyorum. Bazen her zaman değil bazen.” (K8).

Rüya Sonrası Davranışlar

Madde bağlantılı rüyalar, katılımcılar bazı davranışların gelişmesine zemin hazırlamıştır. Örneğin K1, rüya gördükten bir süre sonra madde kullandığını çünkü rüya görmenin kendisine maddeyi hatırlattığını ifade etmiştir:

“Bir hafta içinde kesin içerdim. Görmesem birazcık daha uzun oluyodu, çünkü aklına gelmiyo birazcık daha unutmuş oluyosun. Onu rüyayı kalkar kalkmaz ya şimdi keşke olsa da içsem dediğim çok oldu yani. İçmezseniz unutuyosunuz bu uyuşturucuyu unuttunca da tabi aklınıza fazla gelmiyo ama rüyamda o şekilde gerçek gibi hissedince ister istemez yani eski yaşadığım kafalar aklıma geliyo aklınıza geliyo. O zaman da canınız istiyio. Ya gidip alsam falan ya o rüyalardan sonra gidip aldığım oldu yani. Çünkü baya bi gerçekçi olduğu için insan hatırlıyo onları hatırlayınca da canı istiyio.” (K1)

K2 ise rüyasında temizlik sürecini bozduğu için kendisine kızdığını, rüyanın ardından madde kullanım isteği yaşadığını belirtmiştir:

“İlk rüyam 6 ay içindeydi, evdeydim. Çok kullanmışım. Gözümü bile kıpırdatamıyorum. Kendime kızıyorum. Oğlum sen bırakmıştın naptın diye. Ertesi gün rüya olduğunu anlayınca rahatladım. Ama rüyada bile çok etkili. Rüyadan sonra madde kullanmak istiyordum. Önemli olan programı çalıştırmak. İstek yaşadın kalk yürü istek azalacak, tatlı ye, birini ara, derin nefes al istek azalacak.” (K2)

K3 ve K4 ise rüyanın ardından çok hızlı şekilde madde kullanım isteği yaşadıklarını ifade etmişlerdir:

“Rüyamda hep maddenin var olduğunu düşünüyodum. Sadece bi an kaybolduğunu düşünüyodum. Gidiyorum maddeyi alıyorum, kullanıyorum. İlk dumanı aldığımda rüyadan uyanıyorum böyle. Rüyamda böyle öyle kafam güzel oluyodu ki, öyle ağır oluyodu ki hatta kaldıramıyodum böyle. Diyodum ulan ben ne içtim, bilmem ne, gittim gidiyorum falan. En fazla 2-3 saat sonra madde alıyodum.” (K3)

“Yataktan kalkıp elini yüzünü yıkamaya gittiğinde ‘ya ne oluyo ya ben yataktan kalktım’ işte o zaman kendine geliyosun. Uyandığında da ya direk madde alıyordum varsa yoksa da direk alışveriş yapma ihtiyacı hissediyodum. Yani içtiğimi gördüm o keyif haliyle uyandım ama o gerçek bi keyif hali değil o zaman varsa alıp o halde tekrar gerçekten yaşamak yoksa alışveriş yapıp o hali yaşamak istiyodum yani. Yani o düşütiyse aklınıza başka yapıcak bir şey yok.” (K4)

K5 de K2’nin yaşadığı gibi rüyasında madde kullandıktan sonra pişmanlık hissetmiş, kendine geldikten sonra ise rüya olduğunu fark edip rahatladığını söylemiştir:

“Tabii yani şimdi şöyle söylüyüm aradan 3 ay geçmiş, 2 ay geçmiş, 1 ay geçmiş kendini böyle esrar ortamında görüyosun. Herkes esrar içiyio, sen de içiyosun. hani diyorsun ki ya ben 2 aydır sabrediyorum, içmiyorum kahretsin gine

mi başladım. Nasıl oluyo bu? Ondan sonra neyse diyorum artık içmişiz. Yandakine soruyorum bu kaçınıcı sigara 4. sigara. Demek ki içtim baya yani içmişim. Yandakine soruyorum ben içtim mi içtin diyor ya tabi senin kafan güzelleşmiş diyo. Demek ki içmişiz. Devam ediyoruz. Sabah uyandığında da demek ki rüyaymış oh be diyosun. Bıraktığın zaman oh be diyosun çünkü yani buna sevinmek lazım.” (K5)

K9 rüyasında gördüğü maddeye göre rüya sonrasındaki deneyiminin farklılaştığına değinmiştir:

“Otu sadece görüyodum, hoşuma gidiyodu ama kokain kendini arattırıyodu, beni rüyamdan uyandırıyorodu, kriz geçiriyodum. Yani kendini arattırıyordu.” (K9)

K11 ise rüyasında madde gördükten sonra madde satın aldığıı belirtmiştir:

“Doğru. Gidiyosun yolunu buluyosun. Orası zaten sabah akşam açık.” (K11)

Rüya İçerikleri

Katılımcıların rüyalarındaki içerikler şiddet/korku içeren ve keyif veren olarak ikiye ayrılmaktadır.

K3, rüyalarında genellikle madde aradığını ancak bulamadığını, kabuslar gördüğünü ve madde kullanmaya başladıktan sonra rüyalarında öldüğünü gördüğünü belirtmiştir:

“Bak öyle rüyalar gördüm ki rüya bile diyemem ona. Hep kabus gördüm. Mesela, ilişki durumundan anlatırsam, hiç böyle aklıma bile getiremeyeceğim, getirmek istemediğim rüyalar gördüm. Çok saçma, ha. Böyle ter içinde uyanırdım.

Öyle bi rüya görürdüm ki hani işte maddem bitmiş, içecek hiçbi şeyim yok. Böyle bi kalkardım, öyle bi kalkardım ki kan ter içinde. Hemen yatak odasına annemin yanına koşardım. Anne niye sakladın, nereye sakladın? Oğlum ben bi şey saklamadım. Hani bana yalan söylemeyin falan.

Maddeyi içmedem önce öldüğümü görmüyodum, sevdiğim birini farklı boyutlarda görmüyodum, hani bu tip şeyler görmüyodum. Bunu içmeye başladıktan sonra böyle şeyler görmeye başladım. Böyle tam uçurumdan düşerken uyanıyorum, ya da arabayla kaza yaparken uyanıyorum ya da çok değer verdiğim, sevdiğim birini başkasıyla görüyodum. Bunlar bana kabus gibi geliyodu.” (K3)

K4 de K3'e benzer şekilde rüyalarında korkunun baskın olduğunu belirtmiştir:

“İşte ya bir uçurumdan düşerken uyanıyodum ya bi tırın altına girerken uyanıyodum ya işte nasıl diyim madde kullanmışım sızmışım birilerinin beni soyduğunu, bıçakladığını görerek uyanıyodum. Yani gene madde üzerine rüyalarda genelde korkarak uyanıyodum yani.” (K4)

K5 rüyalarında korku temasının baskın olduğunu, madde kullanırken böyle rüyalar görmediğini, kullandığı maddeye göre içeriğin değiştiğini ifade etmiştir:

“Neler oluyor yani akıl almaz şeyler oluyo. Vahşet, gerilim, korku her şey var içinde. Yani hiç akla gelmicek şeyler yapabiliyosun. Şeytanla konuşuyosun, Allah'la konuşuyosun. Tabii o şizofreninin başlangıcı yani. Peygamberle konuşuyosun örneğin yani. Bunu kendim yaşamadım ama bazı şeyleri yaşadım yaşayanlar var.”

“İşte şöyle söyliyim şimdi madde kullanırken gördüğüm rüyalarda pek zararlı rüyalar görmüyorsun. Her şey olumlu, her şey güzel, her şey yolunda, şen şakrak rüyalar görüyorsun. Seni mutlu edicek rüyalar görüyorsun.”

“Kabuslar kaçınılmaz oluyo madde kullanmadığınız zaman.”

“Şimdi bonzainin gördürdüğü kabuslar daha tehlikeli, çok çok tehlikeli. Esrar o kadar değil. Şimdi mesela esrar içiyosunuz esrar bırakmışsınız diyelim, rüya görüyorsunuz, rüyanızı büyük ihtimalle esrar içilen bi ortamda görüyorsunuz kendinizi. Ondan sonra kavga edersin dövüş edersin yani basit böyle şeyler olabilir. Çok beyni fazla yormadan çok dehşet verici olmuyo ama bonzai içiyodunuz bıraktınız bunun şiddeti çok artıyo. Mesela eroinmanlardan daha ağır olduğunu söyleyebilirim yani.”

K6, K7 ve K11 de rüya içeriklerinin korku ve şiddet ekseninde şekillendiğini belirtmiştir:

“Genelde şiddet içerikliydi rüyalarım. Genelde rüyamda içiyorum. Sonra kavga, şiddet, nefret. Mesela ya birileri oluyodu onlarla kavga ediyodum ya da sevdiğim kız oluyodu onun yanında birileri oluyodu onlarla kavga ediyodum. Hep kullanıp kavga ediyodum birileriyle.” (K6)

“Kabus görmeye başladım, hep polislere falan yakalanıyordum hatırlamıyorum çok fazla da. Uykum düzenim bozuldu uyuyamıyorum çok fazla. Şiddet içeriyor ya da madde kullanıyordum rüyalarımda.” (K7)

“İçtiğin zaman iyi rüya görüyorsun içmediğinde kabus görüyorsun.” (K11)

“Çok korkutucu sevmediğin insanları görüyorsun, tartışmalar, vurmalar, kırmalar olduğunu görüyorsun.” (K11)

“Yani nasıl diyeyim ki, yoksunlukta daha şiddetli rüyalar görüyorsun, dehşet verici rüyalar görüyorsun.” (K11)

Rüyada Kullanılan Madde

Katılımcılar, rüyalarında genellikle hep aynı maddeyi kullandıklarını ve kullanım yöntemlerinin de aynı olduğunu ifade ederken yalnızca K7 kullanım yönteminin rüyada farklı olduğunu belirtmiştir:

“Evet hep aynı tarz.” (K1)

“Kullanmadığım maddeyi hiç görmedim. Hep kullandığım şeyi hep kullandığım yerde gördüm.” (K2)

“Hep aynı madde. Hep evde görürdüm, hep evde içerdim.” (K3)

“Yani hep aynı şekilde görüyordum zaten. O an elimde ne varsa maddeyi o şekilde kullanıyordum.” (K6)

“Hap atıyorum genelde veya ot.” (K7)

“Gerçekte sarıp içiyorum rüyamda kovada da içtiğim oldu.” (K7)

“Aynı aynı madde.” (K8)

Rüyada Doyum Yaşamak

Katılımcılar, rüyalarında madde kullandıkları sıradaki etkinin keyif verici olduğunu ve gerçek deneyime benzediğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan K1 içmediğini bildiği halde rüyada madde kullandığını gördükten sonra içmiş gibi hissettiğini belirtmiştir:

“Yani böyle içiniz kıpır kıpır olur böyle kalbiniz çarpar falan o şekilde hissediyordum. Böyle gerçekten içmişim de kafam güzel orda oturuyorum. Böyle birebir aynıydı ya gerçekten, böyle ayırt edemiyordum bazen. Kalktığımda bile Allah Allah ben içip mi yattım falan diyordum yani. Halbuki içmediğimi kesinlikle biliyorum. Kesin içip de yatmışım ben diyordum yani. Başka bi açıklaması yok çünkü bunun diyordum onun için gerçek gibi oluyodu yani.” (K1)

K3, rüyasında madde kullandığında madde etkisini yaşayabildiğini ifade etmiştir:

“Gidiyorum maddeyi alıyorum, kullanıyorum. İlk dumanı aldığımda rüyadan uyanıyorum böyle. Rüyamda böyle öyle kafam güzel oluyodu ki, öyle ağır

oluyodu ki hatta kaldıramıyodum böyle. Diyodum ulan ben ne içtim, bilmem ne, gittim gidiyorum falan.” (K3)

K5 ise rüyasında daha çok madde kullanabildiğini çünkü daha ayık olabildiğini söylemiştir:

“Rüyada daha ayık olabiliyorsunuz. Mesela diyelim bi insan bi rakı şişesini tek seferde kafasına diksem yani komalık olur, ölür ama bunu mesela rüyada yapabiliyorsunuz. Yani bi oturmaya leblebi gibi 30-40 tane ekstazi yutabilirsiniz rüyanızda çünkü bi şey olmuyo. Ama uyarıyorlar seni. Tabi uyarıyorlar yapma etme diyorlar ama sen içiyosun.” (K5)

K7, K9 ve K11 ise rüyalar ile gerçek kullanım deneyimi arasında neredeyse hiç fark olmadığını ifade etmiştir:

“Gerçekle çok benziyor hiçbir fark yok diyebilirim. Rüyamda daha çok içiyorum ben. Sınırsız diyebilirim yani.” (K7)

“Ya bildiğin aynı nasılsa gerçek de aynı öyle alıyorum getiriyorum yapıyoruz, dönüyoruz ortamda yani.” (K9)

Gerçekten aynısı oluyor. Gerçekten de oluşumu aynıdır yani. His, duygular, aynı yani değişmiyor.” (K11)

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma en temelde madde bağlantılı rüya gören madde kullanıcılarının gördükleri rüyaların içeriklerine, görüldüğü dönemlere ve oluşturdıkları etkilere odaklanmaktadır. Bu yönüyle Türkiye’de madde kullanıcılarının madde bağlantılı rüya görme konusunu araştıran ilk çalışmadır. Elde edilen veriler genel olarak alanyazınla uyumlu iken madde kullanımı ve rüya görme arasında bir ilişki olduğuna işaret etmekte; bu ilişkinin içeriğine dair alanyazın açısından önem arz edecek detaylar vermektedir. Madde kullanımı ve rüya görme arasındaki ilişkiye bakıldığında katılımcıların önemli kısmı madde kullanımına başladıktan sonra uyku problemleri yaşadıklarını belirtmişlerdir. Madde kullanımı ve uyku düzeninin bozulması birbiriyle yakından ilişkili süreçlerdir. Öyle ki Şipka ve Vardar (2018) tarafından yapılan bir çalışmada yatılı tedavi alan opiyat kullanıcılarının bağımlılık tedavisi sonrasında uyku düzenlerinde önemli iyileşmeler olduğu bulunmuştur. Yine Du, Xu, Li, Zhou ve Han (2019) madde bağımlılarının, bağımlı olmayanlara kıyasla 5-10 kat daha fazla uyku bozukluğu yaşadığını aktarmaktadır.

Yapılan araştırmada madde bağlantılı rüyaların genellikle “erken iyileşme” olarak adlandırılan temizliğin ilk 3 aylık döneminde ortaya çıktığı söylenebilmektedir. Erken iyileşme döneminde relaps riski oldukça yüksek olması sebebiyle (Laudet ve White, 2008) madde bağlantılı rüyaların bu dönemde yoğun olarak ortaya çıkması, temizliği sürdürülebilmesi açısından risk teşkil edebileceği düşünülmektedir. Bununla beraber rüyaların daha çok ve yoğun olarak ilk 3 aylık dönemde görülmesinin madde kullanım isteğinin o dönem için yüksek olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir (Tanguay ve ark., 2015). Zira erken iyileşme döneminde uzamış yoksunluk belirtileri görülebilmekte, bunlar da madde kullanım isteğini artırıcı etki yapabilmektedir (Hyman, Fox, Hong, Doebrick ve Sinha, 2007). Bu rüyalar ilk 3 ay içerisinde yoğun olarak tecrübe ediliyor olsa da daha uzun süreler içerisinde de deneyimlenebilmektedir. Madde bağımlılarının 1-2 yıl temiz kalsalar dahi relaps yaşama ihtimalleri yüksektir. Uzamış iyileşme döneminde relaps yaşamının tetikleyicileri arasında yer alan madde kullanım isteğinin uzun süre varlığını koruması, madde bağlantılı rüyaların da uzun süre tecrübe edilebilir olmasına neden olabileceği düşünülmektedir (Colace, 2004). Temiz kalınan süre uzadıkça ve remisyon süreci ilerledikçe madde bağlantılı rüyaların görülme sıklığı azalmakta ve ortadan kalkabilmektedir (Christo ve Franey, 1996; Flowers ve Zweben, 1998; Kelly ve Claire, 2019; Silva ve Nappo, 2019).

Madde bağlantılı rüyaların ortaya çıkmasına neden olan etkenler alanyazın tartışılmaktadır. Rüyaların gün içerisinde yaşanılanlarla alakalı olarak ortaya çıktığı (Zadra ve Donderi, 2000) görüşünün yanında MBR ile gün içindeki kullanım isteğinin bir ilişkisinin olmadığı (Tanguay ve ark., 2015) da ifade edilmektedir. Bu açıdan bakıldığında alanyazında günlük deneyimlerin MBR üzerindeki etkisini hakkında bir uyumsuzluğun olduğundan söz edilebilmektedir. Bu çalışmada da rüyaların ortaya çıkışına ilişkin istek, yoksunluk ve madde kullanımı olmak üzere 3 unsurun etkili olduğu gözlenmiştir. Kullanım isteği yaşamının rüya üzerindeki etkili değişkenlerden birisi olduğu bilinmektedir (Colace, 2006; Johnson, 2012;). Katılımcılar rüya görme açısından diğer bir etkeni yoksunluk olarak ifade etmiştir. Ancak Colace ve arkadaşlarının (2010) yılında yaptıkları bir çalışmada buprenorfin ve metadon tedavisi alan madde kullanıcıları incelenmiş ve bu kişilerin madde ile alakalı

rüya gördüklerini bulunmuştur. Yapılan tedavi yoksunluk semptomlarının azaltılmasını içermesi sebebiyle söz konusu rüyaların direkt olarak yoksunluktan kaynaklanmadığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde sigara bağımlıları ile yapılan bir çalışmada da katılımcılara sigaradan kaynaklanan yoksunluk semptomlarını azaltıcı tedavi yöntemleri uygulanmıştır. Ancak katılımcıların sigara ile alakalı rüya gördükleri veya görmeye devam ettikleri tespit edilmiştir. Araştırmacılara göre bu durum rüyanın yoksunluktan ziyade kullanım isteği ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Hajek ve Belcher, 1991). Bu noktada bu çalışmanın bulguları ile alanyazındaki bazı sonuçlar arasında bir uyumsuzluk olduğu görülmektedir. Bu uyumsuzluğun katılımcıların yoksunluğa ilişkin tanımlamaları ile alakalı olduğu düşünülmektedir. Örneğin K2 rüyayı genellikle yoksunluk döneminde gördüğünü söylerken “...Sabahtan akşama kadar madde aklımdan çıkmazdı, maddeyi düşünerek uyuyordum, şu an haftada 1-2 kere birkaç saniye yoksunluk geliyor...” şeklinde; K7 yoksunluğu kastederek “Genellikle yokluğunda görüyorum, tek içtiğim zamanlarda da oluyor...” şeklinde; K5 ise “Yani uyandıgın zaman bu benim yoksunluğumdan oldu kanaatine varıyorsun. Ben onu içmedim, beynim beni cezalandırıyor. Böyle diyebiliyorsunuz, bonzai kullanıyorsunuz mesela. İçmediniz, canınız çekiyo, ama içmediniz. Ama imkanınız yok yani ben size söylüyüm ama oldu da uyudunuz, hap aldınız, uyudunuz. İşte ne yaptınız siz beynin istediği şeyi yerine getirmediğiniz.” şeklinde söylemlerde bulunmuştur. Buradaki ifadelerin yoksunluktan çok madde kullanım isteğine atıf yaptığı ancak kullanıcıların bunu yoksunluk olarak isimlendirmiş olabileceği düşünülmektedir. Bununla beraber, Tanguay ve arkadaşları (2015) yoksunluğun madde bağlantılı rüyalarla ilişkili olabileceğini ifade etmiş ancak madde kullanım isteğinin yoksunluğun önemli bir bileşeni olduğunu vurgulamıştır.

Çalışmada madde kullanırken de madde bağlantılı rüya görülebileceği ortaya çıkmıştır. Colace (2004) tarafından yürütülen çalışmada madde bağlantılı rüyalar görmenin ayık olmak ile ilişkili olduğu ve çalışma süresince madde kullanan kişilerin, düzenli kullanım dönemleri boyunca rüya bildirmediklerini ifade etmiştir. Colace ve arkadaşları (2010) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise madde bağlantılı rüyaların ortaya çıkışına ilişkin bir şema sunulmuştur. Bu şemaya göre madde kullanımının kesilmesinin ardından madde kullanım isteği başlamaktadır. Kişi eğer madde kullanmazsa dopamin salınımı gerçekleşmemekte ve

madde bağlantılı rüyalar ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmalardan görüleceği üzere madde kullanırken madde bağlantılı rüya görmek genellikle ortaya çıkan bir tablo değildir. Ancak bu çalışmada madde kullanırken rüya gördüklerini belirten katılımcılar bulunmaktadır. Colace, Belsanti ve Antermite (2014) tarafından yapılan çalışmada da katılımcıların küçük bir kısmı madde kullanırken, katılımcıların yarısı ise hem kullanırken hem de temizken rüya gördüklerini belirtmişlerdir. Söz konusu çalışmada araştırmacılar rüyaların temizken mi yoksa kullanırken mi görüldüğünü hatırlamanın güçlüğüne dikkat çekerek, madde bağlantılı rüyaları tetikleyen en önemli etkenin temiz kalmak olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcıların madde kullanırken madde bağlantılı rüya görmelerine ilişkin olarak kullanımın niteliğinin önem taşıdığı düşünülmektedir (Colace ve ark., 2014).

Çalışmada katılımcıların çoğunun rüya sonrasında madde kullanım isteği yaşadığı ve madde kullandığı görülmüştür. Bu noktada rüyaların madde kullanım isteğini artırıcı ve madde kullanımına yöneltici bir etki yapabileceği düşünülmektedir (Silva ve Nappo, 2019). Bununla beraber Kelly ve Claire (2019) madde bağlantılı rüyaların relaps riski teşkil edip etmediğinden emin olamadıklarını belirtmiştir. Reid ve Simeon (2001) da rüyaların madde kullanım isteği uyandırma ve kullanıma yöneltme noktasında bir ilişkisi olmadığını ifade etmektedirler. Bu çalışmadaki bulgulara göre madde bağlantılı rüya görmek kişilerin madde kullanım isteğini artırmakta ve sonrasında madde kullanımına yöneltmektedir. Bu bulgular madde bağlantılı rüyalar görmenin madde kullanım isteği ile ilişkili olduğunu ifade eden çalışmalarla uyumludur (Colace, 2004; Christo ve Franey, 1996). Colace (2004) tarafından yapılan çalışmada madde bağlantılı rüyaların rüya sonrası davranışlar üzerinde etkili olabileceği belirtilmiştir. Katılımcılar rüyalarında madde kullandıktan sonra pişmanlık, kendilerine kızgınlık gibi duygular yaşadıklarını belirtmişlerdir. Christo ve Franey'e (1996) göre kişilerin rüya ile bağlantılı olarak bu duyguları yaşamaları temizlik süresini uzatan bir etki yapabilmektedir. Bu çalışmada ortaya çıkan bu bulgular, alanyazında bazı çalışmalar ile örtüşmekte (Colace, 2004, Christo ve Franey, 1996, Yee ve ark., 2004, Johnson, 2001; Haas, Karilla ve Lowenstein, 2009), bazı çalışmalar ile örtüşmemektedir (Kelly ve Claire, 2019; Reid ve Simeon, 2001).

Araştırmada rüya içeriklerinin genellikle şiddet ve korku teması ya da keyif teması barındırdığı görülmüştür. Katılımcılar rüyalarında ölüm, madde bulamama ve polise yakalanma gibi olayların olduğunu, madde kullanımının ise daha keyif içeriği baskın rüyalar görmeye neden olduğunu belirtmişlerdir. Madde bağlantılı rüyalar ile ilgili yapılan bir araştırmada da benzer şekilde katılımcıların madde etkisine bağlı fakat madde ile ilişkisi olmayan rüyalar gördükleri ve bu rüyaların genelde korkulu ve şiddet içerikli rüyalar olduğu bulgularına ulaşılmıştır (Silva and Nappo, 2019). Looney (1972) tarafından yapılan bir çalışmada ise madde kullanımı olan bireylerin rüyaları incelendiğinde katılımcıların nadiren mutlu rüyalar gördüğü, daha çok şiddet içerikli ve gergin hissettikleri rüyalar gördükleri bulgularına erişilmiştir. Flowers and Zweben (1998) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise benzer bir şekilde katılımcıların şiddet ve kan içeren rüyalar gördükleri ve rüyalardan terleyerek uyandıkları verisine erişilmiştir. Bununla beraber rüyanın içeriğinin kullanılan maddeye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Rüyada esrar görmenin bonzai, eroin ve kokain görmeye göre daha az negatif unsur barındırdığı, diğerlerinin ise daha şiddet ve korku teması içeren rüyalara neden olduğu ifade edilmiştir. Tanguay ve arkadaşları (2015) yaptıkları araştırmada bu çalışmadaki bulguya benzer şekilde madde bağlantılı rüyaların kullanılan maddeye göre değişiklik gösterebileceği belirtilmiştir.

Bu çalışmada madde bağlantılı rüyalarda görülen maddelerin kişilerin tercih maddeleriyle aynı olduğu ve tercih maddelerinden farklı bir maddeyi rüyalarında kullanmadıklarını ortaya çıkmıştır. Tanguay ve arkadaşları (2015) da benzer bir bulguya ulaşmış ve kişilerin rüyalarında yoğun olarak kullandıkları maddeyi gördüklerini belirtmişlerdir.

Çalışmada madde bağlantılı rüya gören kişiler arasında rüyasında madde kullananların gerçek madde kullanım deneyimine yakın bir his yaşadıkları görülmüştür. Kişiler maddeyi rüyalarında kullanmakta ancak fiziksel olarak gerçekteki etkilerin aynısını yaşamaktadırlar. Sonuç olarak rüyasında madde kullanan kişiler, doyuma ulaştıklarını belirtmişlerdir. Colace’a (2004) göre bu, tedavi açısından olumlu nitelik taşıyan bir göstergedir. Zira rüyasında madde kullanımı olanların olmayanlara göre daha uzun süre temiz kaldıkları bulunmuştur. Benzer bir sonuç Choi (1973) tarafından yapılan araştırmada da ortaya çıkmıştır. Choi

(1973) araştırmasında, rüyasında alkol kullanımı olan alkol bağımlılarının olmayan alkol bağımlılarına göre daha uzun süre temiz kaldıkları bulgusuna ulaşmıştır. Buna istinaden Choi (1973) rüyada alkol kullanımını güvenli kullanım olarak ifade etmiş ve kişinin rüyasında alkol kullanım isteğini karşılamaşının kaygı düzeyini azaltabileceğini ve buna bağılı olarak içsel ve dışsal uyarınlarla daha kolay başa çıkabileceğini belirtmiştir.

Tablo 2. Rüyasında Madde Kullandığını Belirten Katılımcılar ve Temizlik Süreleri.

Katılımcı	Temizlik Süresi
K1	1.5 yıl önce yoğun kullanım sona erdi, aralıklı kullanım var.
K3	2 yıldan fazla
K5	4 yıl 6 ay
K7	Aktif
K9	Aktif
K11	7 yıl

Bu araştırmada da K1, K3, K5, K7, K9 ve K11 rüyasında madde kullandığını belirtmiştir (Tablo 2). Rüyasında madde kullandığını belirten bu katılımcıların da temiz kalabildikleri ve uzun temizlik sürelerine sahip oldukları görülmektedir. Ancak Choi (1973) tarafından yapılan araştırmada ifade edilen görüşün bu çalışmanın bulgularınca net bir şekilde desteklendiği veya desteklenmediğini söyleyebilmek pek mümkün görünmemektedir. Zira katılımcıların bu rüyaları kullanımdayken mi yoksa temizken mi gördükleri net olarak bilinmemektedir. Bununla beraber bu çalışmada rüyasında madde kullandığını belirten katılımcılardan bazılarının rüyada madde kullanımı sonrasında pişmanlık ve suçluluk yaşayabildiği görülmüştür. Christo ve Franey (1996) tarafından yapılan çalışmada da rüyada madde kullanımı gerçekleşirse katılımcılarda suçluluk, panik gibi duyguların ortaya çıktığı ve temiz kalmanın sürdürüldüğü görülmüştür.

Araştırma bulguları toparlandığında madde kullanımı ve rüya görme arasında doğrudan bir ilişkin varlığından söz etmek mümkündür. Madde bağılantılı rüyalar daha çok madde kullanım isteğinin olduğu zamanlarda söz konusu olmakla birlikte yoksunluk dönemlerinde veya madde kullanımı devam ederken görülmektedir. Bununla birlikte rüya sonrası davranış olarak madde kullanımının arzulanđı ve/veya kullanımın gerçekleştiği belirlenmiştir. Görülen rüyalarda genel olarak korku/şiddet

ve keyif verici temalar öne çıkmakta iken keyif verici rüyaların olduğu durumlarda katılımcıların gerçek kullanımdaki gibi bir doyum yaşadıkları anlaşılmıştır.

Madde kullanımı olan kişilerin gördükleri madde bağlantılı rüyaların etkilerinin nasıl ele alınabileceğine ilişkin çıkarımlarda bulunmak, rüyaların kişiden kişiye değişiklik gösterebilmesi nedeniyle zor görülebilir. Buna rağmen Tanguay ve arkadaşları (2015) rüyaların kişilerde uyandırdığı etkiler üzerine çalışılabileceğini ifade etmektedir.

Madde kullanımı ve madde bağlantılı rüyaların, uygulayıcılar açısından en dikkat çekici unsuru relaps önleme çalışmaları olabileceği düşünülmektedir. Nitekim, madde bağlantılı rüyaların yeniden madde kullanımı tetiklemesi araştırma bulgularında da ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla meslek elemanlarının, madde kullanım tedavisi için kendisine başvurmuş danışanlarının madde bağlantılı rüyalarını sorgulaması önem taşımaktadır. Seans içerisinde rüyaların ele alınması veya rüyaların analizinin yapılmasından ziyade bir relaps önleme stratejisi olarak danışanın madde bağlantılı rüya görüp görmediğinin kontrol edilmesi, sürecin sıhhati açısından önemli çıktılarının alınmasını sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu noktada danışanların bir relaps işareti olarak rüyaları etiketlemelerinin sağlanması işe yarayabilir. Madde bağlantılı rüya görenlerin, rüyaların harekete geçiriciliğini, istek uyandırıcılığı işaretleyebilecekleri ev ödevi uygulamaları da bu noktada işlevsel sonuçlar doğurma potansiyeline sahip görünmektedir.

Bu çalışmanın bulguları ışığında gelecek çalışmalar için yapılacak bazı öneriler bulunmaktadır. Madde kullanımı ve rüya hakkında yapılacak çalışmalar için belirli sayıda katılımcı ile uzun süreli takip protokolünü içeren bir araştırmanın katılımcıların madde kullanımına ilişkin daha detaylı bilgilerin ortaya çıkmasına ve tüm sürecin kayıt altına alınmasına yardımcı olabilir. Bununla beraber rüyaların hatırlanması zor ve unutulması kolay yapısından daha az etkilenmek adına katılımcılara rüya günlükleri tutturmak ve bunlar üzerinden değerlendirmeler yapmak rüyaların seyri hakkında araştırmacılara önemli fikirler verebileceği düşünülmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

**“Substance-Related Dreams” among Substance
Users: A
Qualitative Evaluation**

*

Emine İlme- Esra Yıldız- İlker Aktürk- Hakan Karaman- Ömer Miraç Yaman
İstanbul University

Addiction plays a significant role over the everyday lives of substance users. In the case of addiction, the problem is not only about direct effects of substance use, but also about the disruption in family relations, work-life, education, social life, and mental well-being of substance users. (Şimşek, Dinç and Ögel, 2021). Based on this, during the treatment process, it is aimed to reduce and terminate a person’s substance use as well as to restore their lost functionality and, hence, various interventions are made in this direction. Before or during the treatment, some observable and unobservable changes occur in substance users, one of which are drug-related dreams. Johnson (2001) states that only substance users can have dreams about substances. Once this argument is recognized, it can be claimed that having drug-related dreams can be considered among the changes which come to the light with substance use but cannot be observed directly.

Substance-related dreams can be defined as dreaming substance use behaviors such as trying to find and trying to use substances, seeing the substances but not use or not being able to use it and reject the offer of using substances (Colace, 2004). In a study conducted by Reid and Simeon (2001), substance-related dreams are framed by searching, seeing, craving and using substances and these dreams are observed in addicts who are in the withdrawal or recovery process and these dreams contain substance-related content. These kind of dreams are often disturbing and can lead to negative inner experiences.

In his study, Colace (2004) provides a holistic perspective about substance-related dreams through the information compiled from the literature. It is striking that the study emphasizes the abstinence and termination of substance use in order to experiencing substance-related dreams

in all types of substances. Similarly, according to Denzin (1988), abstinence has very strong impact on the emergence of dreams and the fear of relapse constitutes the basic theme of dreams. Kelly and Claire (2019) state that drug related dreams are experienced when users are sober and these dreams are especially seen during the early recovery periods when user start to stay clean. In the literature, many studies have been conducted with substance users who are in the treatment process in relation to dreaming substances, alcohol and smoking cigarette, whereas there is no such study introduced in the related Turkish literature about this issue. Therefore, this study aims to reveal the appearance of the substance in dreams in substance users to describe the effects of the frequency of experiencing substance-related dreams and to examine the relationship between craving and substance-related dreams.

Method

The qualitative research design is used to investigate the unique experiences of individuals with substance use in dreams.

Sample: 11 people is interviewed in this study. Purposeful sampling methods are used to communicate with the participants. Accordingly, 11 substance users who lives in Istanbul and have drug related dreams were preferred in the study.

Data Collection Tool: Amongst the qualitative data collection techniques, this study adopts in-depth interview while the semi-structured interview form is used as the data collection tool. The interview form used in this study is first composed by the research team with the support of the literature. Two drilling interviews are conducted for this form, which later is revised based on the results. In the final draft, there remained a total of 10 questions in the interview form. The interviews were conducted in cafes or business places that are chosen by the participants. After the data collection process, 376 minutes of audio record and 12 pages of interview notes were obtained. A total of 45 pages of documents were obtained by deciphering the audio records and editing the written notes.

Procedure: The analysis of the data obtained during the research is made according to the descriptive analysis method. The 45-page raw data obtained in the study is first classified by the research team within the thematic framework in the semi-structured interview form. This thematic distribution is expanded with a second reading made in accordance with the descriptive analysis method and all data are classified and interpreted under 6 themes in the final analysis.

Findings

The data obtained from the participants who are interviewed during the research, the following 6 themes are created as: sleep pattern, the beginning period of dreams, the time/periods of the dream, post-dream behaviors, content of the dreams, the substances used in the dreams and gratification in dreams.

Sleep Pattern: It is observed that sleep-related problems arise with substance use amongst the significant portion of the participants. It is stated by the participants that sleep was more regular before substance use but is gradually deteriorated after substance use. In this process, it has been observed that the person can be woken up by the craving, which can also affect the sleep of the person during the using period.

The Beginning Period of Dreams: Substance users report that dreams are more intense at certain periods. Accordingly, the first three months after following the cessation of substance use have been pointed out as the most intense period of drug-related dreams. It has been observed that dreams can continue for one year after stopping the substance use. Also, drug-related dreams can be seen while substance use continues but the cessation of substance use provides a clearer position for the dreams.

The Time/Periods of The Dreams: It is reported that drug-related dreams increase in periods of intense craving and during withdrawal. Some of the participants state that withdrawal triggered substance-related dreams.

Post-Dream Behaviors: It is found that substance related dreams are implicated in the participant's engagement in certain behaviors. For example, some of the participants use substances after a while because the dreams reminded them to use substances. The occurrence of substance use in dreams causes the emergence of anger towards the deterioration of cleanliness in people who have stopped substance use and then experience a craving to use it. Participants state that dreams can lead to strong substance use cravings in real life.

Content of the Dreams: The contents in dreams of the participants are divided into two categories as violent/fearful and pleasure. This distinction is apparent among the participants. It is noticed that the dreams seen after cessation of substance use or during periods of intense craving are generally violent and fearful, but the dreams seen while substance use continues are pleasure.

The Substances Used in the Dreams: It is found that the substances used by participants in their dream are the ones they used in real life. The participants also state that they do not use any substances in their dreams that they had not experienced in real life. However, the methods of substance use in their dreams may vary.

Gratification in the Dreams: Participants state that the effect of using substances in their dreams gives pleasure that is similar to the real experience. Some of the participants emphasize that when they see substance use in their dreams while they are clean, they feel like they have been using it in real life. It is found that substance use in dreams has an effect on real-life as well.

Discussion

In this research, it can be said that substance-related dreams usually occur in the first 3 months of abstinence which is called “early recovery”. Due to the high risk of relapse in the early recovery (Laudet and White, 2008), it is thought that the intensive emergence of drug-related dreams during this period may pose a risk in terms of maintaining abstinence.

However, it is believed that the emergence of dreams more and more intensely in the first 3 months of abstinence stems from the intensive craving during this period (Tanguay et al., 2015). In this study, it is observed that 3 factors were effectively related to the emergence of dreams: craving, abstinence, and substance use. It is commonly agreed in the literature that experiencing craving is one of the most effective variables on dreams (Colace, 2006; Johnson, 2012).

In the research, it is observed that the content of dreams usually contains the theme of violence and fear or pleasure. Participants state that there are events such as death, inability to find substance, and getting caught by police in their dreams while substance use causes to have more pleasant dreams. Similarly, in a study conducted about substance-related dreams, it is found that participants had dreams which are related to substance use effects, but not related to substances and these dreams are generally fearful and violent dreams (Silva and Nappo, 2019). In one of the other studies about the substance-related dreams conducted by Looney (1972), when the dreams of substance users examined, it is found that the participants rarely have pleasant dreams but they have dreams that they felt more violent and nervous.

This study reveals that the substance seen in substance-related dreams are the same as the preferred substance of the substance users and they do not use any substance different from the preference substance in their dreams. Tanguay et al. (2015) reports a similar finding and states that substance users dreams the substance that they used extensively in their dreams.

It is observed that among the participants who had substance-related dreams those who used substances in their dreams experience a feeling close to the real substance use experience. Participants use the substance in their dreams but physically experience the same effects in the real life. As a result, participants who use substances in their dreams state that they have reached gratification. According to Colace (2004), this is a positive indicator in terms of treatment because it is found that those who had substance use in their dreams stay in abstinence longer than those who did not.

It is challenging to make inferences as to how the effects of substance-related dreams is interpreted by participants with substance use since

dreams’ content and structure can vary from person to person. Notwithstanding this, Tanguay et al. (2015) state that it is possible to study the effects of dreams on substance users. In addition, in line with the experience obtained from this study, it can be said that collecting data immediately after the dream experience will improve the quality and reliability of data in such studies. Similarly, examining the effects of dreams on substance users in the treatment process is believed to help express a stronger opinion about the relationship between dreams and substance use.

Kaynakça/References

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Choi, S. Y. (1973). Dreams as a prognostic factor in alcoholism. *American Journal of Psychiatry*, 130(6), 699–702. doi:10.1176/ajp.130.6.699.
- Christo, G. ve Franey, C. (1996). Addicts drug-related dreams: Their frequency and relationship to six-month outcomes. *Drug Use & Misuse*, 31(1), 1–15. doi:10.3109/10826089609045795.
- Colace, C. (2000). Dreams in abstinent heroin addicts: Four case reports. *Sleep Hypn*, 2, 160–163.
- Colace, C. (2004) Dreaming in addiction: A study on the motivational bases of dreaming processes. *Neuropsychoanalysis*, 6(2), 165–179. doi:10.1080/15294145.2004.10773458.
- Colace, C. (2006). Drug dreams in cocaine addiction. *Drug Alcohol Review.*, 25(2), 177–177. doi:10.1080/09595230500538843.
- Colace, C., Belsanti, S. ve Antermite, A. (2014). Limbic system irritability and drug dreams in heroin-addicted patients. *Heroin Addiction and Related Clinical Problems*, 16(3), 76-86.
- Colace, C., Claps, M., Antognoli, A., Sperandio, R., Sardi, D. ve Benedetti, A. (2010). Limbic system activity and drug dreaming in drug-addicted subjects. *Neuropsychoanalysis*, 12(2), 201–206. doi:10.1080/15294145.2010.10773647.
- Denzin, N. K. (1988). Alcoholic dreams. *Alcoholism Treatment Quarterly*, 5(1-2), 133–139. doi:10.1300/fj020v05n01_12.

- Du, X., Xu, W., Li, X., Zhou, D. ve Han, C. (2019). Sleep disorder in drug addiction: treatment with transcranial magnetic stimulation. *Frontiers in Psychiatry*, 10:848. doi:10.3389/fpsyt.2019.00848.
- Flowers, L. K. ve Zweben, J.E. (1998). The changing role of “using” dreams in addiction recovery. *Journal of Drug Abuse Treatment*, 15(3), 193–200. doi:10.1016/s0740-5472(97)00188-8.
- Haas, C., Karila, L. ve Lowenstein, W. (2009). Cocaine and crack addiction: A growing public health problem. *Bulletin de l’Academie Nationale de Medecine*, 193(4), 947-962.
- Hajek, P. ve Belcher, M. (1991). Dream of absent-minded transgression: An empirical study of a cognitive withdrawal symptom. *Journal of Abnormal Psychology*, 100(4), 487–491. doi:10.1037/0021-843x.100.4.487.
- Halikas, J. A., Kuhn, K. L., Crosby, R., Carlson, G. ve Crea, F. (1991). The measurement of craving in cocaine patients using the minnesota cocaine craving scale. *Comprehensive Psychiatry*, 32(1), 22–27. doi:10.1016/0010-440x(91)90066-1.
- Hyman, S. M., Fox, H., Hong, K.-I. A., Doebrick, C. ve Sinha, R. (2007). Stress and drug-cue-induced craving in opioid-dependent individuals in naltrexone treatment. *Experimental and Clinical Psychopharmacology*, 15(2), 134–143. doi:10.1037/1064-1297.15.2.134.
- Johnson, B. (2001). Drug dreams: a neuropsychanalytic hypothesis. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 49(1), 75–96. doi:10.1177/00030651010490011101.
- Johnson, B. (2012). Drug abuse, dreams, and nightmares. Verster J, Brady K, Galanter M. ve ark. (Ed.), *Drug Abuse and Addiction in Medical Illness* içinde (s.385-392), New York: Springer. doi:10.1007/978-1-4614-3375-0_31.
- Kelly, J., F. ve Claire, G., M. (2019). The reality of drinking and drug using dreams: A study of the prevalence, predictors, and decay with time in recovery in a national sample of U.S. adults. *Journal of Drug Abuse Treatment*, 96, 12–17. doi:10.1016/j.jsat.2018.10.005.
- Laudet, A. B. ve White, W. L. (2008). Recovery capital as prospective predictor of sustained recovery, life satisfaction, and stress among former poly-drug users. *Drug Use & Misuse*, 43(1), 27–54. doi:10.1080/10826080701681473
- Looney, M. (1972). The dreams of heroin addicts. *Social Work*, 17, 23–28.
- Mooney, A. J., Eisenberg, A. ve Eisenberg, H. (1992). *The recovery book*. New York: Workman.

- Reid, S., D. ve Simeon, D., T. (2001). Progression of dreams of crack cocaine abusers as a predictor of treatment outcome: a preliminary report. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 189(12), 854–857. doi:10.1097/00005053-200112000-00007.
- Rosenberg, H. (2009). Clinical and laboratory assessment of the subjective experience of drug craving. *Clinical Psychology Review*, 29(6), 519–534. doi:10.1016/j.cpr.2009.06.002.
- Silva, T. R. D. ve Nappo, S. A. (2019). Crack cocaine and dreams: The view of users. *Ciencia & saude coletiva*, 24, 1091-1099.
- Şimşek, G.M., Dinç, M., Ögel, K. (2019). Bağımlılık Seyir İndeksi (BASİ)'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 32(2), 129-126. doi: 10.5080/u23461.
- Şipka, H. ve Vardar, E. (2018). Buprenorfin/nalokson tedavisi gören opioid bağımlısı hastalarda tedavinin erken döneminde uyku kalitesinin değerlendirilmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 19(5), 466-471. doi:10.5455/apd.294903.
- Tanguay H, Zadra A, Good D ve Leri, F. (2015). Relationship between drug dreams, affect, and craving during treatment for drug dependence. *Journal of Addiction Medicine.*, 9(2), 123–129. doi:10.1097/adm.000000000000105.
- Yee, T., Perantie, D. C., Dhanani, N. ve Brown, E. S. (2004). Drug dreams in outpatients with bipolar disorder and cocaine dependence. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 192(3), 238–242. doi:10.1097/01.nmd.0000116466.31133.fl.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Zadra, A. ve Donderi, D. C. (2000). Nightmares and bad dreams: Their prevalence and relationship to well-being. *Journal of Abnormal Psychology*, 109(2), 273–281. doi:10.1037/0021-843x.109.2.273 .
- Zhang, Z., Friedmann, P. D. ve Gerstein, D. R. (2003). Does retention matter? Treatment duration and improvement in drug use. *Addiction*, 98(5), 673–684. doi:10.1046/j.1360-0443.2003.00354.x.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

İlme, E., Yıldız, E., Aktürk, İ., Karaman, H. ve Yaman, Ö. M. (2021). Madde kullanıcılarında “Madde Bağlantılı Rüyalar”: Nitel bir değerlendirme. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), 8198-8231. DOI: 10.26466/opus.903052.

Kurum Kültürünün Devam Ettirilmesinde Sürdürülebilir Liderlik

DOI: 10.26466/opus.910771

*

Münevver Çetin* - Seyda Baş**

* Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, İstanbul/Türkiye

E-Posta: muneverolcum@gmail.com

ORCID: [0000-0002-1203-9098](https://orcid.org/0000-0002-1203-9098)

** Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, İstanbul/Türkiye

E-Posta: bas.seyda@gmail.com

ORCID: [0000-0003-1218-6327](https://orcid.org/0000-0003-1218-6327)

Öz

Geçmişte rolleri bürokratik kuralları uygulamakla sınırlı olan okul müdürleri, 21. yüzyılda farklı roller üstlenmek zorunda kalmaktadır. Bu rollerden biri, okullarda yeniliklere öncülük etmeleri ve yeniliklerin sürdürülebilir ve etkili olmasını sağlamaktır. Değişen yüzyılın şartlarına uygun olarak, okul yöneticilerinin okulları yenilikçi profesyonel öğrenme topluluklarına dönüştürmelerini sağlayacak sürdürülebilir liderlik tarzını üstlenmeleri faydalı olabilir. Sürdürülebilir liderlik anlayışı, okulda reformist, yenilikçi ve öğrenme odaklı kurum kültürünün kalıcı olmasını sağlayabilir. Mevcut çalışmada, kurum kültürünün devam ettirilmesinde sürdürülebilir liderliğin önemine ilişkin öğretmen görüşlerine ulaşılmış amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubu olarak, kurumlarında en az 1 yıldır görev yapan 15 öğretmene ulaşılmıştır. Literatür ayrıntılı bir şekilde taranarak araştırmacılar tarafından örnek olay oluşturulmuştur. Kod, kategori ve temaların oluşturulması için içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sürdürülebilir kurum kültürüne karşı olumlu tutuma sahip oldukları, en çok yönetsel sürdürülebilir liderlik davranışlarına önem verdikleri ve kurum kültürünün devam ettirilmesinin tek bir kişiye bağlı olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin ifadelerinden, okul müdürleri tarafından sürdürülebilir liderlik davranışlarının sınırlı düzeyde sergilendiği anlaşılmaktadır. Sürdürülebilir liderliğin eğitim kurumlarına olan etkilerinin somut ve uzun süreli olup olmadığının değerlendirilmesi için boylamsal araştırmaların yapılması faydalı olabilir.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilirlik, Sürdürülebilir Liderlik, Kurum Kültürü, Örgüt Kültürü.

Sustainable Leadership in Maintaining Corporate Culture

*

Abstract

The roles of school principals limited to applying bureaucratic rules in the past have altered in the 21st century. One of these roles is to lead reforms in schools and to ensure that the reforms are sustainable and effective. To fulfill new roles, it may be beneficial for school principals to perform sustainable leadership behaviors that will enable them to turn schools into professional learning communities. A sustainable leadership approach can ensure a reformist, innovative and learning-oriented corporate culture. The study aimed to get teachers' opinions about the importance of sustainable leadership practices to maintain an effective corporate culture. A case study was created by the researchers based on relevant literature. Content analysis was used to determine the presence of codes, categories, and themes. The result of the study exhibited that teachers had a positive attitude towards sustainable corporate culture, they drew attention to managerial sustainability, and they believed that maintaining the corporate culture depended on decisions made by a single person. Sustainable leadership behaviors were exhibited at a limited level by school principals to the participant teachers' opinions. It might be beneficial to conduct longitudinal studies to evaluate whether the effects of sustainable leadership on educational institutions are concrete and long-term.

Key Words: *Sustainability, Sustainable Leadership, Corporate Culture, Organizational Culture.*

Giriş

Ekonomik ve kültürel küreselleşme nedeniyle değişen dünyaya uyum sağlamak ve hayatta kalmak için, eğitim kurumları gelişmek ve değişmek zorundadır. Geçmişte rolleri bürokratik kuralları uygulamakla sınır olan okul müdürlerinin sorumluluk alanları, 21. yüzyılda farklılaşmaktadır. (Balyer, 2012). Yeni rollerini yerine getirebilmeleri için, okul müdürlerinin okulları yenilikçi profesyonel öğrenme topluluklarına dönüştürmelerine faydalı olacak sürdürülebilir liderlik tarzını benimsemeleri faydalı olabilir (Hargreaves ve Fink, 2006).

Sürdürülebilir liderlik yaklaşımı, okulların değişen koşullara hızla uyum sağlayabilmeleri için öncelikler belirlemelerine ve uzun süreli eylem planlamaları yapmalarına yardımcı olmaktadır (Gummerson, 2015). Sürdürülebilir liderlik, okuldaki her öğrencinin kendi öğrenme serüveninde başarılı olacağı inancı üzerine kuruludur ve bu anlayışta başarı her öğrenci için erişilebilirdir (Davies, 2007). Sürdürülebilir liderlik anlayışı, okulda reformist ve yenilikçi bir kurum kültürünün oluşturulmasına ve değişen şartlara ve baskı unsurlarına karşı gelişim ve öğrenme odaklı kurum kültürünün kalıcı olmasını sağlayabilir. Mevcut araştırmada, sürdürülebilir liderlik yaklaşımının kurum kültürünün devam ettirilmesine ilişkin öğretmen görüşlerine ulaşılması amaçlanmıştır.

Sürdürülebilir Liderlik

Sürdürülebilirlik, kısa vadeli ve “miyop” planlamalara bir alternatif olarak; sürdürülebilir faaliyetlerin gelişimini teşvik etmek ve statükoyu dönüştürmek için bilinçli bir çabalama olarak tanımlanabilir (Britannica, t.y.). Ekolojik/çevresel, sosyal ve ekonomik açıardan tanımlanabilen sürdürülebilirlik, kaynakların verimli kullanılabilmesini ve sürdürülebilirliğini amaçlayan etik biçimi ve hesap verebilirlik sistemidir (İrge ve Özkan, 2019).

21. yüzyılda sosyal, kültürel, ekonomik ve çevresel açıdan hızlı gelişmeler ve problemler yaşanmaktadır. Küreselleşmenin etkisiyle belirsizleşen dünyada geleceği öngörmek ve şekillendirmek önem kazanmıştır. Dönemsel ve toplumsal şartlar, o çağın liderlerini

yaratmaktadır. Bu nedenle uzun vadeli sürdürülebilirliği öncelik haline getiren yeni bir liderlik türüne ihtiyaç duyulmaktadır (De Haan, Jansen ve Ligthart, 2015). Sürdürülebilir liderlik, değişen şartlara uygun olarak değişim ve gelişim gösteren, kaynakların verimli kullanıldığı ve boşa giderilmediği bir liderlik anlayışıdır (Soukainen ve Fonsen, 2017). Başka bir deyişle, sürdürülebilir liderlik, kaynakları gereksiz yere tüketmemeyi ve topluma zarar vermemeyi amaçlayan kolektif bir sorumluluğu ifade etmektedir. Sürdürülebilir liderler, paydaşların düşüncelerini önemseyerek, örgütlerde çeşitlilikten beslenen bir eğitim ortamının oluşturulmasını planlamaktadır (Hargreaves ve Dean 2003). Bu liderlik anlayışında sürdürülebilirlik değişim odaklıdır, ancak değişim için geçmiş göz ardı edilmez; kültürel gelenekler, yerel bilgiler ve kolektif hafıza güçlü bir öğrenme ve gelişme kaynağı olarak değerlendirildiği için geçmiş gelecek planlamalarında önemsenmektedir (Hargreaves, 2007).

Eğitimde sürdürülebilir liderlik, okul liderlerinin bütüncül ve kurumlarının ötesinde düşünmelerine yardımcı olmakta ve üyeleri gelişim ve yeniliğe teşvik ederek okulların değişen koşullara hızla uyum sağlamalarını kolaylaştırmaktadır (Gummerson, 2014). Okullarda sürdürülebilir ve etkili reformlar geliştirmenin, eğitim liderleri tarafından zor, hatta imkansız olarak değerlendirildiği ifade edilmektedir (McAdams, 1997). 21. yüzyılda belirsizleşen dünyada, eğitim reformlarının geleneksel yöntemlerden farklı bir anlayışla ele alınması gerekmektedir. Sürdürülebilir liderlik yaklaşımı, liderlerin istikrarlı ve öngörülebilir sonuçlar elde etmeleri için gerçekçi hedefler oluşturmalarına katkı sağlamaktadır; bu nedenle bu liderlik anlayışında etkili reformların geliştirilmesi imkansız görülmemektedir (Gummerson, 2014). Sürdürülebilir liderlik, okulun uzun vadeli başarısının sağlanması ve gelişiminin teşvik edilmesini sağlamaktadır (Hargreaves ve Fink, 2004).

Sınavlar sonucunda yüksek skorlar elde edilmesi sık sık eğitimde bir başarı göstergesi olarak değerlendirilse de sürdürülebilir eğitim liderliğinde, yüksek skorlar her zaman kalıcı bir öğrenme ve iyileşmenin göstergesi değildir (Hargreaves ve Fink, 2003); sürdürülebilir liderlik, öğrenmeyi geliştirmek için geçici kazanımların ötesine geçmeyi hedeflemektedir (Glickman, 2002; akt. Cook, 2014). Bu nedenle, bu liderlik anlayışında, her öğrencinin kendi öğrenme sürecinde, farklı alanlarda

başarılı olabileceğine inanılmaktadır (Davies, 2015). Başka bir ifadeyle, sürdürülebilir liderlik yaklaşımında başarı hem sürdürülebilir hem de her öğrenci için erişilebilirdir.

Şekil 1’de yer aldığı üzere, eğitimde sürdürülebilir liderlik ile ilgili literatürde üç farklı paradigma yer almaktadır:

"Eight Elements of Sustainability"	"Seven Principles of Sustainability"	"Nine Key Factors"
• Fullan (2005)	• Hargreaves ve Fink (2008)	• Davies (2009)

Şekil 1. Sürdürülebilir Okul Liderliği Paradigmaları

Sürdürülebilir liderlik üzerinde çalışmalar yürüten Gummerson (2015), üç paradigmanın ortak ilkelerini belirlemiştir. Öncelikle, sürdürülebilir eğitim liderliği, ahlaki amaç ve uygulamalara dayanmalıdır. Kararlar stratejik olarak alınmalıdır. Liderler, uzun vadeli planlamanın ve karar alma süreçlerinin okul ve okul dışındaki paydaşlar üzerindeki etkisini dikkate almalıdır. Okul yöneticilerin ve öğretmenlerin yanı sıra; öğrenciler ve ebeveynler ile yerel yönetimler arasındaki *simbiyotik* (ortak yaşama dayalı) ilişkilere önem verilmelidir. Eğitim liderleri kaynakları korumalı ve geliştirmelidir. Son olarak, öğrenciler, öğretmenler ve toplumla birlikte okul liderleri, eğitimin temel ürünü olarak hayat boyu öğrenmeyi teşvik eden okullar oluşturmalıdır (Gummerson, 2015).

Kurum Kültürü

Kültür kavramı genel olarak, bir grup insan tarafından paylaşılan ortak yaşam görüşünü ifade etmektedir (Ogbonna ve Harris, 2002). Kültür, aynı zamanda birtakım değerlerin davranışa yansımaları olarak

değerlendirilmektedir (Pratomo, 2020). Örgütlerde bireyler örgütsel amaçların yanı sıra, bireysel amaçları, ihtiyaçları ve amaçlarıyla var olurlar. Bu nedenle, örgüt üyeleri basit bir insan topluluğu olarak değil; kendine özgü bir kimliğe sahip bir olgu olarak çerçevelendirilmektedir (Hoy ve Miskel, 2010, s.164). Örgütleri birbirinden ayıran kimlikleri, örgütsel kültür veya kurum kültürü olarak adlandırılır. Bu araştırmada iki ifade eş anlamlı olarak kullanılacaktır.

Kültür kavramı önceleri yönetim alanında metafor olarak kullanılırken, 1950'li yıllardan sonra, yönetsel etkinlik veya kontrol sağlama aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır (Bastedo, 2012). Geçmişte örgütsel kültür, "tutum ve eski alışkanlıklar" olarak tanımlanırken, son zamanlarda, "bağlılık ve özveri üzerine kurulu bir ürün" olarak değerlendirilmektedir (Pratomo, 2020, s.55). Lussier ve Achua (2010, s.370)'ya göre, kültür kurum içinde tutarlı davranılmasını sağlayan normatif bir düzendir. Kurum kültürü tüm üyeler tarafından inanılan ve kabul edilen örgütsel değerler kalıbıdır (Arif, Zainudin ve Abdul Hamid, 2019). Kurumca sahiplenilen değerler sıklıkla geçmişle bağlantılıdır (Schein, 1984). Kültürle ilişkili öğeler, çalışanlara ortak kimlik duygusu kazandırmakta ve davranışları üzerinde etkili olmaktadır (Isensee, Teuteberg, Griese ve Topi, 2020). Bu nedenle, kurum kültürünün çalışanlar tarafından benimsenerek güçlü ve etkili olması, örgütlerin yeniliklere açık olması, sürekli gelişimin teşvik edilmesi ve örgütsel performansın geliştirilmesi açılarından önem taşımaktadır.

Kurum kültürünün yönetilip yönetilemeyeceği ile ilgili alanyazında tartışmalar yer almaktadır. Bazı araştırmacılar (Cameron ve Ettington 1988; Denison 1990; Trice and Beyer 1993; akt. Demir, Ayyıldız Unnu ve Erturk, 2011), kültür olgusunu örgütü etkileyebilecek güçlü bir değişken olarak değerlendirirken, diğerleri ise kurumda yer alan alt kültürlerin, kurum kültürünün yönetilmesini engellediğini; bu nedenle kurum içinde kültürün yönetilme fikrinin gerçekçi olmadığını savunmaktadır (Baumgartner, 2009). Pozitivist paradigmadan bakıldığında, kültürü oluşturan değerler ve ideoloji yönetilebilir; bu nedenle kurum kültürü kontrol edilebilen bir olgudur (Linnenluecke ve Griffiths, 2010). Liderler, yöneticiler ve çalışanlar, ortak kurum kültürünü benimsediklerinde, örgütsel belirsizlikler azalırken, örgütsel performansı artıracak sosyal düzen, süreklilik, kolektif kimlik, bağlılık ve ortak vizyon

geliştirilmektedir (Cameron ve Quinn, 2006). Örgütlerde kültür güçlü olduğunda, bürokrasiye daha az başvurulurken, karar verme süreçleri gelişmektedir (Sezgin, 2010). Anlaşıldığı üzere, kurum kültürü çalışan tutumlarını ve davranışlarını anlamak, örgütsel etkililiği sürdürmek ve iyileştirmek için önem taşımaktadır (Chidambaranathan ve Regha, 2016).

Eğitim Örgütlerinde Kurum Kültürü: Eğitim örgütlerinde kurum kültürü; planlama, geliştirme ve değerlendirme aşamalarının başarısında etkili bir olgudur (Taslami, Farastkhah ve Hassanmoradi, 2018). Birçok araştırmacıya göre, etkili okul kültürünün oluşturulmaması, okul gelişimini engellemektedir (Wegner ve Hall, 1998). Her okulun kendi kurum kültürünü geliştirip okuldaki uygulamaları kültürel öğelere uygun olarak tanımlaması önem taşımaktadır (Barkley, 2013). Eğitim kalitesinin sürdürülebilirliğinin sağlanmasında, örgütsel kültür öğeleri rol oynamaktadır (Pratomo, 2020).

Bilgiye dayalı örgütlerde fiziksel özellikler değil; işbirliği, meslektaş ilişkisi gibi örgütsel kültür öğelerinin kurumun etkililiğini etkileyen unsurlar olarak değerlendirildiği görülmektedir (Kaarst-Brown, Nicholson, Von Dran ve Stanton, 2004; Sezgin, 2010). Okul, bilgiye dayalı örgütler arasında yer almaktadır; paydaşların iletişimi ve ilişkisi, bağlılık, sadakat ve takım çalışması okul performansı için son derece değerlidir.

Örgütsel kültürün oluşumu, liderlerden etkilenir ve örgütsel kültür de kurum liderlerinin davranışlarında etkilidir (Demir, Uğurluoğlu ve Ürek 2017). Okul performansını geliştirecek kültür tipinin devam ettirilebilmesinde, çağın hızlı değişimlerine karşı yüksek farkındalığa sahip, değişim ve gelişim odaklı, kaynakların verimli kullanılmasını önemseyen bir liderlik anlayışı olan sürdürülebilir liderlik etkili olabilir (İrge ve Özkan, 2019; Soukainen ve Fonsen, 2017). Paylaşılan inançlar, değerler ve vizyon aracılığıyla, işbirliği ikliminden beslenen bir okul kültürü geliştirmek sürdürülebilir liderliğin temelinde yer almaktadır (Hargreaves ve Dean 2003). Sürdürülebilir eğitim liderliği anlayışında okul müdürü ve paydaşlar, güçlü ve etkili okul kültürünün geliştirilmesi için kendilerini adamaktadır (Owens ve Valesky, 2011, s.55, akt. Cook, 2014). Sürdürülebilir liderlik anlayışı, paydaşların karar verme sürecine katılmasına önem vererek işbirliği odaklı öğrenmenin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır (Duignan ve Cannon, 2011).

Sürdürülebilir liderlik anlayışının yaygın olduğu okullarda, 21. yüzyıl becerileri edinmiş, yetenekli ve geleceğin şartlarına hazır; çevresel, ekonomik ve sosyal açıdan sürdürülebilirliği sağlayacak donanımlı bireyler yetiştirilebilir. Gelişim ve etik değer odaklı sürdürülebilir liderlik anlayışı, reformist ve yenilikçi bir kurum kültürünün oluşturulmasında ve devam ettirilmesinde faydalı olabilir. Yapılan literatür taramasında kurum kültürü ve sürdürülebilir liderlik olgularını beraber inceleyen araştırmalara rastlanmıştır, ancak konu ile ilgili eğitim alanında gerçekleştirilen ampirik araştırmaların sayısının sınırlı olduğu anlaşılmıştır. Mevcut araştırmada, sürdürülebilir liderlik yaklaşımının kurum kültürünün devam ettirilmesine ilişkin öğretmen görüşlerine ulaşılması amaçlanmıştır. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Okullarda kurum kültürünün sürdürülebilirliğini etkileyen faktörler ile ilgili öğretmen görüşleri nasıldır?
- Okullarda sürdürülebilir kurum kültürünün faydaları ile ilgili öğretmen görüşleri nasıldır?
- Okul müdürleri tarafından sergilenen sürdürülebilir liderlik davranışları ile ilgili öğretmen görüşleri nasıldır?
- Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışları ile ilgili öğretmenlerin önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay çalışması kullanılmıştır. Örnek olay çalışması, gerçek veya yaşanması muhtemel bir olayla ilgili olası çözüm önerilerinin sunulması için detaylandırılmış çeşitli problemlerin sunulduğu hikâye türü olarak tanımlanmaktadır (Kish, 2004). Ayrıca örnek olay, olgu ve içerik arasında sınırların net olmadığı durumlarda kullanılır (Yin, 1984, s.23; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016). Mevcut araştırmada, okul yöneticilerinin, sürdürülebilir liderlik davranışlarının kurum kültürünün devam ettirilmesi ile ilgili analizler öğretmen görüşlerine göre örnek olay yöntemiyle yürütülmüştür. Literatür ayrıntılı bir şekilde taranarak araştırmacılar tarafından örnek olay oluşturulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, katılımcıları seçmek için kriterlerin önceden belirlenmesi ve katılımcılarının bu kriterlere göre seçilmesi anlamına gelmektedir (Padilla-Díaz, 2015). Araştırmada, amaçlı örnekleme türlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada katılımcı seçmek için ölçüt, kurum kültürüne yeterince maruz kalabilmeleri için öğretmenlerin buldukları okulda en az bir yıldır görev yapıyor olmasıdır. Ölçüt örnekleme yöntemi, az katılımcıyla yapılan araştırmalarda dahi sonuçların güvenilirliğini artırmaktadır (Emmel,2013). Ölçüt örnekleme yöntemi gereğince, kurumlarında en az 1 yıldır görev yapan 15 öğretmene ulaşılmıştır. Katılımcılarla ilgili bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcılarla ilgili demografik bilgiler

	Cinsiyet	Eğitim	Branş	Aynı okulda çalışma süresi
K1	Kadın	Yüksek lisans	İngilizce	6 yıl
K2	Kadın	Lisans	İngilizce	7 yıl
K3	Kadın	Yüksek lisans	İngilizce	2,5 yıl
K4	Kadın	Lisans	Türkçe	1,5 yıl
K5	Erkek	Lisans	Türkçe	2 yıl
K6	Kadın	Lisans	Türkçe	6 yıl
K7	Erkek	Lisans	Sosyal Bilimler	1,5 yıl
K8	Erkek	Lisans	Türkçe	2 yıl
K9	Kadın	Yüksek lisans	İngilizce	3 yıl
K10	Kadın	Lisans	İngilizce	1 yıl
K11	Kadın	Yüksek Lisans	İngilizce	2 yıl
K12	Kadın	Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı	5 yıl
K13	Kadın	Lisans	Tarih	2 yıl
K14	Erkek	Lisans	Matematik	6 yıl
K15	Kadın	Yüksek Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı	5 yıl

Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 15 öğretmenle oluşturulan örnek olay üzerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler, farklı branş grupları temsil edecek şekilde seçilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin 4’ü erkek, 11’i ise kadındır. Öğretmenlerin 10’u lisans, 5’i yüksek lisans derecesine sahiptir. Branşları incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin 6’sının İngilizce, 4’nün Türkçe, 2’sinin Türk Dili ve Edebiyatı, 1’inin Sosyal Bilimler, 1’inin Tarih ve 1’inin

Matematik öğretmeni olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin aynı okulda çalışma sürelerinin en kısa 1 yıl, en uzun ise 7 yıl olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin tamamı devlet okullarında çalışmaktadır.

Verilerin Toplanması

Literatür ayrıntılı bir şekilde taranarak araştırmacı tarafından örnek olay oluşturulmuştur. Veri toplama için, oluşturulan örnek olay ile ilgili nitel veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yapı yapılandırılmış görüşme tekniği, katılımcıların cevaplarına göre alt soruları şekillendirmek için kullanışlıdır ve bu nedenle tercih edilmiştir (Creswell, 2007), böylece, araştırma sonuçlarının güvenilirliğinin artırılması hedeflenmiştir. Görüşme formu soruları, ilgili literatür ayrıntılı şekilde taranarak oluşturulmuştur. Öncelikle, pilot bir görüşme yapılarak görüşme formunun niteliğinden emin olunmuştur. Daha sonra, araştırma amaçları ve süreci ile ilgili bilgilendirme içeren gönüllü katılım formu e-mail yoluyla katılımcılara gönderilmiştir. Pandemi şartları nedeniyle, görüşmeler video konferans yoluyla yapılmıştır. Görüşmeler, katılımcıların izniyle ses kaydına alınmış ve kelimesi kelimesine yazı ortamına aktarılıp analize hazır hale getirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Araştırmada geçerliliği ve geçerliliğine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Nitel araştırmalarda, geçerliğin ve güvenilirliğinden emin olunması için inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirliğin sağlanması gereklidir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu araştırmada, inandırıcılığın, aktarılabilirliğin, tutarlılığın ve teyit edilebilirliğin sağlanması için bazı çalışmalar yapılmıştır.

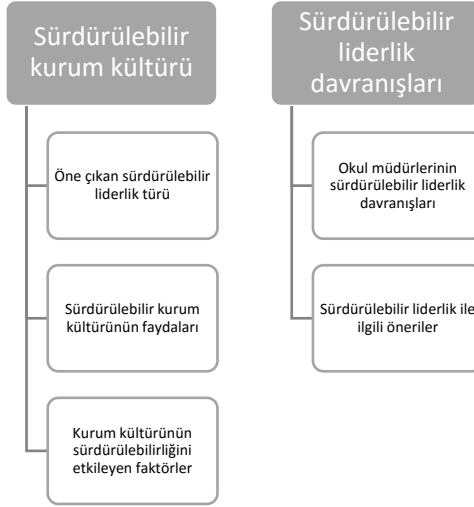
Araştırma sonuçlarının inandırıcılığın sağlanması için, tüm araştırma basamaklarında, alan uzmanı iki uzmandan destek alınmıştır. Araştırmada aktarılabilirliğin sağlanması için, katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Tutarlılığın sağlanması için, araştırmacılar kod analizini ayrı ayrı yapmış, daha sonra kodlar karşılaştırılmış ve uzlaşma sağlandıktan sonra veri analizine son verilmiştir. Araştırmada teyit edilebilirliğin sağlanması için, veri dosyaları muhafaza edilmektedir.

Verilerin Analizi

Kod, kategori ve temaların oluşturulması için içerik analizi kullanılmıştır. (Strauss ve Corbin, 1990). İçerik analizinin kullanılması, nitel verilerin sistematik olarak kodlama ve analiz etme tekniği ile kavramsal konularla ilişkilendirilebilen kapsamlı bir nitel araştırmanın yürütülmesini sağlamaktadır (Braun ve Clarke, 2012). Verileri analiz etmek için, deşifre edilen görüşmelerden kodlar oluşturulmuş, aralarında benzerlikler aranarak kodlar kategorilere ayrılmış, son olarak benzer kategoriler birleştirilerek temalara ulaşılmıştır. Temalar ve kodlar iki araştırmacı tarafından uzlaşılan kadar tartışılmış ve veri analizine son şekli verilmiştir.

Bulgular

Kurum kùltürünün devam ettirilmesinde sürdürülebilir liderliğin önemine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan içerik analizi sonucunda, “Sürdürülebilir kurum kùltürü” ve “Sürdürülebilir liderlik davranışları” olmak üzere 2 tema belirlenmiştir. “Sürdürülebilir kurum kùltürü” teması altında, (i) öne çıkan sürdürülebilir liderlik türü, (ii) sürdürülebilir kurum kùltürünün faydaları ve (iii) kurum kùltürünün sürdürülebilirliğini etkileyen faktörler alt temaları ortaya çıkmıştır. “Sürdürülebilir liderlik davranışları” teması altında, (i) okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışları ve (ii) sürdürülebilir liderlik ile ilgili öneriler olmak üzere iki alt tema ortaya çıkmıştır. Şekil 2’de ana tema ve alt temalar sunulmuştur.



Şekil 2. Kurum kültürünün devam ettirilmesinde sürdürülebilir liderliğin önemine ilişkin öğretmen görüşleri ana teması

Sürdürülebilir Kurum Kültürüne İlişkin Bulgular

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar doğrultusunda; sürdürülebilir kurum kültürüne ilişkin öğretmen görüşlerine göre, (i) öne çıkan sürdürülebilir liderlik türü, (ii) sürdürülebilir kurum kültürünün faydaları ve (iii) kurum kültürünün sürdürülebilirliğini etkileyen faktörlere ilişkin görüşler alt temaları ortaya çıkmıştır. İlk alt tema olan öne çıkan sürdürülebilir liderlik türü ile ilgili görüşlere, Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Öne çıkan sürdürülebilirlik türü

Kodlar	f	Tekrar edilme
Yönetsel sürdürülebilirlik		
Paydaşlarla sağlıklı ve etkili iletişim	7	K2, K4, K6, K10, K12, K13, K15
Dayanışma ve işbirliği	3	K2, K5, K6,
Ortak karar alma	2	K1, K11
Destekleyici ve kolaylaştırıcı lider	2	K1, K2
Farklılıklara değer verme	1	K2
Motivasyon	1	K10
Kültürel sürdürülebilirlik		
Kurum aidiyeti	3	K2, K10, K14
Kurumsal gelenekler	2	K2, K5
Mezunlarla iletişim	1	K2

Kodlar	f	Tekrar edilme
Ortak değerler ve davranış kalıpları	1	K9
Sosyal Sürdürülebilirlik		
Sosyal sorumluluk projeleri	2	K1, K11
Toplumu geliştirme	2	K1, K9
Değerlere sahip bireyler yetiştirme	2	K2, K13

Öğretmenlerin görüşlerine göre, kurum kültürünün sürdürülmesinde en çok yönetsel sürdürülebilirlik öne çıkmaktadır. Yönetsel sürdürülebilirlikte, paydaşlarla sağlıklı ve etkili iletişim ile dayanışma ve işbirliği kodları öne çıkmaktadır. Paydaşlarla olan iletişimin kurum kültürüne olan olumlu etkisini K4 şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğrencinin okulu sevmesi ve benimsemesi hususunda birlikte yapılan çalışmaların büyük katkısı olmaktadır. İletişim oldukça ilişkiler iyi yönde gelişim gösterebilir. Öğretmen ve ebeveyn ilişkisi öğrenci üzerinde olumlu gelişme olacaktır.”

K11 ise, ortak karar alma mekanizmasının kurum kültürü için önemli olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

“En sevdiğim şey ortak karar alma mekanizmasının gelişmesi oldu. Müdürün kendi hiyerarşik pozisyonunu kullanmadan temel yapı taşının öğretmen olduğunu bilerek onları sürece katması tabii ki hepimizin hayali. Bazıları bunu kısmen başarabiliyor.”

Kültürel sürdürülebilirlik, öğretmen görüşlerine göre kurum kültürü açısından önemlidir. K2, mezunlarla iletişim kurum aidiyeti kurumsallaşma ve kurumsal gelenekler öğeleri açısından kurum kültürünün önemini şu şekilde açıklamıştır:

“Hep iletişim halinde olunması, okulun mezunları ile hala orada okuyanların iletişim halinde olması herkesin okulla ilgili işlerde işbirliği yapmasını sağlıyor, böyle bir okulun kültüründe kurum aidiyeti de ön plana çıkıyor. Okulun böyle bir çizgisi var, belli bir amacı var, bizim okulda işler bu şekilde yürür diyebiliyorlar yani.”

Son olarak, sosyal sürdürülebilirlikte ise, toplumu geliştirme ve sosyal sorumluluk projeleri öne çıkmıştır. K9’un bu konudaki ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Aynı şekilde okuldaki eğitim süreçlerini de yönetiyor okul müdürü. Sadece okul içinde değil dışında da bir bağlantıya sahip mesela o yaptığı projelerle okulun

çevresine de bir fayda sağlıyor. Hem iç öğeleri hem de dış mekanizmalarıyla ilişkisi var. Bu kurum kültürü açısından oldukça önemli.”

K13 ise, öğrencilere değerler kazandırmak için önemli olduğunu bir anekdotla anlatmıştır:

“Öğrencilerin kendilerini keşfetmeleri için uygun ortamlar okullar tarafından sağlanmalı. Sanatın, sporun farklı dallarını görerek kendini keşfetmeli. Doğa ve hayvan sevgisi için kalplerine bir tohum ekilmeli. Benim 1. sınıf öğretmenim Tema Vakfı’nın rozetini takardı. Bir gün bana da verdi. Yakama taktı. Onu çok sevdiğim için ağaçları da sevmeliyim diye düşünürdüm o zamanlar. Doğa sevgimin ilk tohumunu kesinlikle öğretmenimin attığına eminim. Ona minnettarım.”

Öğretmenlerin ikinci alt tema olan sürdürülebilir kurum kültürünün faydalarına ilişkin görüşlerine Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Sürdürülebilir kurum kültürünün faydaları

Kodlar	f	Tekrar edilme
Öğretmen motivasyonu	8	K1, K3, K5, K6, K9, K10, K11, K14
Pozitif okul kültürü	8	K3, K4, K6, K8, K9, K10, K12, K15
Aile katılımı	5	K3, K6, K7, K10, K13
Öğrencilerin sosyal ve ahlaki gelişimi/duyarlılığı	4	K1, K2, K7, K10
Öğrenci motivasyonu	2	K3, K11
Öğretmenlerin karar süreçlerine katılımı	1	K1
Gelişime teşvik etme	1	K4
Öğrencilerin okula aidiyeti	1	K5

Öğretmenlerin hepsi, sürdürülebilir kurum kültürünün kurum ve paydaşlar açısından faydalı olacağını ifade etmiştir. Bu bağlamda, öğretmen motivasyonu öne çıkmıştır. K1, K2 ve K14 bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“Öğretmen, teşvik edilmiş hisseder. Projede fikrine önem verildiğini ve değer verildiğini hisseder ve fikrine değer verilen öğretmen, karara katılan öğretmen daha motive olur ve başarılı olmak ve kurumu daha iyi hale getirebilmek için motive ve istekli olur.” (K1)

“Maddi manevi herkesin adanması öğrenciler için her öğretmenin isteyeceği bir şey. Çevre bilinci, çeşitli projelerin yapılması öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini sağlayacak bir şey.” (K2)

“Öğretmen için her öğrencinin başarılı olabileceği inancının hâkim olduğu bir okul, kendisini her konuda geliştirmesi gerektiği konusunda bir etki sağlayacağı için eğitim öğretime de katkı sağlayacaktır.” (K14)

K11 ise, öğretmen motivasyonunun yanı sıra, öğrenci motivasyonunun da olumlu olarak etkileeneceğini ifade etmiştir:

“Kafamızdaki projeleri yapmak istiyoruz, ama bütün o fikirler kafamızda kalıyor, uygulamaya geçmiyor. Böyle bir okulda öğretmen işinden kopmayacaktır, elini taşın altına koyacaktır. Aynı şey öğrenci için de geçerlidir, onlar da sadece derslerini görüp okuldan bir an önce gitmek istiyorlar ama süreci ne kadar farklılaştırırsak bu ders başarılarına da etki edecek. Ders başarısı yükselecek çünkü çocuklara farklı bir motivasyon kaynağı sunmuş olacağız.”

Öğretmenler aynı zamanda, sürdürülebilir kurum kültürünün pozitif kurum kültürü için önemli olduğunu ifade etmiştir. K3 ve K4, pozitif okul kültürünü ve bu kültürün faydalarını aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Öğretmenler bunun gibi pozitif bir okul kültürünün bir parçası olmaktan mutluluk duyar ve bu öğretmenin motivasyonunu artırır. Gönüllü olarak yapılan işlerin artmasının yolu açılmış olur. Böyle bir okul kültüründe öğretmenin odağı sadece eğitim-öğretim olacağından mesleki tatmin hisseder.” (K3)

“Öğrencinin ve öğretmenin isteklerini önemseyip dikkate alan bir yönetici okul ortamının daha iyi olmasını sağlayacaktır. Öğretmen desteklendiğini bildiğinde düşüncelerini, hedeflerini ve uygulamak istediklerini açık bir şekilde dile getirebilecek, bunun sonunda yararlı çalışmalar yapılabilecektir. Bununla birlikte yeni projeler geliştirmekten çekinmeyen öğretmenler, öğrencileri sürece dahil edip öğrencilerin çok yönlü gelişimine katkı sağlayacaklardır.” (K4)

Bu başlığın üçüncü alt teması olan kurum kültürünün sürdürülebilirliğini etkileyen faktörler ile ilgili öğretmen görüşleri Tablo 4’te yer almaktadır:

Tablo 4. Kurum kültürünün sürdürülebilirliğini etkileyen faktörler¹

Kodlar	f	Tekrar edilme
Okul müdürünün tutumu	12	K1, K2, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K11, K12, K13, K15
Kurum aidiyeti/Ortak değerler	6	K4, K6, K10, K11, K13, K14
Okul paydaşlarının rolü	6	K3, K4, K7, K8, K9, K15
İletişim	1	K4

¹ Oluşturulan örnek olayda, öğretmenlerin çalıştıkları okul müdürlerinin ayrıldığı ve yeni bir okul müdürünün göreve başladığı ifade edilmiştir. Bu bölümde, öğretmenlerin bu değişim sonucu kurum kültürünün sürdürülebilirliğine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Kurum kültürünün sürdürülebilirliğini etkileyen faktörlerle ilgili öğretmenlerin farklı görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu (12/15), kurum kültürünün lider odaklı olduğunu savunmaktadır. K8'in bu konu hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

“Yeni müdürün özgür ortamı kısıtlamaya kalkması durumu kötü etkileyebilir. Yeni bir okula atanmış müdür, kendi kurallarını getirmek isteyebilir, bu da paydaşlar arasındaki söz konusu olumlu tutumun bozulmasına neden olabilir.” (K8).

K7 ve K9 ise, kurum kültürünün tek bir kişiye bağlı olduğuna inanmakta, bu durumun sebepleri ise okullardaki bürokratik sisteminin varlığı ile güçlü yöneticilik anlayışı olarak açıklanmaktadır:

“Kuruma atanan idarecilerin nitelikli işlerin ortaya çıkmasında etkili olduğunu düşünüyorum. Sonuçta idarecilerin onayından geçen çok bürokratik bir yapıya hizmet ediyoruz. Bu nedenle, idarecilerin istekli ve teşvik etmesi yeterli olmayabilir.”

“Bizim ülkemizde kurumun kültürü doğrudan yöneticiye bağlı, bu yüzden okulu bırakın, diğer alanlarda da kurumsallığa erişmek zor. Yeni okul müdür kendi kurallıyla gelecek, bu durumda kurum kültürü değişecektir.” (K9)

Bazı katılımcı öğretmenlere göre, kurum kültürü okul müdürü gitse bile devam edecektir; çünkü güçlü ortak değerler ve kurum aidiyeti, kurum kültürünün sürdürülmesini sağlayacaktır. K4, K6, K13 ve K14'ün bu konudaki görüşleri aşağıda gibidir:

“Uzun süre içinde bulunulan bir kültürün değişmesinin kolay olduğunu düşünmüyorum. Bu yüzden yönetici değişse dahi gelişmeye, üretmeye ve aktif olmaya alışmış kurumun bu durumu devam ettireceğini düşünüyorum. İlk sırada öğretmenler etkili olacaktır. Öğrenci istekleri ve öğrenci gelişimi için belirlenen hedefler, kültürün devam ettirilmesini sağlayacaktır.” (K4)

“Okul müdürü her şeyden önce öğretmen, öğrenci ve velilere okula yönelik bir aidiyet duygusunu hissettirmeye çalışmış, bunu içselleştiren öğretmenler bu durumu sonraki dönem öğrenci, veli ve okula yeni katılan öğretmenlere de aktaracaklardır. Böylece süreç içerisinde bu durum devam edecektir.” (K6)

“Yeni gelen müdürün eğitim vizyonu önemli de olsa öğretmenlerin, öğrencilerin ve ebeveynlerin dayanışması ile mevcut kurum kültürü korunabilir.” (K13)

“Kurum kültürünün devam etmesinde öğretmen, veli ve öğrencilerin ortak değerleri etkili olacaktır.” (K14)

Son olarak, bazı katılımcılar kurum kültürünün devam ettirilmesinin sadece yeni gelen okul müdürünün bağlı olduğunu değil, bu konuda aynı zamanda paydaşların önemli olduğunu ifade etmektedir; K9 ve K15'in bu konudaki ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Bence müdür ayrıldıktan sonra kurum kültürü etkilenir çünkü kurum kültürünü kişiler, eğitim öğretim süreçleri ve dış dinamikler de etkiler ama bence okuldaki kültürün devamını sağlayan en önemli etken kişiler ve en önemlisi okul müdürü. Tabii ki öğretmenlerin motivasyonları, ortak bir amaç için çalışması önemli ama bunları sağlayacak olan da okul kültürü, bunun için çabalayacak da okul müdürü.” (K9)

“Öğrenci, öğretmen ve velilerin mevcut durumu konusundaki isteklilik ve kararlılıkları çok etkili olacaktır. Yeni gelecek müdürün tutumu da bu konuda olumlu ya da olumsuz etkili olabilir.” (K15)

Sürdürülebilir Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar doğrultusunda; sürdürülebilir kurum kültürüne ilişkin öğretmen görüşlerine göre, (i) okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışları ve (ii) sürdürülebilir liderlik ile ilgili öneriler alt temaları ortaya çıkmıştır. İlk alt temaya ilişkin bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışları

Kodlar	f	Tekrar edilme
Öğretmenlere karar süreçlerinde yer verme	4	K3, K10, K12, K15
Öğretmeni destekleme	3	K10, K13, K14
Teknolojik konularda rehber olma	1	K2

İlk alt tema incelendiğinde, katılımcı öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışı sergileme düzeyinin sınırlı olduğu görülmektedir. Gözlemlenen sürdürülebilir liderlik davranışları, öğretmenlere karar süreçlerinde yer verme, öğretmeni destekleme, teknolojik konularda rehber olma ve maddi kaynaklar yaratmadır. Çalıştığı okuldaki okul müdürünün öğretmenleri karar verme süreçlerinde yer verdiği ile ilgili görüş bildiren K3'ün bu konuda ifadesi aşağıdaki gibidir:

“Karar alırken bize danışması, hatta bu kararı almadan önce kafamızda böyle bir şey var, siz ne düşünüyorsunuz demesi çok güzel bir şey, benim okulumda da gerçekleşen bir şey bu.”

K10 ise, çalıştığı okuldaki okul müdürünün öğretmenlerini desteklediğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Ben sosyoekonomik düzeyi düşük bir lisede çalışıyorum ve zaman zaman hem velilerle hem öğrencilerle çatıştığımız oluyor. Böyle anlarda okul müdürümüzün bizi desteklemesi, bir öğretmen olarak bana güven veriyor, işimi daha rahat yapıyorum.”

Tablo 6. Sürdürülebilir liderlik ile ilgili öneriler

Kodlar	f	Tekrar edilme
Öğretmenle iletişimi güçlendirme	4	K1, K4, K9, K13
Öğretmeni destekleme/motive etme	4	K5, K6, K9, K12
Kurum kültürü ve aidiyeti yaratma	4	K2, K9, K10, K14
Teknoloji konusunda öncülük	2	K1, K11
Pro-aktiflik	2	K2, K3
Aile katılımı sağlama	2	K2, K4
Öğrencinin başarılı olacağına dair inanç	1	K1
Toplumsal duyarlılık	1	K15

Tablo 6’da ikinci alt tema olan “sürdürülebilir liderlik ile ilgili öneriler” incelendiğinde, öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilemesini beklediği birçok sürdürülebilir liderlik davranışı olduğu görülmektedir. Öğretmenle iletişimi güçlendirme, öğretmeni destekleme/motive etme ve kurum kültürü ve aidiyeti yaratma okul müdürlerinden en çok beklenen sürdürülebilir liderlik davranışları olarak yer almaktadır. K2’nin kurum aidiyetini sağlaması ile ilgili okul müdüründen beklentisini dile getirdiği ifadesi aşağıda yer almaktadır:

“Kurum aidiyeti yaratılması daha çok okul müdürünün elinde, bu durumu o değiştirebilir, böylece biz öğretmenler belki bu şekilde okulu daha iyi bir okula geçmek için hizmet puanı toplamada bir geçiş okulu olarak görmeyi bırakabiliriz.”

K9 ise, kurum aidiyeti sağlaması beklentisinin yanı sıra, okul müdürünün öğretmenlerle iletişim noktasında daha becerikli olması gerektiğini ifade etmiştir:

“Bahsedilen örnek okulda arada hiyerarşi yok, rahatça iletişim kurabiliyor, bu da öğretmenin motivasyonunu etkiliyor, eğitim süreci için çok önemli bir şey. Benim okulumda bu yok mesela, biz öyle idarenin yanına rahatça gidemiyoruz, bu bile öğretmenin motivasyonunu etkiliyor. Biz okulun amaçlarını bilemiyoruz

mesela iletişim yok. Bir de bizde okul kültür oluşturulmaya çok çalışılmıyor, böyle bir çaba yok, örneğin okuldan ayrılan öğretmenlere düzgünce veda edilmiyor veya yeni gelenler düzgünce karşılanmıyor. Ben de ilk geldiğimde bunu yaşadım, idareyle çok kopukluk var.”

Son olarak, K2'nin sürdürülebilir liderlik davranışlarından olan proaktifliğe, okul müdürünün sergilemesini beklediği bir davranış olarak dikkat çektiği görülmektedir:

“Pandemi döneminde, uzaktan eğitim sürecinde çok bocaladık. Çünkü öğretmenlerin hiç fikirleri sorulmadan bazı uygulamalar yapıldı, bazı uygulamalardan da kaçınıldı, burada mağdur olan aslında biz öğretmenler ve öğrenciler olduk. Bu bahsedilen okul profili olsaydı bu süreçte bu kadar zorluk yaşamazdık, süreci daha hafif atlattırdık, daha verimli oldurdük.”

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada sürdürülebilir liderliğin kurum kültüründeki rolü ile ilgili önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Çayak ve Çetin (2018) tarafından yapılan çalışmaya göre, yönetsel, ekonomik, sosyal ve kültürel olmak üzere dört çeşit sürdürülebilirlik liderlik türü vardır. Mevcut çalışmada katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre, kurum kültürünün devam ettirilmesinde en çok yönetsel sürdürülebilirlik liderlik davranışları önemli olarak değerlendirilmektedir; kültürel ve sosyal sürdürülebilir liderlik davranışları yönetsel sürdürülebilirlikten sonra gelmektedir. Mevcut çalışmadaki katılımcı görüşlerine göre, yönetsel sürdürülebilir liderlik türünde; ortak karar alma, dayanışma ve işbirliği, destekleyici ve kolaylaştırıcı liderlik, farklılıklara değer verme, paydaşlarla sağlıklı ve etkili iletişim, motivasyon gibi ögeler kurum kültürünün devam ettirilmesinde öne çıkmaktadır. Ayrıca, mezunlarla iletişim, kurum aidiyeti, ortak değerler ve davranış kalıpları ve kurumsal gelenekler gibi kültürel sürdürülebilir liderlik öğeleri kurum kültürünün devam ettirilmesinde önem taşımaktadır. Bu bulgular, klan tipi örgüt anlayışıyla uyumludur; klan tipi örgütlerde üyelerin bağlılık aracı işbirliği ve sadakattir (Cameron ve Freeman, 1991; akt. Aktan ve Aydıntan, 2016).

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre, kurum kültürünün devam ettirilmesinde en önemli faktörün, yönetici olduğu görülmektedir; diğer taraftan okul paydaşları ve kurum aidiyeti de kurum kültürünün devam

ettirilmesini etkileyen diğer öğelerdir. Demir ve diğerlerine göre (2017), örgütsel kültürün oluşumu, liderlerden etkilenir ve örgütsel kültür de kurum liderlerin davranışları üzerinde etkilidir. Cook (2014) tarafından öğretmenlerin okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışlarını inceleyen araştırmada, sürdürülebilir liderlerin kurum kültürünün devam ettirilmesi için önemli olduğu ifade edilmektedir. Ancak, mevcut araştırmada katılımcı öğretmenlerin çoğunun kurum kültürünün devam ettirilmesini okul müdürüne bağlaması çarpıcı bir sonuçtur. Türkiye’de birçok kurum gibi eğitim kurumlarında paternalist ve geleneksel bir kurum kültürü hakimdir (Collins, 2015); katılımcı öğretmen görüşlerine göre kurum kültürünün sürdürülmesinin tek kişiye bağlı olmasının sebebi, bu geleneksel anlayışın okullarda hakim olmaya devam etmesi olabilir. Kurum kültürünün devam ettirilmesinin faydaları incelendiğinde ise, katılımcı öğretmenlerin çoğunun öğrenci-öğretmen motivasyonu gelişimi, olumlu okul kültürü gibi konularda görüş bildirdikleri görülmektedir. Benzer olarak, alanyazındaki çalışmalarda okul gibi bilgiye dayalı örgütlerde fiziksel özelliklerdense işbirliği, meslektaş ilişkisi gibi örgütsel kültür öğelerinin, kurumsal etkililik üzerinde etkili unsurlar olduğu ifade edilmektedir (Kaarst-Brown, vd., 2004; Sezgin, 2010).

Katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışları incelendiğinde, öğretmenle iletişimi güçlendirme, öğretmeni destekleme ve motive etme, öğrencinin başarılı olacağına dair inanç, teknoloji konusunda öncülük etme, kurum kültürü ve aidiyeti yaratma, pro-aktiflik ve aile katılımı sağlama öğelerinin öne çıktığı görülmektedir. Bu sonuçlar, Cook (2014) tarafından yapılan araştırmayla uyusmaktadır; öğretmenlerin sürdürülebilir okul liderliğini nasıl algıladığına ilişkin çalışmada, katılımcı öğretmenlerin hepsi, mesleki gelişim ve okulun tüm paydaşların karar mekanizmalarına katılması konusunda sürdürülebilir liderlik anlayışını faydalı görmektedir. Bu sonuçlara ek olarak, bazı katılımcı öğretmenlerin okul müdürlerinden uzaktan eğitim sürecinde oluşan kriz ortamını başarıyla yönetmelerini talep etmeleri, sürdürülebilir liderlik anlayışının pro-aktif yapısıyla ilişkili görülebilir (Soukainen ve Fonsen, 2017); başka bir deyişle, öğretmenler okul müdürlerinin beklenmedik gelişmelere hazırlıklı olmalarını ve pro-aktif olmalarını beklemektedir. Diğer taraftan, öğretmenlerin görüşlerine

göre, okul müdürleri tarafından sergilenen sürdürülebilir liderlik davranışları oldukça sınırlıdır. Bu sonuç, Çayak ve Çetin (2018) tarafından yürütülen çalışma ile farklılaşmaktadır; çalışmaya göre, öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin sürdürülebilir liderlik davranışları göstermeleri “Katılıyorum” düzeyindedir; bu farklılığın sebebi, iki araştırmanın farklı metodoloji kullanmaları olabilir. Çayak ve Çetin (2018) tarafından yürütülen çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılırken, mevcut araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay modeli kullanılmıştır. Ayrıca, bu araştırmanın pandemi şartlarında yürütülmesi, öğretmenlerin okul müdürüyle ilgili beklentilerini farklılaştırmış olabilir. Araştırma pandemi şartları gereği, video konferans yoluyla yürütülmüştür. Bu durum, araştırmanın sınırlılığı olarak değerlendirilebilir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve politika yapıcılara şu önerilerde bulunulabilir:

- Çalışmada, öğretmenlerin sürdürülebilir liderlik davranışlarını hem kendi kariyer gelişimleri hem de öğrenci başarısı için faydalı olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Konuyla ilgili boylamsal araştırmaların yapılması, sürdürülebilir liderliğin eğitim kurumlarına olan etkilerinin somut ve uzun süreli olup olmadığının bilimsel olarak değerlendirilmesi açısından önerilebilir.
- Çalışmada katılımcı öğretmenler tarafından kurum kültürünün devam ettirilmesinin tek kişiye bağlı olduğunun ifade edilmesi, dikkat çekici bir bulgudur. Okulların sürdürülebilir başarıya ulaşabilmeleri için, kurum kültürünün oluşturulmasına rehberlik edecek araştırmaların yürütülmesi faydalı olabilir.
- Çalışmada, öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürleri tarafından sergilenen sürdürülebilir liderlik davranışlarının sınırlı olduğu görülmüştür. Gelecek araştırmalarda bu bulgunun sebebi araştırılabilir; aynı konuda tekrar çalışma yapıp bu sonucun sebebinin pandemi şartları olup olmadığı değerlendirilebilir.

EXTENDED ABSTRACT

Sustainable Leadership in Maintaining Corporate Culture

*

Münevver Çetin – Şeyda Baş
Marmara University

Purpose and Significance: The roles of school principals limited to applying bureaucratic rules in the past have altered in the 21st century. One of their new roles is to lead reforms in schools and to ensure that the reforms are sustainable and effective. To fulfill new roles, it may be beneficial for school principals to perform sustainable leadership behaviors that will enable them to turn schools into professional learning communities. A sustainable leadership approach can ensure a reformist, innovative and learning-oriented corporate culture. The study aimed to get teachers' opinions about the importance of sustainable leadership practices to maintain an effective corporate culture.

Methods: A case study was created by the researchers based on relevant literature. A case study research design is used when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident (Yin, 1984, p.23; cited in Yıldırım & Şimşek, 2016). Content analysis was used to determine the presence of codes, categories, and themes. The use of content analysis enables comprehensive qualitative research that can be associated with conceptual issues by systematically coding and analyzing qualitative data (Braun & Clarke, 2012).

Results, Discussion and Conclusion: Based on content analysis, 2 themes were determined as "Sustainable corporate culture" and "Sustainable leadership behaviors". Under the first theme, three sub-themes emerged: (i) prominent type of sustainable leadership, (ii) benefits of sustainable corporate culture and (iii) factors affecting the sustainability of corporate culture were determined.

Firstly, managerial sustainability becomes prominent in maintaining the corporate culture according to participants (7/15). In managerial sustainability, the codes "effective communication with stakeholders" and

“solidarity and cooperation” were emphasized by the participants. Moreover, some participants highlighted importance of cultural sustainability (3/15) and social sustainability (2/15).

Secondly, sustainable corporate culture was considered highly beneficial for the institution and its stakeholders according to all the participants. Taking into benefits of sustainable corporate culture into consideration, especially teacher motivation (8/15) and student motivation (2/15) were expected to be positively affected. Furthermore, teachers stated that sustainable corporate culture is important for positive corporate culture (8/15). Similarly, studies in the literature state that organizational culture elements such as cooperation and colleague relations, rather than physical characteristics of the institution, are effective factors on institutional effectiveness in knowledge-based organizations such as schools (Kaarst-Brown, et al., 2004; Sezgin, 2010).

Thirdly, participants had different opinions about the factors affecting the sustainability of corporate culture. Most of the teachers (12/15) argued that the corporate culture is leader oriented. According to Demir et al. (2017), the formation of organizational culture is influenced by leaders, and organizational culture is also effective on the behavior of leaders. The study by Cook (2014) which examines the sustainable leadership behaviors of teachers' school principals stated that sustainable leaders are highly important for sustaining the corporate culture. However, it is a striking result that most of the participant teachers in the present study attribute the maintenance of corporate culture to the school principal. In Turkey, like many institutions, a paternalistic and traditional corporate culture is still dominant in educational institutions (Collins, 2015). The reason for which the maintenance of the institutional culture is thought to depend on one person may be derived from traditional understanding dominant in schools. Another possible explanation may be the presence of a bureaucratic system in schools. A few participants highlighted significance of common values (6/15) and role of school stakeholders (6/15) to sustain corporate culture.

Under the second theme, two sub-themes emerged: (i) sustainable leadership behaviors exhibited by school principals and (ii) suggestions for sustainable leadership.

Firstly, sustainable leadership behaviors exhibited by school principals were quite limited according to the participants. This finding differs with the study conducted by Çayak and Çetin (2018) which stated that school principals' sustainable leadership behaviors are at the level of "I agree". The reason for this difference may be derived from different research methods. The quantitative research method was used in the study conducted by Çayak and Çetin (2018), while the qualitative research method was used in the present study. Furthermore, conducting this research under pandemic conditions may have differentiated teachers' expectations about the school principal.

The sustainable leadership behaviors of school principals observed by participants were as follows: Teacher participation in the decision-making process, supporting teachers, guiding them in technological matters and creating financial resources. These results are compatible with the study by Cook (2014) examining how teachers perceive sustainable school leadership. In the related study, all of the participant teachers considered sustainable school leadership behaviors useful for professional development and the participation of all stakeholders in the decision-making mechanisms of the school. Secondly, there were a number of sustainable leadership behaviors that teachers would expect school principals to exhibit. Enhancing communication and strengthening teacher-principal relationship, supporting and motivating the teacher, and creating corporate culture and a sense of belonging were the most expected sustainable leadership behaviors.

Limitations: The participants were interviewed via video conference due to the pandemy, which can be considered as a limitation of the research.

Recommendations for future research: It might be beneficial to conduct longitudinal studies to evaluate whether the effects of sustainable leadership on educational institutions are long-term. Lastly, the research topic may be re-studied, and the results may be compared to evaluate whether pandemic conditions have an impact on expectations of teachers.

Kaynakça/References

- Aktan, E. ve Aydın, B. (2016). Cameron-Freeman örgüt kültürü türleri ekseninde örgüt kültürü ve bilgi güvenliği algısı ilişkisi: Devlet üniversitelerinde bir uygulama. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 8(4), 324-344.
- Arif, S., Zainudin, H. K. ve Hamid, A. (2019). Influence of leadership, organizational culture, work motivation, and job satisfaction of performance principles of senior high school in medan city. *Budapest International Research and Critics Institute-Journal*, 2 (4), 239-254. <http://dx.doi.org/10.33258/birci.v2i4.619>
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 75-93.
- Barkley, B. P. (2013). *Teacher perception of school culture and school climate in the "leader in me" schools and non- "leader in me" schools.* (Doktora tezi). The University of Southern Mississippi, Educational Administration and Supervision Commons, and the Educational Leadership, Mississippi.
- Bastedo, M. N. (Ed.). (2012). *The organization of higher education: Managing colleges for a new era.* JHU Press: Baltimore.
- Baumgartner, R. J. (2009). Organizational culture and leadership: Preconditions for the development of a sustainable corporation. *Sustainable development*, 17(2), 102-113.
- Bertels, S., Papania, L. ve Papania, D. (2010). *Embedding sustainability in organizational culture. A systematic review of the body of knowledge.* London, Canada: Network for Business Sustainability.
- Braun, V. ve Clarke, V. (2012). *Thematic analysis.* In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf ve K. J. Sher (Der.), *APA handbooks in psychology®. APA handbook of research methods in psychology, Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (s.57-71). American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/13620-004>
- Britannica* (t. y.). "sustainability". 10 Aralık 2020 tarihinde <https://www.britannica.com/science/sustainability> adresinden erişildi.
- Cameron, K. S. ve Quinn, R. E. (2011). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework.* San Francisco: John Wiley & Sons.

- Chidambaranathan, K. ve Regha, V. S. (2016). Diagnosing the organizational culture of higher education libraries in the united arab emirates using the competing values framework. *LIBRES: Library ve Information Science Research Electronic Journal*, 26(2), 99-112.
- Collins, I. (2015). Using international accreditation in higher education to effect changes in organisational culture: A case study from a Turkish University. *Journal of Research in International Education*, 14(2), 141-154. <http://dx.doi.org/10.1177/1475240915592589>
- Cook, J. W. (2014). Sustainable school leadership: The teachers' perspective. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(1), 1.
- Creswell, J. W. ve Poth, C. N. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. California: Sage Publications.
- Çayak, S. ve Çetin, M. (2018). Sürdürülebilir liderlik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 13(11), 1561-1582. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13703>
- Davies, B. (2007). Developing sustainable leadership. *British Educational Leadership, Management and Administration Society*, 21(3), 4-9. <http://dx.doi.org/10.1177/0892020607079984>
- De Haan, T., Jansen, P. ve Lighart, P. (2015). Sustainable Leadership: Talent requirement for sustainable enterprises. *Reynolds Associates*. 15 Aralık 2020 tarihinde <https://www.russellreynolds.com/insights/thought-leadership/sustainable-195leadership-talent-requirements-for-sustainable-enterprises> adresinden erişildi.
- Demir, C., Ayyıldız Unnu, N. A. ve Erturk, E. (2011). Diagnosing the organizational culture of a Turkish pharmaceutical company based on the competing values framework. *Journal of business economics and management*, 12(1), 197-217.
- Demir, İ. D., Uğurluoğlu, Ö. ve Ürek, D. (2017). The relationship between leadership and organization culture: A literature review. *Journal of Strategic Research in Social Science*, 3(2), 175-196.
- Duignan, P. A. ve Cannon, H. (2011). *The power of many: Building sustainable collective leadership in schools*. ACER Press: Camberwell, VIC.
- Emmel, N. (2013). Purposeful Sampling. *Sampling and choosing cases in qualitative research: A realist approach* içinde (s.33-45). California: Sage Publishing.

- Eyal, O. ve Roth, G. (2011). *Principals' leadership and teachers' motivation*. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256–275. <http://dx.doi.org/10.1108/09578231111129055>
- Fitria, H. (2018). The influence of organizational culture and trust through the teacher performance in the private secondary school. *Palembang. International Journal of Scientific ve Technology Research*, 7(7), 82-86.
- Fullan, M. (2005). *Leadership ve sustainability: System thinkers in action*. California: Corwin Press.
- Gummerson, W. M. (2015). Augmenting sustainable leadership practices with complexity theory. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 6(1), 1247-1255.
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable Leadership and Development in Education: Creating the future, conserving the past. *European Journal of Education*, 42(2), 223–233. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1465->
- Hargreaves, A. ve Fink, D. (2003). Sustaining leadership. *Phi delta kappan*, 84(9), 693-700.
- Hargreaves, A. ve Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational leadership*, 61(7), 8-13.
- Hargreaves, A. ve Fink, D. (2006). Redistributed leadership for sustainable professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16(5), 550-565.
- Hoy, W. K. ve Miskel C. K. (2010). Okulların dış çevreleri. *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* içinde (S. Turan, Çev.). (7. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi 2005).
- İrge, N. T. ve Özkan, A. (2019). Kurum kültürü ve sürdürülebilir liderlik ilişkisine yönelik bir araştırma. *Sürdürülebilir Kalkınma ve Yönetim Sempozyumu*. 5 Aralık 2020 tarihinde <https://surdurulebiliryonetimvekalkinma.aydin.edu.tr/wp-content/uploads/2019/05/N.T%C3%B4lge-Ay%C5%9Feg%C3%B4lge-96zkan-Sempozyum-Bildiri-Tam-Metin.pdf> adresinden erişildi.
- Isensee, C., Teuteberg, F., Griese, K. M. ve Topi, C. (2020). The relationship between organizational culture, sustainability, and digitalization in SMEs: A systematic review. *Journal of Cleaner Production*, 275, 122944. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.122944>.

- Kaarst-Brown, M., Nicholson, S., Von Dran, G. ve Stanton, J. (2004). Organizational cultures of libraries as a strategic resource. *Library Trends*, 53(1), 33-53.
- Kish, M. H. Z. (2004). *Using vignettes to develop higher order thinking and academic achievement in adult learners in an online environment*. (Doktora tezi). Duquesne University, Duquesne Scholarship Collection Electronic Theses and Dissertations, Pittsburgh.
- Linnenluecke, M. K. ve Griffiths, A. (2010). Corporate sustainability and organizational culture. *Journal of world business*, 45(4), 357-366. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jwb.2009.08.006>
- Lussier, R. N. ve Achua, C. F. (2010). Leadership of culture, ethics and diversity: Culture creation and sustainability. *Leadership: Theory, Application ve Skill Development* içinde (s.368-387) (4. baskı). South-Western Cengage Learning: Kanada.
- McAdams, R. P. (1997). A systems approach to school reform. *Phi Delta Kappan*, 79(2), 138.
- Ogbonna E. ve Harris L. C. (2002). Managing organisational culture: Insights from the hospitality industry, *Human Resource Management Journal*, 12(1), 33-53. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1748-8583.2002.tb00056.x>
- Padilla-Díaz, M. (2015). Phenomenology in educational qualitative research: Philosophy as science or philosophical science? *International Journal of Educational Excellence*, 1(2), 101-110. <http://dx.doi.org/0.18562/IJEE.2015.0009>
- Pratomo, H. W. (2020). The effect of organizational culture and school climate on the quality of education services and their implications on the quality of the graduates. *Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education*, 1, 54-60. <http://dx.doi.org/10.33258/birle.v3i1.752>
- Schein, E. H. (1984). Coming to a new awareness of organizational culture. *Sloan Management Review*, 25(2), 3-16.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 142-159.
- Smart, J. C. ve St. John, E. P. (1996). Organizational culture and effectiveness in higher education: A test of the "culture type" and "strong culture" hypotheses. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(3), 219-241. <http://dx.doi.org/10.3102/01623737018003219>.

- Soukainen, U. ve Fonsén, E. (2018). Will the leadership last? Sustainable leadership in early childhood education. E. Rogulj, A. Jevtić, & A. Jurčević - Lozančić (Der.), *Early Childhood Realtionships: The Foundation for a Sustainable Future: Proceedings, International Scientific and Professional Conference OMEP 2017* içinde (s.312-329). OMEP Hrvatska.
- Strauss, A.L. ve Corbin, J.M. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. New York: Sage Publications
- Taslimi, M., Farastkhah, M. ve Hassanmoradi, N. (2018). Factors, Shaping Fields and Typology of Organizational Culture of School on Tehran City. *Journal of Education and Practice*, 9(8), 62-72.
- Wegner, C. ve Hall, O. (1998). Improving schools through the administration and analysis of school culture audits. *Mid-South Educational Research Association*. New Orleans, LA. 1 Aralık 2020 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ED458299> adresinden erişildi.
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Şeçkin Yayıncılık.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Çetin, M. ve Baş, Ş. (2021). Kurum kùltürünün devam ettirilmesinde sürdürülebilir liderlik. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), 8232-8260. DOI: 10.26466/opus.910771.

Ortaokul Öğrencilerinin Araştırma-Sorgulamaya Yönelik Tutumları

DOI: 10.26466/opus.892503

*

Mehmet Özcan*

*Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir/Türkiye

E-Posta: mehmetozcan79@gmail.com

ORCID: [0000-0002-5451-0773](https://orcid.org/0000-0002-5451-0773)

Öz

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin araştırma-sorgulama tutum düzeylerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu amaca uygun olarak ortaokul öğrencilerine yönelik 'Araştırma-Sorgulamaya Yönelik Tutum Ölçeği' ile cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri kullanılmıştır. Araştırmaya ortaokul kademesinde eğitim gören tüm sınıf düzeylerinden toplam 564 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler t testi ve Tek-Yön ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin araştırma-sorgulama tutum düzeyi ortalama puanı 5 üzerinden \bar{X} = 2.03 bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin merak duyma alt-boyutu ortalama puanı \bar{X} = 1.81, Kaçınma alt-boyutu ortalama puanı \bar{X} = 2.11 ve değer verme alt-boyutu ortalama puanı \bar{X} = 2.16 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geneli incelendiğinde KMO değerı .85, Bartlett's testi sonucu 1401.875 ve Cronbach alpha katsayı değerı .80 olarak bulunmuştur. Ölçeğin merak duyma alt-boyutunda Cronbach alpha katsayı değerı .52, kaçınma alt-boyutunda Cronbach alpha katsayı değerı .75 ve değer verme alt-boyutunda Cronbach alpha katsayı değerı .66 olarak bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin araştırma-sorgulamaya yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$). Ortaokul öğrencilerinin araştırma-sorgulamaya yönelik tutumları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$) ve bu farklılık 5. sınıf ile 6. Sınıf, 5.sınıf ile 7. sınıf ve 5. sınıf ile 8 sınıflar arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Araştırma, Sorgulama, Tutum, Ortaokul, Öğrenci.

Research-Questioning Attitudes of Secondary School Students

*

Abstract

This research aims to investigate the research-questioning attitude levels of secondary school students. In accordance with this purpose, in this research the 'Research-Questioning Attitudes of Secondary School Students' scale and gender and grade level variables were used. 564 students participated in the research from all grade levels attending secondary school. The mean score of research-questioning attitude level of secondary school students was found to be $\bar{X} = 2.03$ out of 5. In addition, the mean score of curiosity sub-dimension was found to be $\bar{X} = 1.81$, the avoiding sub-dimension was found to be $\bar{X} = 2.11$ and signification sub-dimension was found to be $\bar{X} = 2.16$. When the scale is analyzed, the KMO value was found to be .85, Bartlett's test result was 1401.875. The Cronbach alpha coefficient value of the scale is .80. curiosity sub-dimension is .52, avoiding sub-dimension is .75 and signification sub-dimension is .66. According to the first finding of the research, the attitudes of secondary school students towards research-questioning differ significantly by gender ($p < .05$). According to the second finding of the research, the attitudes of secondary school students towards research-questioning differ significantly by grade level ($p < .05$) and these differences are between 5th grade and 6th grade; 5th grade and 7th grade and 5th grade and 8th grade.

Keywords: *Research, Questioning, Attitude, Secondary School, Student.*

Giriş

Toplumlar tarihin her döneminde yeniliklerle karşı karşıya kalmış ve kendini güncelleyerek bulunduğu dönemde varlığını sürdürmeye devam etmişlerdir. Bulunduğu dönemin yeniliklerine uyum sağlayamayan toplumlar ise tarihte kendilerine yer bulamamıştır. Teknolojik gelişmeler, yapay zekâ, uzay ve havacılık bilimleri, insansız araçlar, endüstri 4, programlama ve yazılım, 21. yüzyıl toplumlarının karşılaştığı güncel kavramlar arasında yer almaktadır. Varlığını sürdürmek, ekonomisini güçlendirmek ve gelişmiş ülkeler sahnesinde yer almak isteyen toplumlar problem çözme becerisine sahip, araştıran ve sorgulayan, esnek ve yansıtıcı düşünen, teknolojiyi etkin kullanan, öğrenmeyi öğrenen, takım çalışmasına uyumlu, eleştirel düşünebilen, iletişim kurabilen, kendini ifade eden (Şen ve Erişen, 2002), araştırma becerisine sahip, analitik ve eleştirel düşünebilen, problem çözebilen, bilgi ve iletişim teknolojilerinden etkin düzeyde yararlanan, kaynakları verimli kullanan (MEB, 2017), bağımsız çalışabilen, sorumluluk alan, iletişim becerisi güçlü, sosyal yetkinliklere sahip, bilgiye ulaşabilen, düşünen, anlayan, sorgulayan, sorun çözen (Güneş, 2012) ve özellikle de eğitim sistemleri aracılığı ile genç nesiller yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu becerilere sahip bireyler yetiştirmeyi hedefleyen ve bu hedeflerine büyük oranda ulaşmayı başaran ülkeler tarihte kendilerine yer bulmuştur.

Günümüz toplumların geleceğine şekil veren, genç nesillerini yetiştiren, kültürel aktarımı sağlayan, yapıcı ve yaratıcı düşünme becerileri kazandıran, teknolojiyi etkin kullanan bireyler yetiştiren eğitim sistemleri öğrencilere aynı zamanda araştırma-sorgulama becerisi de kazandırır. Beceri bilginin uygulanması, problem durumların çözülmesi ve verilen görevlerin tamamlanmasıdır (Güneş, 2012). Öğretim programları bilgiyi vermek yerine öğrencinin bilgiye araştırarak ulaşmasını amaçlamaktadır (Anagün ve Yaşar, 2009). Bu davranışın öğrenci tarafından edinilebilmesi için ise eğitim sistemleri tarafından araştırma olanaklarının oluşturulması öğrenciye araştırma becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir. Araştırma, bilinmeyen bilgiye ulaşma ve öğrenme, bilinir yapma ve aydınlatma süreci (Çalışkan, 2008), bilinmeyen bir konu ya da kavrama yönelik verilerin toplanması, toplanan verilerin analiz edilerek sonuçların

raporlanması, ortaya çıkan sorunlara yönelik çözüm önerilerinin getirilmesidir (Alkan, 1989). Öğrencilere araştırma becerisini kazandırabilmek için problemin anlaşılması sağlanır ve çözümü için sistemli bir yöntem izlenir, öğrencilerin kendilerini yönlendirmeleri ve öğrenme süreçlerinin farkında olmaları sağlanır, öğrenilen bilgilerin uzun süre hafızada kalması ve transfer edilmesi amaçlanır (Arends, 1998). Araştırma becerisi kazanmış olan öğrencilerin araştırmaya dayalı bilgiyi üretmesi ya da bilgiye ulaşabilmesi için planlama, düzeltme, ilerleme, yaratma, paylaşma ve değerlendirme olmak üzere 6 aşamalı bir modeli uygulayabilir (Branch ve Oberg, 2004). Bu modele göre öğrenciler, planlama aşamasında konuyu belirleyerek plan oluşturur, düzeltme aşamasında kaynaklardan elde ettiği bilgileri düzenler, ilerleme aşamasında araştırmanın odağını oluşturur, yaratma aşamasında kaynaklardan elde ettiği bilgilerden bir bilgiye ulaşır, paylaşma aşamasında öğrenci elde ettiği bilgiyi dinleyicilerin görüşlerini alarak yeniden düzenler ve değerlendirme aşamasında araştırma sonucunda ulaşılan bilgiyi değerlendirir.

Eğitim sisteminin öğrencilere kazandırmak istediği bir diğer davranış ise sorgulama becerisidir. Sorgulama becerisi, öğrencilerin var olan bilgiyi olduğu gibi almasının ötesinde zihinde bir değerlendirme sürecinden geçirilmesi olarak ifade edilebilir. Başka bir ifadeyle sorgulama bilginin neden ve nasıllarının araştırılması ve ortaya çıkarılmasıdır. Temel öğrenme becerileri arasında yer alan araştırma becerisi; doğru sorular yönlendirerek problem anlama, ve kavrama, problemin çözümüne yönelik plan yapma, öngöründe bulunma, sonuçları değerlendirme ve fikir geliştirmeyi içerir (MEB, 2004). Sorgulama soru sormanın ötesinde öğrencilerin bilimin doğasına uygun olarak doğayı tanıma sürecinde kullandığı bilimsel etkinliklerdir (Crawford, 2007). Sorgulama düşünme, gelişme, yeni görüşler geliştirme ve mantıklı düşünme sürecidir (Bedir & Duman, 2017). Sorgulama öğrencilerin akademik başarılarında ve bakış açılarında farklılık yaratacak nitelikte olmasından dolayı bir öğrenme becerisi olarak eğitimde yer edinmiş ve sorgulayıcı öğrenme becerisi olarak kavramlaştırılmış ve araştırmalara konu olmuştur.

Sorgulayıcı öğrenme becerisi bireyin merak duyduğu bir konu hakkında sorular yöneltmesi, bu sorulara cevaplar araması, bu süreçte yeni bilgilere ulaşması ya da üretmesi, bu bilgileri geniş kapsamda tartışması ve yansıtmasıdır (Taşkoyan, 2008). Sorgulayıcı öğrenme

becerisi öğrencilerin bilgiye ulaşmak için araştırma-sorgulama yaptığı ve bunun sonucunda kalıcı öğrenmenin sağlandığı yaşam boyu öğrenme becerisidir (Ekici, 2017). Sorgulamaya dayalı öğrenme bireyin zihinsel süreçlerini, ölçme, sınıflama, gözlem yapma, yorumlama, yordama, iletişim kurma, önceden tahmin etme, değişkenleri belirleme, hipotez oluşturma, sonuca ulaşma ve diğer düşünme biçimlerinden yararlanma becerilerini kullanmasıdır (Kor, 2003). Sorgulayıcı öğrenme öğrencilerin kavramsal öğrenmeleri desteklemesinin yanında öğrencilerin yaşantıları ile öğrendiklerini ilişkilendirmelerine fırsat tanıyan bir öğrenme modelidir (Stripling, 2008). Sorgulayıcı öğrenme sürecinde öğrenciler hipotez oluşturma ve test etme, etkenleri belirleme, değiştirme, kontrol etme ve tartışma etkinliklerine katılır (Gijlers, Saab, Van-Joolingen, De-Jong & Van Hout-Wolters, 2008).

Sorgulama becerisine dayalı öğrenme modeli; öğrenilenlere yönelik sorular oluşturmayı kapsayan problem tabanlı öğrenme, öğrenilen konunun proje araştırmalarıyla sunulması proje tabanlı öğrenme, karmaşık bir yapıda olan problemin planlı bir tasarım çalışması ile ortaya çıkarılması ve çözülmesi kapsamında tasarım tabanlı öğrenme uygulamalarını içerir (Stephenson, 2010). Sorgulayıcı öğrenme modeli merak etme, soruşturma, yapılandırma, açıklama, yansıtma ve ilişki kurma olmak üzere altı alt-boyuttan oluşmaktadır (Stripling, 2008).

Sorgulama becerisine dayalı öğrenme modeline yönelik çalışmalar yürütülmüş ve elde edilen sonuçlara bağlı olarak sınıflamalar yapılmıştır. McNeal ve D'Avanzo'a (1997) göre sorgulama becerisine dayalı öğrenme modeli güdümlü sorgulama, açık uçlu sorgulama ve işbirlikçi sorgulama olmak üzere üç sınıfa ayrılır. Güdümlü sorgulamaya göre öğrencilerin sorgulama yapacakları konuya yönelik sorular öğretmen tarafından sağlanır ve denetlenir. Açık uçlu sorgulama türünde öğrenciler sorgulama sorularını ve yöntemini öğretmen gözetiminde oluşturur. İşbirlikçi sorgulama yönteminde ise öğretmen ve öğrenciler araştırma sorularını ve yöntemini birlikte oluştururlar. Carin, Bass ve Constant (2005) tarafından geliştirilen sorgulayıcı öğrenme modeli kılavuzlu keşfetme modeli, öğrenme halkası modeli, 5E öğrenme modeli ve kavramsal değişim modeli olmak üzere dört sınıfa ayrılmaktadır. Kılavuzlu keşfetme modeli öğrencinin keşfetme yaklaşımına göre öğrenmesini ve öğretmenin de açıklamalarla öğrenciyi yönlendirmesini ifade eder. Öğrenme halkası

modeli araştırma, kavram tanıtımı ve kavram uygulaması aşamalarından oluşan ve öğrencilerin bilimsel kavramları anlamasını kolaylaştırmayı amaçlayan sorgulayıcı öğrenme modelidir. 5E öğrenme modeli girme, keşfetme, açıklama, derinleştirme ve değerlendirme aşamalarından oluşan ve öğrencilerin bu aşamaları kullanarak sonuca varmasını amaçlayan sorgulayıcı öğrenme modelidir. Kavramsal değişim modeli öğrencinin tanıtım, gözden geçirme, gelişim, araştırmalar ve etkinlikler, sunum, tartışma ve özet olmak üzere 7 aşamada sonuca varmasını amaçlayan sorgulayıcı öğrenme modelidir. Colburn (2000) sorgulamaya dayalı öğrenmeyi yapılandırılmış sorgulama, kılavuzlu sorgulama ve açık sorgulama olmak üzere üç sınıfta incelemiştir. Yapılandırılmış sorgulama gerekli olan araçların öğretmen tarafından hazırlanması ve öğrencilerin bu araçları kullanarak sonuca ulaşmasıdır. Kılavuzlu sorgulama, öğretmenlerin öğrenciler tarafından yapılacak olan sorgulama sürecini desteklemesi ve öğrencileri gelecekte bireysel sorgulama sürecine hazırlamasıdır. Açık sorgulama ise sorgulama sorularının hazırlanması, yönteminin öğrenciler tarafından belirlenmesi ve yine cevapların öğrenciler tarafından verilmesidir.

Modele dayalı sorgulayıcı öğrenmenin sağlanabilmesi için birtakım öğretmen ve öğrenci davranışlarının olduğu araştırmacılar tarafından ortaya konulmuştur. Araştırma-sorgulama becerisinin tüm toplumların ve özellikle eğitim örgütlerinde kazanılması beklenen 21. yüzyıl davranışları arasında olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme rolleri uygun materyalleri, etkinlik ve nesnelere bir araya getirmek, mantıklı sorular oluşturmak, grup çalışması ve işbirliği yapmak, fikirleri paylaşmak, uygun ölçme araçları geliştirmek, elde edilen bilgileri diğer bilgiler ile karşılaştırmak, araştırma sürecini planlamak, gözlem yapmak ve sunmak, araştırma-sorgulama sonucunda elde edilen bulguları kaydetmek, araştırma sürecinde grafik, gösterge ve tablolardan yararlanmak olarak sıralanabilir. Öğretmenlerin sorgulayıcı öğrenme rolleri öğrencilerin araştırma yapabilmeleri için gerekli araç, gereç ve materyal sağlamak, bu materyallerin kullanımlarını öğrencilere detaylı şekilde açıklamak, önceki öğrenmeleri ortaya çıkarmak ve onlardan yararlanmak, öğrencilerin fikir üretmesi için uygun ortamlar oluşturmak, bu fikirleri test etmek, öğrencilere öğrenme sorumluluğu

kazandırmak, öğrencilere güvenli çalışma ortamı oluşturmak ve öğrencileri cesaretlendirmek olarak sıralanabilir.

Bu araştırma ile ortaokulun tüm kademelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin araştırma-sorgulama tutumlarının saptaması amaçlanmıştır. Bu kapsamda,

1. Ortaokul öğrencilerinin araştırma-sorgulama tutum düzeyleri,
2. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre araştırma-sorgulama tutum düzeyleri,
3. Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre araştırma-sorgulama tutum düzeyleri ortaya çıkarılacaktır.

Yöntem

Araştırmanın Metodu

Bu araştırma nicel bir çalışma olup ortaokul öğrencilerinin araştırma-sorgulama becerilerini tarama modeliyle belirlemeyi amaçlamaktadır. Nicel araştırma yöntemleri olgu ve olayları sayısallaştırarak ölçülebilir ve analiz edilebilir bir şekilde açıklayan araştırma türüdür (Fraenkel & Wallen, 2009). Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu değiştirmeden ve etkilemeden olduğu hali ile betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 2014). Bu kapsamda bu araştırma ile ortaokul öğrencilerinin araştırma-sorgulama becerileri sayısal verilere dönüştürülerek var olan haliyle analiz edilecektir.

Evren-örneklem

Bu araştırmanın evreni ortaokul kademesinin tüm sınıflarında öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ortaokul düzeyinde öğrenim gören 564 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemine yönelik demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Ortaokul öğrencilerinin demografik özellikleri

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	kız	284	50.4
	Erkek	280	49.6
Sınıf Düzeyi	5. Sınıf	143	25.4

6. Sınıf	136	24.1
7. Sınıf	145	24.8
8. Sınıf	140	25.7
Toplam	564	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya toplam 284 (%50,4) kız ve 280 (%49,6) erkek öğrenci olmak üzere toplamda 564 ortaokul öğrencisinin katılım gösterdiği görülmektedir. Araştırmada, 143 öğrenci 5. sınıf (%25,4), 136 öğrenci 6. sınıf (%24,1), 145 öğrenci 7. (%24,8) sınıf ve 140 öğrenci 8. sınıf (%25,7) düzeyinde öğrenim görmektedir. Demografik dağılım incelendiğinde dağılımın birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu durumun araştırma sonucunda tutarlı bulgulara ulaşılmasında önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma verileri resmi izinler alınarak 15 gün süre içinde ve elden toplanmıştır. Araştırma öncesi öğrencilere araştırmaya yönelik açıklamalar yapılmış, kimlik bilgileri ile araştırmada verilen cevapların gizliliği vurgulanmıştır. Araştırmada Ozan, Korkmaz ve Karamustafaoglu (2016) tarafından geliştirilen ortaokul öğrencilerine yönelik 'Araştırma-Sorgulamaya Yönelik Tutum Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçek merak duyma (1, 2, 3, 4), kaçınma (5, 6, 7, 8, 9) ve değer verme (10, 11, 12, 13) olmak üzere 3 alt-boyut ve 13 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı 5'li likert tipindedir ve derecelendirme aralıkları; 5-Hiç katılmıyorum, 4- Katılmıyorum, 3- Kararsızım, 2- Katılıyorum, 1-Tamamen katılıyorum olarak sıralanmıştır. Ölçeğe uygulanan geçerlilik ve güvenilirlik analizleri incelendiğinde ölçeğin KMO değeri .85, Bartlett's testi sonucu 1401.875 ve Cronbach alpha katsayı değeri .80 olarak bulunmuştur. Ölçeğin merak duyma alt-boyutunda Cronbach alpha katsayı değeri .52, kaçınma alt-boyutunda Cronbach alpha katsayı değeri .75 ve değer verme alt-boyutunda Cronbach alpha katsayı değeri .66 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma nicel yöntemle yapılmıştır, elde edilen veriler analize uygun hale dönüştürülmüş ve SPSS programı ile analiz edilmiştir. Normal dağılım gösteren verilerin ± 1.0 aralığında olması beklenir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; Gürbüz ve Şahin, 2014; Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2013). Araştırma verilerine yapılan normallik dağılımı analizi sonucunda basıklık çarpıklık değerlerinin normal dağılım (± 1.0) aralığında olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkenine parametrik analiz türlerinden t testi ve sınıf düzeyi değişkenine parametrik analiz türlerinden Tek-Yön ANOVA testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sırayla verilmiştir.

Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin araştırma-sorgulama tutumlarını ölçmeye yönelik yapılan bu araştırmanın bulguları aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. Ortaokul öğrencilerinin araştırma-sorgulama tutumlarına yönelik betimsel özellikler

Değişkenler	Araştırma-sorgulama tutum düzeyi
N	564
\bar{X}	2.03
ss	.65
K _y	.100
SE(K _y)	.205
BS	.647
SE (B _s)	.103

Tablo 2’de ortaokul öğrencilerinin araştırma-sorgulama tutum düzeylerinin saptanmasına yönelik kullanılan ölçeğin betimsel istatistikleri yer almaktadır. Ortaokul öğrencilerinin araştırma-sorgulama tutum düzeyi ortalama puanı $\bar{X}= 2.03$ bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin merak duyma merak duyma alt-boyutu ortalama puanı $\bar{X}= 1.81$, kaçınma alt-boyutu ortalama puanı $\bar{X}= 2.11$ ve değer verme alt-boyutu ortalama puanı $\bar{X}= 2.16$ olarak bulunmuştur. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyete göre araştırma-sorgulama tutum düzeylerini ortaya çıkarmak için yapılan t testi sonuçları aşağıda Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyete göre araştırma-sorgulama tutum düzeyleri

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	ss	df	t	p
Cinsiyet	Kız	284	1.97	.651	562	-2.395	.017
	Erkek	280	2.10	.655			

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyete göre araştırma-sorgulama tutum düzeylerini ortaya çıkarmak için t testi yapılmıştır. Tablo 3 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin cinsiyete göre araştırma-sorgulama tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t_{(562)} = -2.395$). Başka bir ifadeyle öğrencilerin araştırma-sorgulama tutumları cinsiyete göre değişmektedir. Alt-boyutlarda öğrencilerin cinsiyete göre araştırma-sorgulama tutum düzeyleri incelendiğinde merak duyma alt-boyutunda öğrencilerin cinsiyete göre araştırma-sorgulama tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p > .05$). Kaçınma alt-boyutunda öğrencilerin cinsiyete göre araştırma-sorgulama tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p < .05$). Değer verme alt-boyutunda öğrencilerin cinsiyete göre araştırma-sorgulama tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p > .05$). Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyine göre araştırma-sorgulama tutum düzeylerini ortaya çıkarmak için yapılan Tek-Yön ANOVA testi sonucu aşağıda Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4. Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyine göre araştırma-sorgulama tutum düzeyleri

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Sınıf Düzeyi	Genel	242.647	563	2.548	6.072	.000
	Gruplar arası	7.645	3	.420		
	Gruplar içi	235.002	560			

Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyine göre araştırma-sorgulama tutum düzeylerini ortaya çıkarmak için Tek-Yön ANOVA testi yapılmıştır. Tablo 4 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre araştırma-sorgulama tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($p < .05$). Bu anlamlı farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu ortaya çıkarmak için yapılan tukey testi sonucunda anlamlı farklılıkların 5.sınıf ile 6.sınıf, 5.sınıf ile 7. sınıf ve 5. sınıf ile 8 sınıflar arasında olduğu görülmektedir. Aşağıda Tablo 5'te ortaokul

öğrencilerinin araştırma-sorgulama tutum düzeyleri madde ortalama puanları verilmiştir.

Tablo 5. Ortaokul öğrencilerinin araştırma-sorgulama tutum düzeyleri madde ortalama puanları

Sıra	Madde	(\bar{X})
1.	Kafama takılan sorulara cevap bulmayı isterim.	1.49
2.	Tartışılan bir konu hakkında bilmediklerimi çekinmeden sorarım.	2.20
3.	Hayatımızı kolaylaştıracak araştırmalar yapmayı isterim.	1.73
4.	Herhangi bir şey okurken okuduklarımın doğru olup olmadığını düşünürüm.	1.85
5.	Araştırma yapmak bazen zaman kaybıdır.	2.21
6.	Araştırmalar ilgi alanıma girmez.	2.03
7.	Çabuk sonuçlandırılmayan araştırmalar gereksiz araştırmalardır.	2.11
8.	Bir araştırma ödevi verildiğinde kendimi kötü hissederim.	2.01
9.	Arkadaşlarımla bir grup kurarak araştırma yapmak bana saçma geliyor.	2.16
10.	Araştırmalar hayatımızı kontrol etmemizi sağlar.	2.20
11.	Hayatın araştırmalarla dolu olduğuna inanmam.	3.57
12.	Araştırmaların dikkat gerektirdiğini düşünmem.	3.94
13.	Araştırmanın hayatımızda önemli bir parça olduğuna inanırım.	1.95

Ortaokul öğrencilerinin araştırma-sorgulama tutum düzeyleri ortalama puanı (\bar{X})=2.03 olarak bulunmuştur. Tablo 5 incelendiğinde madde ortalama puanlarının \bar{X} =1.49 ile \bar{X} =3.94 aralığında olduğu görülmektedir. Ölçeğin 1,3,4 ve 13. maddeleri \bar{X} =1.49 ile \bar{X} = 1.95 ortalama puan aralığında, 2,5,6,7,8,9 ve 10. maddeleri \bar{X} =2.01 ile \bar{X} =2.21 ortalama puan aralığında ve 11 ve 12. maddelerin \bar{X} =3.57 ile \bar{X} =3.94 ortalama puan aralığında olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma ile ortaokul öğrencilerinin araştırma-sorgulama düzeyleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda araştırma nicel araştırma türlerinden tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin araştırma-sorgulamaya yönelik tutum ölçeği ile cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri kullanılmıştır.

Araştırmanın birinci bulgusuna göre ortaokul öğrencilerinin araştırma-sorgulamaya yönelik tutum düzeyleri \bar{X} =2.03 bulunmuştur. Öğrencilerin araştırma-sorgulama tutum düzeylerini ortaya çıkarmaya yönelik benzer araştırmalar cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmiştir.

Araştırmanın ikinci bulgusuna göre ortaokul öğrencilerinin araştırma sorgulamaya yönelik tutum düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ve bu farklılık erkek öğrencilerin lehinedir ($p < .05$). Öğrencilerin cinsiyet açısından araştırma-sorgulama becerilerine yönelik benzer çalışmalar incelendiğinde, Büyük, Tanık ve Saraçoğlu (2011) öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerinde cinsiyete göre anlamlı farklılığın olduğunu ifade etmiştir. Ekici (2017), ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulama beceri algılarını etkileyen faktörleri incelemeye yönelik yaptığı çalışmada cinsiyetin ortaokul öğrencilerinin sorgulama becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Yaman ve Dede (2007) tarafından yapılan çalışmada cinsiyetin fen ve matematik derslerine yönelik öğrenme becerilerinde anlamlı farklılık oluşturduğu ve bu farklılığın kız öğrencilerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bozkurt ve Çakır (2016) tarafından yapılan ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme beceri düzeylerine yönelik çalışmada kız öğrencilerin ortalama puanlarının tüm düzeylerde erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle kız öğrencilerin araştırma-sorgulama becerisini de kapsayan 21. yüzyıl becerilerinde daha başarılı olduğu söylenebilir. Öztürk, Bilgen ve Bilgen (2017) öğrencilerin sorgulama becerileri ile kendi kendine öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya yönelik yaptığı çalışmada cinsiyetin öğrencilerin sorgulama becerilerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kaya ve Yılmaz, (2016) açık sorgulamaya dayalı öğrenmeye yönelik yaptığı çalışmada cinsiyet ile sorgulama becerisi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kardemir (2016) öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerine yönelik yaptığı çalışmada cinsiyet değişkeninin sorgulama açısından önemli fark oluşturmadığını ifade etmiştir. Weinburg (1995) öğrencilerin fen bilimlerine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farkın olduğu ve bu farkın kız öğrencilerin lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Jones, Howe ve Rua, (2000) öğrencilerin fen eğitimine yönelik tutumlarını çalıştığı çalışmada kadın öğrencilerin fen eğitimini erkek öğrencilere göre oldukça zor bulduğu ifade etmiştir. Spelke (2005) kadın ve erkek öğrencilerin matematik ve fen bilimlerine yönelik yakın düzeyde tutuma sahip olduğu ancak erkek öğrencilerin matematik becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Işık ve

Yenice (2012) ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ile sorgulayıcı öğrenme becerilerine yönelik çalışmada cinsiyetin öğrencilerin sorgulama becerisinde anlamlı bir fark oluşturmadığını belirtmiştir.

Araştırmanın üçüncü bulgusuna göre ortaokul öğrencilerinin araştırma-sorgulamaya yönelik tutumları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p < .05$) ve bu farklılık 5. sınıf ile 6. Sınıf, 5.sınıf ile 7. sınıf ve 5. sınıf ile 8 sınıflar arasında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sınıf düzeyi açısından araştırma-sorgulama becerileri diğer çalışmalarda incelendiğinde Büyük, Tanık ve Saraçoğlu (2011) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilimsel düşünme becerilerinde sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ekici (2017) ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulama beceri algılarını etkileyen faktörleri incelemeye yönelik yaptığı çalışmada sınıf düzeyinin ortaokul öğrencilerinin sorgulama becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Yaman ve Dede (2007) tarafından yapılan çalışmada sınıf düzeyinin fen ve matematik derslerine yönelik öğrenme becerilerinde anlamlı farklılık oluşturduğu, bu farklılığın 6. sınıf öğrencilerin lehine olduğu ve bu düzeydeki öğrencilerin üst sınıftaki öğrencilere göre araştırma, iletişim ve katılım becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Işık ve Yenice (2012) ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ile sorgulayıcı öğrenme becerilerine yönelik çalışmada sınıf düzeyinin öğrencilerin sorgulama becerisinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Meißner, Greiff, Frischkorn ve Steinmayr (2016) problem çözme becerilerine yönelik çalışmada sınıf düzeyinin öğrencilerin bilişsel süreçlerinin ve motivasyonlarının önemli yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşmıştır.

21. yüzyıl becerileri arasında yer alan araştırma-sorgulama becerilerinin ortaokul öğrencilerine kazandırılması beklenmektedir. Bu nedenle öğrencilere araştırma-sorgulama kavramı ve önemi detaylı bir şekilde anlatılarak bir davranış haline getirilebilir. Ayrıca öğrencilerin karşılaştıkları bir problem durumunu tüm detayları ile ortaya çıkarma, doğru sorular sorma, amaca uygun planlar yapma ve sonuca ulaşmada doğru yöntemleri seçme ve araç-gereci sağlama davranışları kazandırılabilir. Bunun yanında öğrencilere problem durum ile ilgili doğru kaynaklara ulaşma, fikir alışverişinde bulunma, problemi tartışma, farklı yöntemler deneme ve bakış açılarını geliştirme becerileri kazandırılabilir.

EXTENDED ABSTRACT

Research-Questioning Attitudes of Secondary School Students

*

Mehmet Özcan

Hacı Bektaş Veli University

Introduction

Societies have faced innovations in every period of history and have continued to exist in the period when they have update themselves. Societies that could not adapt to the innovations of the period disappeared from history. Technological developments, artificial intelligence, space and aviation sciences, industry 4, programming and software are among the current concepts faced by 21st century societies. Societies that want to continue their existence, strengthen their economy and take part in the stage of developed countries have problem-solving, research and questioning skills, think flexibly and reflectively, use technology effectively, learn how to learn, adapt to teamwork, think critically, communicate and express themselves (Şen and Erişen, 2002) have research skills, can think analytically and critically, can solve problems, can make use of information and communication technologies effectively, use resources efficiently (MoNE, 2017), work independently, take responsibility, have strong communication skills, have social competencies, and have access to information. This aims to raise individuals who think, understand, question, and solve problems (Güneş, 2012) and especially young generations through education systems. Countries that aim to raise individuals with these skills and achieve these goals to a large extent are certain to persist on the stage of history.

Method

This research is a quantitative study and aims to determine the research-questioning skills of secondary school students with survey model. In this context, with this research, the research-questioning skills of secondary school students will be transformed into numerical data and analysed as

they exist. The participants of this research consists of students studying in all secondary school levels. The sample of the study consists of 564 students studying at secondary school. Research data were collected within 15 days, with official permissions. In the research, the 'Research-Questioning Attitudes of Secondary School Students' scale for secondary school students developed by Ozan, Korkmaz and Karamustafaoglu (2016) was used. When validity and reliability analyzes applied to the scale were examined, the KMO value of the scale was found to be .85, Bartlett's test result was found to be 1401.875 and Cronbach alpha coefficient value was found to be .80. The Cronbach alpha coefficient value was found to be .52 in the curiosity sub-dimension of the scale, the Cronbach alpha coefficient value was found to be .75 in the avoiding sub-dimension, and the Cronbach alpha coefficient value in the signification sub-dimension was found to be .66. The research was carried out with quantitative method. As a result of the normality distribution analysis performed on the research data, it was seen that the kurtosis skewness values were within the normal range (± 1.0). t test and One-Way ANOVA test were applied to the gender variable and to the grade level variable.

Results

The descriptive statistics of the scale used to determine the research-questioning attitude levels of secondary school students are included. Secondary school students' research-questioning attitude level average score was found to be $\bar{X}=2.03$. In addition, the curiosity sub-dimension mean score was found to be $\bar{X}=1.81$, the avoiding sub-dimension mean score was found to be $\bar{X}=2.11$, and the signification sub-dimension mean score was found to be $\bar{X}=2.16$. A t-test was used to reveal the research-questioning attitude levels of secondary school students according to gender. When Table 3 is examined, there is a significant difference between the research-questioning attitude levels of secondary school students according to gender ($t_{(562)} = -2.395$). In other words, students' research-questioning attitudes differ according to gender. When the research-questioning attitude levels of the students according to gender are examined regarding the sub-dimensions, there is no significant difference between the research-questioning attitude levels of the students according to the gender in the curiosity

and signification sub-dimensions ($p > .05$). In the avoiding sub-dimension, however, there is a significant difference between the research-questioning attitude levels of students according to gender ($p < .05$). One-Way ANOVA test was conducted to reveal the research-questioning attitude levels of secondary school students according to their grade level. When Table 4 is examined, it is seen that there is a significant difference between the research-questioning attitudes of secondary school students according to the grade level variable ($p < .05$). As a result of the tukey test conducted to reveal between which pair groups this significant difference exists, the significant differences were found between 5th grade and 6th grade, 5th grade and 7th grade and 5th grade and 8th grade. Secondary school students' research-questioning average score was found to be $\bar{X}=2.03$. When Table 5 is examined, it is seen that the average scores of the items are between $\bar{X}=1.49$ and $\bar{X}=3.94$. Items 1,3,4, and 13 of the scale are between $\bar{X}=1.49$ and $\bar{X}=1.95$ mean score range, items 2, 5, 6, 7, 8, 9 and 10 are between $\bar{X}=2.01$ and $(\bar{X}) = 2.21$ mean score range, and items 11 and 12 are between $\bar{X}= 3.57$ and $\bar{X}=3.94$ mean scores range.

Conclusion

Secondary school students' research-questioning skills are expected to be acquired in the 21st century and research studies have been conducted for this purpose. Therefore, it can be turned into a behavior by explaining the concept of research-questioning and its importance in detail to the students. In addition, students can be taught to reveal a problem situation in all its details, to ask the right questions, to make appropriate plans and to provide the necessary methods, tools and materials to obtain the result. In addition, students can gain the skills of accessing the right sources about the problem situation, exchanging ideas, discussing the problem, trying different methods and developing their perspectives.

Kaynakça / References

Alkan, C. (1989). Eğitim bilimlerinde araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 23-27.

- Anagün, Ş. S. ve Yaşar, Ş. (2009). İlköğretim beşinci sınıf fen ve teknoloji dersinde bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 843-865.
- Arends, J. (1998). *Learning to teach*. New York: McGraw-Hill Company.
- Bedir, T. ve Duman, B. (2017). Öğretmen adaylarının sorgulama becerilerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 12(18), 105-120.
- Bozkurt, Ş. B. ve Çakır, H. (2016). Ortaokul öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenme beceri düzeylerinin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 69-82.
- Böyük, U., Tanık, N. ve Saraçoğlu, S. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilimsel süreç beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Tünav Bilim Dergisi*, 4(1), 20-30.
- Branch, J. ve Oberg, D. (2004). *Focus on inquiry, a teacher's guide to implementing inquiry-based learning*. Canada: Learning Resources Centre.
- Carin, A., Bass, J. E. ve Contant, T. L. (2005). *Teaching science as inquiry*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Colburn, A. (2000). An inquiry primer. *Science Scope*, 23(6), 42-44.
- Crawford, A. B. (2007). Learning to teach science as inquiry in the rough and tumble of practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(4), 613-642.
- Çalışkan, H. (2008). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının derse yönelik tutuma, akademik başarıya ve kalıcılık düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyükoztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ekici, D. İ. (2017). Ortaokul öğrencilerinin bilimsel sorgulama becerileri algılarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 497-516.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Gijlers, H., Saab, N., Van Joolingen, W. R., De Jong, T. ve Van Hout-Wolters, B.H. (2009). Interaction between tool and talk: How instruction and tools support consensus building in collaborative inquiry-learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25, 252-267.

- Güneş, F. (2012). Bologna süreci ile yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 1-9.
- Gürbüz, S ve Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. ve Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Essex: Pearson Education Limited.
- Işık, G. ve Yenice, N. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stilleri ile sorgulayıcı öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 60-73.
- Jones, M. G., Howe, A. ve Rua, M. J. (2000). Gender differences in students' experiences, interests, and attitudes toward science and scientists. *Science Education*, 84(2), 180-192.
- Karademir, Ç. A. (2013). *Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz yeterlik düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Kavramlar, teknikler ve ilkeler*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kaya, G. ve Yılmaz, S. (2016). Açık sorgulamaya dayalı öğrenmenin öğrencilerin başarısına ve bilimsel süreç becerilerinin gelişimine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 300-318.
- Kor, F. (2003). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinde, sınıf içi aktivitelerin, problem çözmeye etkisi; hücre bölünmeleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- McNeal A.P. ve D'Avanzo C. (1997). *Student-active science: Models of innovation in college science teaching*. Fort Worth, TX: Saunders College.
- MEB (2004). Tebliğler Dergisi (2563). Erişim adresi: <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/68-2004>, 01.10.2021.
- MEB (2017). İlköğretim ve ortaöğretim öğretim programlarının güncellenmesi. Erişim adresi: <https://ttkb.meb.gov.tr/www/ilkogretim-ve-ortaogretim-ogretim-programlarinin-guncellenmesi/icerik/289>. 01.10.2021.
- Meißner, A., Greiff, S., Frischkorn, G. T. ve Steinmayr, R. (2016). Predicting complex problem solving and school grades with working memory

- and ability self-concept. *Learning and Individual Differences*, 49, 323-331.
- Ozan, C. E., Korkmaz, Ö. ve Karamustafaoğlu, S. (2016). Ortaokul öğrencilerinin araştırma-sorgulamaya dönük tutum ölçeği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 483-509.
- Öztürk, Y. A., Bilgen, Z. ve Bilgen, S. (2017). Sorgulama becerileri ile kendi kendine öğrenme becerileri arasındaki ilişki: Temel eğitim öğretmen adaylarına yönelik bir araştırma. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 179-214.
- Spelke, E. S. (2005). Sex differences in intrinsic aptitude for mathematics and science? A critical review. *American Psychologist*, 60(9), 950-958.
- Stephenson, N. (2010). Introduction to inquiry based learning. Erişim adresi: <http://www.teachinquiry.com/index/Introduction.html>.
- Stripling, B. (2008). Inquiry: Inquiring minds want to know. *School Library Media Activities*, 25(1), 50-52.
- Şen, H. S. ve Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 99-116.
- Taşkoyan, N.S. (2008). *Fen ve teknoloji öğretiminde sorgulayıcı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri, akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Ün,versitesi, Eğitim Bilimleri enstitüsü, İzmir.
- Weinburgh, M. (1995). Gender differences in student attitudes toward science: A meta-analysis of the literature from 1970 to 1991. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(4), 387-398.
- Yaman, S. ve Dede, Y. (2007). Öğrencilerin fen ve teknoloji ve matematik dersine yönelik motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52, 625-638.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Özcan, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin araştırma-sorgulamaya yönelik tutumları. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), 8261-8279. DOI: 10.26466/opus.892503.

Türkiye’de Aletli Dalış Konusunda Son 20 Yılda Yazılan Makalelerin Alanyazın Taraması

DOI: 10.26466/opus. 972132

*

Alper Bozkurt*

* Doç. Dr., Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Adana/Türkiye
E-Posta: abozkurt@atu.edu.tr ORCID: [0000-0002-3725-2493](https://orcid.org/0000-0002-3725-2493)

Öz

Aletli dalış dünya genelinde pek çok insanın hobi olarak yaptığı aktivite sporlarından birisidir. Geçmişi eski dönemlere kadar gitse de sportif amaçlı yapılan dalışlar son yüzyılda ivme kazanmıştır. Dünya genelinde farklı dalış organizasyonları bu konuda eğitim ve sertifika vermektedirler ve dünyada 6 milyon civarı sertifikalı dalgıç olduğu tahmin edilmektedir. Bu dalgıçların önemli bir kısmı aletli dalış amacıyla dünya genelindeki tanınmış dalış bölgelerine seyahat etmekte, bu sayede gittikleri ülkelerin ekonomisine ciddi katkılarda bulunmaktadır. Dünyaca ünlü kayıtlı tanınmış dalış bölgeleri bulunmamakla beraber ülkemiz bu konuda iyi bir potansiyele sahiptir. Buna rağmen ülkemizin bu mevcut potansiyeli yeterince kullanamadığı düşünölmektedir. Bu çalışma dünya genelinde aletli dalış konusunda bazı temel bilğiler ve rakamları sunmanın yanında ülkemizdeki durum hakkında da kısaca bilgi sunmayı hedeflemektedir. Özelde ise, turizm açısından böylesine önemli ve katma değer oluşturabilecek bir konuda ülkemizde son yirmi yılda yapılan çalışmaları bir araya toplayıp okuyucuya sunarak bir bakıma akademinin konuya verdiği (veya vermediği) önemi göstermeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Aletli Dalış, Scuba, Dünyada ve Türkiye’de Aletli Dalış, Aletli Dalış Organizasyonları, Türkiye’deki Aletli Dalış Üzerinde Alanyazın Taraması.*

Scuba Diving Literature Review in Turkey for the Past 20 Years

*

Abstract

Scuba diving is one of the activity sports that worldwide many people pursue as a hobby. Despite having roots in ancient times, it is fair to claim that sports diving as practised today has evolved recently. There are different organisations that give training and certify divers around the world. It is estimated that there are about 6 million certified divers in the world. Some of these divers travel to the world's famous scuba sites, financially contributing to the economies of the countries they visit. Although not having worldwide famous sites, Turkey has a great potential on the matter. Despite having a great potential, it is fair to state that Turkey cannot fully use these resources. This study aims to present some basic facts about scuba diving, along with providing information about the status of scuba diving in Turkey. In particular, it targets to present last 20 years of academic research on the subject, by doing so it also tries to establish the importance given to the scuba diving by Turkish academia.

Keywords: *Scuba Diving, Scuba, Scuba Diving in the World and in Turkey, Scuba Diving Organisations, Literature Review on Scuba Diving in Turkey.*

Giriş

Sualtı dünyası öteden beri insanların dikkatini çekmiştir. Denizler ve gizemli deniz canlıları hakkında anlatılan efsaneler dışında insanoğlu sualtına inerek denizin derinliklerini bir şekilde keşfetmeye çalışmıştır. Serbest dalış tarih boyunca gerek spor ve eğlence amaçlı, gerekse ticari maksatlı farklı şekillerde yapılagelmiştir. Kısa süreli iniş çıkışlar şeklinde olsa da sünger, midye, istiridye, çeşitli balık ve deniz canlıları avcılığı gibi amaçlarla serbest dalış asırlardır yapılmakta ve günümüzde de tercih edilmektedir. Serbest dalışın en önemli kısıtlamalarının başında sualtında kalma süresinin azlığı ve inilebilecek derinliğin sınırlı olması gelmektedir. Öte yandan, sualtı ve deniz dibine inerek suyun altında uzun süre kalma çabalarının Milattan öncesine kadar gittiği yönünde kayıtlar bulunsa da (Sofular, 1992) modern dönemlerde aletli dalışla ilgili faaliyetlerin ikinci dünya savaşı sonrasında hız kazandığını söylemek mümkündür. Daha önceleri sualtı çanları veya dalgıçlar arasında “nargile” diye de adlandırılan yüzeye hortumla bağlı, hareketleri ve sualtında çalışmayı ciddi şekilde kısıtlayan alternatifler sonrası, Fransızların belgesellere konu olan efsane ismi Jacques-Yves Cousteau ve ekibinin 1940’larda geliştirdiği ve “Aqua-Lung” ismini verdikleri bağımsız ünite ile profesyonel ve amatör sualtı dalgıçlığı ivme kazanmıştır (Matson, 2009). Aqua-Lung dalgıcın üzerinde taşıdığı bir tüp ve buna bağlı hava alıp-vermesini sağlayan bir düzenden oluşmaktadır. Genel kanının aksine, dalgıçlar sualtında oksijen değil dalış kompresörleri sayesinde filtre sistemiyle toz gibi elementlerden büyük oranda arındırılıp basınçla bu amaçla yapılmış dalış tüplerine doldurulan normal havayı teneffüs ederler. Cousteau’nun dalışta çığır açan Aqua-Lung sistemi bazı değişikliklere uğramış olsa da amatör ve profesyonel dalgıçların günümüzde kullandıkları sistem büyük oranda aynıdır, hatta orijinal sistem birebir şekilde sualtı fotoğrafçılığı ve film çekimlerinde tercih sebebi olarak aynen kullanılmaktadır.

İngilizce “Self Contained Underwater Breathing Apparatus” kelimelerinin kısaltması olarak kullanılan “Scuba” ve “Tüplü Dalış” olarak da adlandırılan aletli dalış günümüzde pek çok insanın boş zaman geçirmede tercih ettiği spor dallarından birisi olmaktadır. Genel anlamıyla tanımlamak gerekirse, sportif dalış, en fazla dalınabilecek derinlik

gibi belirli kısıtlamaları bulunan ve farklı seviyede alınan eğitimler sonrası kişinin gelir getirme amacıyla yapmadığı amatör dalışları ifade etmektedir. Yapılan araştırmalar 2021 yılı rakamlarına göre Kuzey Amerika'da aktif bröveli dalgıç (herhangi bir kurumdan bu konuda eğitim almış ve halen fiili olarak aletli dalış yapan) sayısını 2,6 milyon; Avrupa'da 3,5 milyon; dünyada ise 6 milyon olarak tahmin etmektedir (Scubanomics, 2021). Dünya genelinde ise aletli dalış eğitimleri Kuzey Amerika'nın öncülük ettiği PADI (Professional Association of Diving Instructors), NAUI (National Association of Underwater Instructors) gibi profesyonel kuruluşlar yanında Fransızların CMAS (Confédération Mondiale des Activités Subaquatiques), İngilizlerin BSAC (British Sub Aqua Club) ve ülkemizin TSSF (Türkiye Sualtı Sporları Federasyonu) gibi ülke genelindeki resmi veya yarı resmi kuruluşlar tarafından verilmektedir. Dünya genelinde en fazla dalış eğitmeni ve sportif dalgıç yetiştiren PADI, 1967 yılında kurulduğundan beri toplamda 27 milyondan fazla çeşitli seviyelerde dalış sertifikası düzenlemiş ve 137.000'den fazla üyesi bulunan, 186 ülkede 6.600'den fazla dalış merkezi olan, bölgesel ofisleri kanalıyla faaliyetlerini sürdüren devasa bir kuruluştur. PADI'de bu amaçla sırasıyla Scuba Diver, Open Water Scuba Diver, Advanced Diver ve Rescue Diver kursları ile Open Water Diver sonrası alınabilecek Dry Suit Diver, Deep Diver gibi çeşitli Speciality Diver kursları bulunmaktadır (PADI, 2021).

Dünyanın pek çok ülkesinde dalgıçları cezbeden farklı özelliklerde dalış bölgeleri bulunmaktadır (Ince ve Bowen, 2011). Sıralama farklı kriterler dikkate alındığında değişiklik gösterse de ilk 10 sıraya giren dalış bölgeleri Avustralya Townswill'deki SS Yongala batığı, Malezya Sipadan'daki Baraküda bölgesi, Avustralya North Horn açıklarındaki sualtı kayalıkları, Tayland Surin Adaları civarındaki Richeliue sualtı kayalıkları, Endonezya Bali'deki USS Liberty batığı, Avustralya Büyük Mercan Kayalıklarındaki orfoz yuvaları, Avustralya Exmouth'daki Deniz Kuvvetlerine ait liman ve körfez özellikle köpekbalıkları ve diğer zengin sualtı canlıları zenginliği, Endonezya Nusa Penida/Nusa Lembongan civarındaki "mola mola" balıklarına yılın belirli dönemi evsahipliği yapan Kristal Limanı, yine Endonezya Komodo adaları civarındaki Batu Bolong'daki çeşitli sualtı canlıları ve Tayland Similan Adaları civarında yer

alan Elephant Head sualtı kayalıkları sayılabilir (divezone.net, 2021). Tablo 1 bu listeyi içermektedir.

Tablo 1. Dünyanın ilk 10 Dalış Bölgesi (divezone.net)

Sıra No	Ülke	Dalış Bölgesi	Özelliği
1	Avustralya	Townswill	Batık
2	Malezya	Sipadan	Baraküdalar
3	Avustralya	North Horn	Sualtı Kayalıkları
4	Tayland	Surin Adaları	Sualtı Kayalıkları
5	Endonezya	Bali	Batık
6	Avustralya	Büyük Mercan Kayalıkları	Orfoz Yuvaları
7	Avustralya	Exmouth	Köpekbalıkları
8	Endonezya	Nusa Penida/Lembongan	Mola Mola Balıkları
9	Endonezya	Komodo Adaları	Çeşitli Sualtı Canlıları
10	Tayland	Similan Adaları	Sualtı Kayalıkları

Tablodan da görüleceği şekilde dünyadaki ilk 10 dalış bölgesi listesinde Avustralya ülke olarak 4 bölge ile birinci, Endonezya 3 bölge ile ikinci, Tayland 2 bölge ile üçüncü ve Malezya 1 bölge ile dördüncü sırada yer almaktadır.

Türkiye’deki durumu incelediğimizde ise, ziyaretçilerin edindikleri tecrübe sonrası internet üzerinden yaptıkları değerlendirme sonuçlarına göre ilk 10 dalış bölgesi arasında Fethiye Akvaryum Koyu, Bodrum Büyük Resif sualtı kayalıkları, Kaş Uçan Balık bölgesi, Çanakkale Saros körfezi, Ayvalık’taki farklı resifler ve mercan kayalıkları, İstanbul Sivriada “67 taşı” olarak adlandırılan bölge, Datça özellikle köpekbalığı ve yunusları gözlemlemek için, Marmaris’te bulunan batık, antik kalıntı, resif gibi farklılıklar içeren dalış bölgeleri, Gökova, Kocadağ bölgesi gerek sualtı görüş mesafesinin çok uzun olduğu billur gibi denizi, gerekse orfoz ve lahoz balıkları gibi zengin yaşam türlerini barındırması ve son olarak da yine çok çeşitli bir sualtı canlıları yelpazesine ev sahipliği yapan Kalkan açıkları sayılabilir (gezimanya.com).

Tablo 2. Türkiye’nin ilk 10 Dalış Bölgesi (gezimanya.com)

Sıra No	İl/İlçe	Dalış Bölgesi	Özelliği
1	Fethiye	Akvaryum Koyu	Çeşitli Sualtı Canlıları
2	Bodrum	Büyük Resif	Sualtı Kayalıkları
3	Kaş	Uçan Balık	Batık
4	Çanakkale	Saros Körfezi	Batık
5	Ayvalık	Ayvalık	Mercan Kayalıkları
6	İstanbul	Sivriada	Çeşitli Sualtı Canlıları
7	Datça	Datça	Köpekbalıkları

8	Marmaris	Marmaris	Batık
9	Gökova	Kocadağ	Çeşitli Sualtı Canlıları
10	Kalkan	Kalkan	Çeşitli Sualtı Canlıları

Tablo 2 incelendiğinde ilk 10'a giren en fazla dalış bölgesi bulunan ilimiz 5 bölgeyle Muğla olmakta, ardından ikişer bölgeyle Antalya ve Çanakkale gelmekte, en sonunda da 1 dalış bölgesiyle İstanbul yer almaktadır.

Türkiye Sualtı Sporları Federasyonu'na kayıtlı dalış merkezleri sayılarının illere göre dağılımı incelendiğinde alfabetik sıraya göre Ankara'da 5, Antalya'da 22, Aydın'da 2, Balıkesir'de 3, Bursa'da 3, Çanakkale'de 5, Edirne'de 1, Eskişehir'de 1, Isparta'da 1, İstanbul'da 18, İzmir'de 14, Kocaeli'de 4, Manisa'da 1, Mersin'de 5, Muğla'da 13, Sakarya'da 2, Samsun'da 1, Tekirdağ'da 1, Trabzon'da 1 ve Van'da 1 olmak üzere toplam 20 ilde 107 dalış merkezi bulunduğu görülmektedir (tssf.gov.tr).

Tablo 3. Türkiye'nin illere göre dalış merkezleri sayıları (tssf.gov.tr)

Sıra No	İl	Dalış Merkezi
1	Ankara	5
2	Antalya	22
3	Aydın	2
4	Balıkesir	3
5	Bursa	3
6	Çanakkale	5
7	Edirne	1
8	Eskişehir	1
9	Isparta	1
10	İstanbul	18
11	İzmir	14
12	Kocaeli	4
13	Manisa	1
14	Mersin	5
15	Muğla	13
16	Sakarya	2
17	Samsun	1
18	Tekirdağ	1
19	Trabzon	1
20	Van	1

Tablo 3 incelendiğinde illere göre en fazla dalış merkezi 22 merkezle Antalya olmakta, ardından 18 merkezle İstanbul, 14 merkezle İzmir, 13 merkezle Muğla, 5'er merkezle Ankara, Çanakkale ve Mersin, 4 merkezle Kocaeli, 3'er merkezle Balıkesir ve Bursa, 2'şer merkezle Aydın ve Sakarya, son olarak da 1'er merkezle Edirne, Eskişehir, Isparta, Manisa, Samsun, Tekirdağ, Trabzon ve Van illerimiz gelmektedir. Tablo 2 ve Tablo 3 karşılaştırıldığında dikkat çeken konu, ülkemizin en çok tercih edilen

dalış bölgelerine sahip olan Muğla ilimizin dalış merkezi sayısına göre 4. ilimiz olması, yine ilk 10 dalış bölgesi sıralamasında 1 bölgeyle en sonda yer alan İstanbul ilimizin ise en fazla dalış merkezi bulundurma sayısı dikkate alındığında 2. sırada yer almasıdır. Bu konuda yapılabilecek açıklama İstanbul’un ülkemizde en fazla nüfusa sahip bulunan il olması ve İstanbul bölgesi dalgıçlarının dalışlarını Muğla, Antalya gibi gerek iklim ve sezon, gerekse dalış bölgeleri açısından İstanbul’a göre daha uygun olan sahil kesimlerinde yapıyor olmalarıdır.

Yöntem

Bu çalışma TR Dizin’de taranan dergilerde son dönemde aletli dalış konusunda yazılan makalelerin tespiti, tasnifi ve bulunan sonuçların paylaşılmasını amaçlamaktadır. Bu amaçla yapılan araştırmada aletli dalış konusunda Ulakbim veri tabanına kayıtlı dergilerde TR Dizin arama motoru kullanarak 2000-2021 yılları arasında İngilizce ve Türkçe dillerinde yayınlanmış “dalış”, “tüplü dalış” ve “aletli dalış” anahtar kelimeleri ile fen bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında yapılan arama sonucunda, makalenin yayına hazırlandığı tarih itibarıyla toplam 15 bilimsel makale bulunmuştur. “Serbest dalış” veya “platform dalışı” gibi aletli dalışla bağlantısı olmayan konularda yapılan yayınlar dikkate alınmamıştır.

Bulgular

Aletli dalışla ilgili yapılan bütün bu açıklamalar ve Tablolar 1-3’de verilen rakamlar konunun turizm açısından önemini göstermesi yönünden önemlidir. Ülkemiz dünyadaki sayılı turizm destinasyonlarından olmasına rağmen aletli dalışta ilk 10 dalış bölgesi sıralamasına girememesinin nedeni olarak dalışa elverişli veya sıralamaya girecek kalitede dalış bölgeleri bulundurmamasından çok, belki de yeterince önem verilmeyip konu hakkında yeterli çalışma ve tanıtım yapılmadığından olabileceği düşüncesi ağır basmaktadır. Araştırmaya konu TR Dizin’de yayınlanan makalelerin çoğu son yıllarda yayınlanmış olmak kaydıyla 2 tanesi 2001, 1 tanesi 2008, 1 tanesi 2012, 3 tanesi 2018, 5 tanesi 2019 ve 3 tanesi de 2020 tarihlidir. Makalelerin yazıldıkları disiplin türleri

incelendiğinde Tıp kökenli makale sayısının 7, Mühendislik kökenli (Bilgisayar ve Su Ürünleri Mühendisliği) 5 ve Sosyal Bilim kökenli (İşletme ve Turizm) 3 makale olduğu görülmektedir. Belirtilen bu makaleler kronolojik sıraya göre listelenmiştir.

Tablo 4. 2000-2021 Yılları arasında TR Dizin'de Yayımlanan Makaleler

Yazar ve Yıl	Başlık	Veri Toplama Yöntemleri	Örneklem Sayısı ve Özellikleri	Araştırma Amacı	Temel Bulgular
Uzun, C., M.K., M., M., A.R., Adalı, İ., Devren, M. (2001)	Adalı, Sportif SCUBA dalıcılığın etkisi: Araştırma	İşitme üzerine	Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesince tespit edilen, başlangıçta 53, bir yıl sonra 11 dalgıç	Bir yıllık süreyle aynı kişilere yapılan testler sonucu aletli dalışın işitme kaybına yol açmadığının tespiti	Aletli dalışın işitme üzerine olumsuz etkisi olmadığını göstermesine rağmen, konu üzerinde daha çok sayıda örnek ve daha düzenli takipli çalışmalara gerek vardır
Uzun, C., A., Yağız, R., Çiçek, F., N. (2001)	Taş, KBB sorunları, tedavileri ve korunma yolları	Sportif SCUBA dalıcılarında	Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesince tespit edilen 37 dalgıç	Yapılan testler sonucu aletli dalışın işitme kaybına yol açmadığının tespiti	Dikkatli muayene ile uygun eğitim ve tedbirler alındığında aletli dalışın oldukça güvenli bir spor olduğu sonucuna varıldı Aletli dalış kontakt lens kullanan, maskenin buğulanmasını önleyici kimyasal kullanan, dalış öncesi herhangi bir göz ameliyatı geçirmiş kimseler gibi bazı durumlarda basınç kaynaklı gözlerde bazı rahatsızlıklara sebebiyet verebilir
Bilge, A.D., Akçakaya, A.A., Yaylalı, S.A., H.H. (2008)	Tüplü Dalış İle İlişkili Oküler Patolojiler, Bir Subkonjonktival Kanama Olgusu	Katılımcıda aletli dalış sonrası beliren göz rahatsızlığı gözlemlene	İstanbul Göztepe Eğitim ve Araştırma Hastanesi Göz Hastalıkları Kliniği asistanı 1 dalgıç	Aletli dalış sonrası gözlerde oluşan hemorajinin (kızarıklık) sebebi, bu durumun kalıcı olup olmadığı	Hemşirelerin dalış sporunun sağlık üzerine etkisi, kronik hastalıklarla ilişkisi ve ilk yardım konularında eğitimler vermesi ve düzenli aralıklarla sağlık kontrollerinin tekrarlanması ile dalış güvenliğinin sağlanacağı düşünülmektedir
Kahraman, B.B., Aşiret, G.D., Devrez, N., Özdemir, L. Akdemir, N. (2012)	Dalış Sporunda Yaşanan Sağlık Sorunlarının Önlenmesinde Hemşirenin Rolü	Derleme	Derleme	Hemşirelerin aletli dalış sonrası oluşabilecek tıbbi problemlerin önlenmesinde etkisi olup olmadığı	Dalış bilgisayarlarının birçok değişik özelliği olmakla beraber, kullanıcılar ergonomik yetersizliklerden dolayı bu özellikleri etkin olarak kullanamadıkları durumunda yeterli verim alınmamakta, hatta dalış kazalarına ve acil durumlara davetiye çıkarılmaktadır
Özyiğit, T., S.M. (2018)	Eği, Dalış Bilgisayarlarının Ergonomik Performansları Değerlendirilmesi	Çok ölçütlü karar verme yöntemi kullanılarak düzenlenen anket	Farklı ülkelerden 4 kadın, 16 erkek dalgıç	Kullanıcı dostu ve etkin bir dalış bilgisi ve konforlu bir dalış üzerine etkisi	

Türkiye’de Aletli Dalış Konusunda Son 20 Yılda Yazılan Makalelerin Alanyazın Taraması

Sevinç, F., Özel, Ç.H. (2018)	Boş Zaman Aktivitesi Olarak Yarı Dalış ve Yaşam Yapılandırılmış Doyumu İle İlişkisi	Yarı derinlemesine görüşme	Çanakkale ve Eskişehir’deki dalış kulüpleri üyesi 28 dalgıç	Dalış yapan bireylerin boş zaman aktivitesinin nasıl gördükleri ve dalış aktivitesinin yaşam doyumlarıyla bir ilişkisinin olup olmadığı	Görüşmeler neticesinde, hayattında önemli bir yere sahip olduğu, keşfetmeye, sosyalleşmeye, kendini dinlemeye ve ruhen yenilenmeye katkısının olduğu belirtilmiştir
Egi, S.M., Al-tepe, C., Pieri, M., Sinoplu, D.R., Özyiğit, T., Pierleoni, P., Marroni, A. (2018)	Design and Implementation of an Underwater Telemetric Glucose Monitoring System for Scuba Divers	Im-üçütlerine yerleştirilen su geçirmez, kablosuz sensör ve verileri yine su geçirmez modem kanalıyla yüzeye aktarma	Diyabet hastası 51 yaşında 1 erkek ve 33 yaşında bir kadın dalgıç	Diyabet hastalığının aletli dalış yapanlarda sualtında bayılma gibi risklere sebep olup olmadığını tespiti	Aletli dalışın diyabet hastaları için ilave bir risk taşıyıp taşımadığı konusunda karara varılabilmek için çalışma sonuçlarından yeterince bilgi edinilemedi
Memişoğlu, M., Özyiğit, T., Şatır, S., Egi, S.M. (2019)	Development of a Wireless Pressure Sensor Module to Convert the Mobile Phones into Dive Computers	Derleme	Derleme	Sugeçirmez bir taşınabilir elektronik düzenleme sistemi kullanarak cep telefonlarını dalış bilgisayarına çevirmek	Geliştirilen sistem mevcut dalış bilgisayarları ile test edildi ve gerek veri akışı gerekse dalığa sunduğu bilgilerde herhangi bir aksaklık, yanlışlık saptanmadı
Çulha, O., Gönül, E. (2019)	Su Altı Dalış Motivasyonu: Demografik ve Deneysel Özellikler Bakımından Değerlendirilmesi	Türkiye’deki dalış merkezlerinin sosyal medya hesaplarından üyelerinin çevrimiçi katılımları	Araştırmaya katılan 261 dalgıç	Çalışmanın temel amacı sualtı dalış yapanların motivasyonlarını belirlemektir. Daha özelden dalış yapanları dalış yapmaya iten ve çeken faktörlerin neler olduğunu belirlemektir	Katılımcıları dalış yapmaya iten en önemli motivasyonun dalış deneyimi, çeken en önemli motivasyonun temel dalış özellikleri olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca dalış yapmaya çeken hiçbir motivasyon faktörü demografik ve deneysel özelliklere göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir
Doğru, H., Çelik, B., Yılmaz, B.S. (2019)	Dalış Turizmi Emniyeti: Risk Faktörleri ve Çözüm Önerileri	Yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşme	İzmir’de faaliyet gösteren dalış merkezlerinde çalışan 10 dalış eğitmeni	Dalgıçların karşılaştıkları kaza ve yaralanma deneyimleri, bunları oluşturan risk faktörleri ve bunları önlemeye yönelik alınan tedbirleri ortaya koymak	Dalışla ilgili en sık karşılaşılan kaza, yaralanma ve hastalıklar tüp düşmesi, kayarak düşme, kulak zarı zedelenmesi, kesik ve küçük çizikler, sualtında oluşabilecek kramp ve spazmlardır
Dağlıoğlu, T., Sürme, M. (2019)	Su Altı Dalış Turizmi Tercih Nedenlerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma	Be-Kolayda örnekleme yöntemi ile düzenlenen anket	Hatay Samandağı ilçesi Uzunkaya Bölgesi dalışı sırasında anketlere katılan 11 dalgıç	Çalışmaya katılanların su altı dalış turizmi tercih nedenleri ortaya koymak	Katılımcılar en çok fotoğraf çekmek, huzura kavuşmak, su altındaki bitkileri ve hayvanları tanımak, farklı dünyaları keşfetmek, iş stresinden uzaklaşmak gibi nedenlerden dolayı sualtı dalış turizmini tercih ettiklerini belirtmişlerdir

Körpınar, Ş. (2019)	Patent Foramen Ovale ve Dalış	Derleme	Derleme	PFO'nun dalış tıbbındaki yeri ile ilgili güncel veriler tartışılmaktadır	Dekomprasyon hastalığı (DH) gelişiminde en önemli faktörün dalış profili olduğu, en başarılı kapatma işleminin dahi agresif bir dalış profili varlığında DH oluşumunu engelleyemeyeceği riskin yalnızca normale döndüğü ve asla sıfırlanamayacağı
Gülşahin, A., Cerim, H., Soykan, O. (2020)	Su Ürünleri Mühendisliği'nde Donanımlı Dalışın İş Sağlığı ve Güvenliği Açısından Değerlendirilmesi	Yüz yüze anket	Ege Bölgesi'nde aletli dalış gerçekleştiren 123 adet su ürünleri mühendisi	Bu çalışmada Türkiye'de aletli dalış yapan su ürünleri mühendislerinin iş sağlığı ve güvenliği konusundaki tutum ve davranışları, güvenlik farkındalıkları, iş kazası ve meslek hastalıkları deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.	Çalışma sonuçlarına göre, katılımçıların büyük kısmının yeterli dalış belgelerine sahip olmadan çalıştıkları, gereksiz yere risk almak zorunda kaldıkları, malzeme ve ekipmanların yetersiz olduğu, bütün bunlara bağlı iş kazaları oluştuğu tespit edilmiştir
Höbek, A., Toklu, A.S., Balıkis-Ozdelice, N., Alıçlı, B.N. (2020)	Ölümcül Dalış Kazalarında Boğulma Derinliğinin Belirlenmesinde Planktonik Organizmaların Yardımcı Olabilir mi?	Hayvanlar üzerinde yapılan deneyler	Wistar Albino türü 8 fare	Bu çalışmada, ölümcül dalış kazalarında, boğulma derinliğinin tespitinde planktonik organizmaların kullanılıp kullanılmayacağına tespiti amaçlanmıştır	Bu çalışmada kullanılan farelerin akciğerlerinde planktonik organizma tespit edilememiştir
Topcu, Ç., Genç, T.Ş. (2020)	Türkiye'de Sualtı Araştırmalarında Bilimsel Dalış Yaklaşımı	Yüz yüze ve çevrimiçi anket	Türkiye'deki Su Ürünleri Fakültesi'ndeki 65 akademisyen ve lisansüstü öğrencisi	Su Ürünleri Fakültesi'ndeki 65 akademisyen ve öğrencilerin dalış ürünleri ve deniz bilimlerindeki gerçekleştiren çalışmalarının nicel olarak incelenmesi	Ülkemizde birçok üniversite ve bilimsel kurum denizel yaşamı ve sahip olduğu değerleri insanlara anlatmak için çaba sarf etmektedir. Ulusal bir bilimsel dalış komitesinin oluşturulması bu çabayı daha görünür kılacaktır

Tablo 4 incelendiğinde 20 yıllık süreçte aletli dalışla ilgili en çok yayınlanan makale sayısına 5 makale ile 2019 yılında ulaşıldığı, bu rakamı 3'er makale ile 2018 ve 2020 yıllarının takip ettiği, 2001 yılında konu hakkında 2 makale yayınlandığı, en az makalelerin ise 1'er makale ile 2008 ve 2012 yıllarında yayınlandığı görülmektedir. Son yıllarda aletli dalış konusunda yapılan araştırmalara ilgi nispeten artmış görünse de son 2 yılda yayınlanan toplam makale sayısının 8 olduğu dikkate alındığında bu rakamın

yetersiz kaldığı ortaya çıkmaktadır. Ayrıca kayda değer bir diğer sonuç 2001-2008 arasındaki 7 yıl ve 2012-2018 arasındaki 6 yıl hiç makale yayınlanmamış olmasıdır.

Makalelerin yayımlandıkları bilim alanları dikkate alındığında aynı sene yayınlanan ve neredeyse birbirinin benzeri olan 2 makale de dahil olmak üzere en fazla yayının 7 makale ile Tıp, ardından 3 makale ile Sosyal Bilimler konularında yapıldığı; geri kalanların da ikişer makaleyle Bilgisayar Mühendisliği ile İş Sağlığı ve Güvenliği, 1 makale ile de Su Ürünleri Mühendisliği konularına ait oldukları tespit edilmiştir. Aletli dalışın turizm açısından önemine daha önce değinildiği için bu konu tekrar edilmeyecektir. Durum böyleyken konu hakkında Sosyal Bilimler alanında yapılmış olan çalışmaların azlığı düşündürücüdür.

Araştırmalarda kullanılan veri toplama yöntemleri incelendiğinde 5 makalenin nicel, 4 makalenin tıbbi ve laboratuvar testleri, 3 makalenin derleme, 2 makalenin nitel ve 1 makalenin de “araştırmacının kendisini gözlemleme” yöntemleriyle hazırlandığı görülmektedir. Nitel çalışmaların azlığı yanında “kendini gözlemleme” gibi bilimselliği tartışmalı bir yöntemin de yapılan çalışmalar arasında yer alması kanımızca not edilmeye değer olarak görülmüştür.

İlgili tablonun takip eden sütununda yer alan “örneklem sayısı ve özellikleri” bölümü de kendi içerisinde farklılıklar göstermektedir. Derleme çalışmalar bir tarafa bırakıldığında, 1 çalışmanın aletli dalışın birden fazla dalıştaki etkisini ölçmek amacıyla bir yıllık süreçte 53 katılımcıyla başladığı katılımcı sayısı bir yılın sonunda 11’e düşmüş, bu da sonuçların geçerliliği konusunu tartışmalı hale getirmiştir. Bu alandaki bir diğer dikkat çeken husus, bazı nicel çalışmaların, yine araştırma bulgularını “güvenilirlik” yönünden etkileyecek şekilde 20, hatta 11 kişi gibi çok düşük miktarlarda katılımcılardan elde edilen verilerle hazırlanmış olmalarıdır.

Yayınlanan makaleler “araştırma amaçlarına” göre incelendiğinde aletli dalışın kulaklarda olan etkisi, dalışta kullanılan maskenin gözlere yaptığı baskı, diyabet hastalarının aletli dalıştan nasıl etkilendikleri gibi Tıbbi çalışmaların belirli bir alanına yoğunlaşmış ve bulgularının sosyal bilimlere hiç bir katkısı olmayan yayınlar olduğu gibi, hemşirelerin olası dalış kazalarını önlemedeki rolleri şeklinde gerek metodolojik, gerekse veri toplama ve analiz yönünden bulguları okuyanların zihinlerinde soru işaretleri uyandırabilecek çalışmalar bulunmaktadır. Mühendislik

konularında da yazılan makaleler bu eleştireleri haklı çıkaracak örnekleri barındırmakta, aynı şekilde sosyal bilimler alanına neredeyse hiç katkıda bulunmamaktadırlar, dalış bilgisayarlarının ergonomik özelliklerini inceleyen veya cep telefonlarının dalış bilgisayarına dönüştürülme potansiyelini araştıran yayınlarda olduğu gibi. Yine mühendislik konusuna giren ve aletli dalışta iş sağlığı ve iş güvenliği konularını araştıran bir adet makale her ne kadar sınırlı verilerle ve belirli bir bölge incelenerek hazırlanmış olsa da, en azından bulgularından dalışla ilgilenen herkesin az veya çok istifade etmesi açısından daha işlevsel bir görüntü sunmaktadır. Sosyal bilimler konusuna giren makaleler ise toplam yayınların içerisinde adet olarak çok az bulunmanın yanında kendi içlerinde ‘yaşam doyumu’ veya ‘motivasyon’ gibi çok genel konuları araştırmaları ve araştırma bulgularının toplanan sınırlı veriler ve analiz yöntemleriyle genelleme yapılmasının zorluğu gibi değişik kısıtlamalar içermektedirler. Tabloda yer alan son sütunun incelenmesi ile araştırmamıza konu olan çalışmaların temel bulguları ifade edilmektedir. Tıp alanında yazılan makalelerin bulguları incelendiğinde, gerekli emniyet tedbirleri alınıp kural- lar dahilinde aletli dalış yapıldığı taktirde dalışın incelenen konuya (örn. kulak zarı) zararı olmadığı veya kesin bir sonuca ulaşmak için elde yeterli veri bulunmadığı tespit edilmiştir. Yine aynı bilim alanında yapılan diğer çalışmalardan da sağlık personelinin (örn. hemşireler) dalgıçları uyarması ve bilgilendirmesi ile dalış kazalarının önlenebileceği, dekomprasyon hastalığının (vurgun) en temel sebeplerinin dalış profilleri, yani dalış limitlerine uymama veya limitleri gereksiz yere zorlama, tek başına dalış yapmanın kaza ve yaralanma riskini arttırdığı şeklinde muhtemelen her tecrübeli dalgıcın tahmin edebileceği, belki de araştırma yapmaya gerek bile olmayan sonuçlar elde edilmiştir. Mühendislik alanında yapılan bazı çalışmaların bulguları da Tıp konusunda yapılan bazı çalışmalara benzer şekilde sınırlı kalmış, “dalış bilgisayarlarının ergonomik dizaynları kullanımı kolaylaştırmaktadır” gibi sonuçlarla aletli dalış yapanların sınırsız bir bütçesi olup, kullanımı kolay bilgisayarları tercih edecekleri gibi tartışmalı yorumlara yol açabilecek ifadelerin kullanılmasına zemin oluşturmuşlardır. Yine mühendislik alanına giren iş sağlığı ve iş güvenliği konusunda yapılan bir çalışma bu konuda incelenen dalış bölgesindeki mevzuata aykırı veya eksik uygulamaları tespit etmesi açısından kısmen önem gösterdiği söylenebilir. Son olarak, sosyal bilimler alanında yazılan

makalelerin bulgularına yorum yapmak gerekirse, içlerinde aletli dalışın bireylerin sosyalleşmesine katkıda bulunduğu, dalış bölgesi tercihinde temel nedenlerden birisinin bölgenin özelliği olduğu, dalış esnasında fotoğraf çekmekten keyif alındığı gibi yine muhtemelen araştırma yapmadan da aynı sonuçlara ulaşılabilecek makaleler bulunduğu gözlenmiştir. Nitel yöntemler kullanılarak yapılan bir çalışma ise dalış esnasında karşılaşılan çoğu yaralanmaların teknede kayıp düşme veya ayağa tüp, ağırlık düşme gibi sebeplerden kaynaklandığı gibi faydalı olabilecek bazı tespitlerde bulunmuş olsa da, önceki eleştirilere benzer şekilde, bu sonuç da sanki malumun ilanı gibi durmakta, ayrıca çalışma belirli bir dalış bölgesindeki farklı tecrübe ve yaş grubundaki on dalış eğitmeni ile yapılan görüşmelere dayandığı için bulgulardan genelleme yapılması güçleşmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Aletli dalış dünya genelinde pek çok insanı cezbeden, bir ülkeden başka bir ülkeye bu amaçla seyahat edilmesine sebep olan, bütün bu süreçte ziyaret edilen ülkelere turizm bakımından katkı sağlayan bir aktivitedir. Dünya genelinde Avustralya, Mısır, Endonezya gibi dalış turizmi yönünden tanınmış ve turistlerin yoğun bir şekilde ziyaretine uğrayan ülkeler ve tanınmış Kızıldeniz, Büyük Mercan Kayalıkları gibi aletli dalış bölgeleri bulunmaktadır. Dalışla ilgili planlamalar çeşitli sualtı canlıları veya batık gibi özel konularda olabildiği gibi tekne turları şeklinde dalış yapmayanların katılabileceği günlük hatta gece konaklamalı şekilde de olabilmektedir. Dünya çapında tanınmış veya çok fazla ziyaretçi çeken dalış bölgeleri bulunmasa da ülkemizde de farklı zevklere hitap eden pek çok dalış noktası bulunmakta, üç tarafı denizlerle çevrili olmasının avantajı her bölgenin bir diğerine göre farklı bir dalış tecrübesi sunması gibi pozitif bir şekilde aletli dalış severlere yansımaktadır.

Konu hakkında ülkemizde yapılan akademik çalışmalar incelendiğinde ise yapılan çalışmaların çok yetersiz, sayıca az ve pek çoğunun sosyal bilimler alanında değil de fen bilimlerinde ve çoğu zaman da yapılan çok özel bir çalışmanın parçası olarak yapıldıkları gözlenmektedir. Yapılan bazı çalışmaların küçük gruplar üzerinde ve kısıtlı verilerle, hatta “kişisel gözlem” gibi akademik değeri tartışılabilecek

metodlar kullanarak sonuçlandırıldığı dikkate alındığında aletli dalış konusunda çok daha fazla, farklı amaçlar için farklı metodlar kullanarak, özellikle de sosyal bilimler ve turizm alanında çalışmaların yapılmasına ihtiyaç olduğu açıktır. Bu çalışmadan çıkan bir diğer sonuç ise literatürde dalışla ilgili standart bir terimin bulunmamasıdır. Kimi çalışmalar bizim de tercih ettiğimiz “aletli dalış” tanımlamasını kullanmış, “tüplü dalış”, İngilizce’de aynen kullanıldığı gibi “SCUBA” veya “donanımlı dalış” gibi farklı versiyonlar kullanılmış, hatta bir kaç çalışma aynı metin içerisinde birden fazla tanımlamayı tercih etmiştir. Ayrıca, sadece kullanılan araştırma yöntemi türü bile dikkate alındığında daha önce yapılan çalışmalarda nitel araştırmaların azlığı bariz bir şekilde ortaya çıkmakta, “karma araştırma yöntemleri” metodunun ise hiç kullanılmadığı görülmektedir.

Bu çalışma konu hakkında daha önce yapılan çalışmalarını kronolojik olarak bir araya toplayıp araştırmacılara sunma kolaylığı sağlamasının yanında bahsedilen eksik ve yetersiz araştırma konu ve yöntemlerinin tespit edilmesi sayesinde gelecek araştırmalara yol göstermekte, bu sayede ileride daha faydalı ve nitelikli çalışmaların hazırlanmasına bir nebze de olsa katkıda bulunması beklenmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

**Scuba Diving Literature Review in Turkey for the
Past 20 Years**

*

Alper Bozkurt

Adana Alparslan Türkeş University

Throughout the history, human beings always showed interest towards underwater world one way or another. Either for sports diving or commercial diving, we tried different methods to stay under sea and using some sort equipment meant we could stay longer, do certain tasks easier, hence the benefits. Skin diving (without any aiding equipment) was always practiced throughout the history, diving for extracting sponges and pearls are good examples to this. It is, however, not until the introduction of the scuba equipment, human beings started to scratch exploring the seabed. French oceanographer and explorer Jacques-Yves Cousteau and his team contributed greatly to this quest by designing “aqualung”, a system allows the diver without the need of bulky and difficult use of equipment, a system is still used and even preferred by some today.

Using the capital letters of each, the word Scuba was derived from Self Contained Breathing Apparatus. It is estimated that in 2021, North America alone accommodates 2.6 million certified divers (holding a diving qualification from an organisation). The number is about 3.5 million in Europe and more than 6 million all around the world (Scubanomics, 2021). When it comes to the organisations that teach scuba diving and certify divers, North America rather leads the world, followed by Europe. There are also many known, rather famous scuba diving sights or spots in the world. Based on the participants’ ratings (the list may vary), top ten sites are located in Australia, Malaysia, Indonesia and Thailand. On this matter, Australia tops the list with the amount of famous diving sites, followed by Indonesia, Thailand and Malaysia (divezone.net 2021). In Turkey the city with the most famous (highest rated by the scuba participants) is Mugla, followed by Antalya, Canakkale and Istanbul (Gezimanya, 2021). When compared with the amount of Turkish Federation (TSSF) registered scuba diving or dive centres, the city with the most dive centres is Antalya, followed by Istanbul, Izmir, Mugla, Ankara, Canakkale, Mersin, Kocaeli,

Balikesir, Bursa, Aydin, Sakarya, Edirne, Eskisehir, Isparta, Manisa, Samsun, Tekirdag, Trabzon and Van (TSSF, 2021).

This paper examines scholarly written and published articles in Turkey for the past 20 years. While doing it, Turkish government owned search engine, "TR Dizin" was used. The reason for this is to standardise the article search and leave out the journals that are not registered at TR Dizin. Findings indicated that despite having reasonably well and reputable scuba diving sights in Turkey, none of them made it through top ten list in the world. The study also found that medical studies on the subject were the highest in numbers among, followed by engineering. Social studies, especially the ones on any subject related to tourism were surprisingly low. In terms of recently published ones, there was increase of recently published article numbers, however, still lower than expected. Another interesting finding on this matter was, between certain years there were no published articles as if the topic went completely off the academia's radar. There were question marks on the quality of some articles that were published. On top of being very specific such as a certain sub discipline in medicine or engineering, a number of articles employed very questionable research techniques like "one's personal observation on oneself" or making assumption based on a very small amount of questionnaire data. Although a couple of recent articles employed more solid data collection methods such as face-to-face interviews, assumptions stated on the "findings" section of these articles still raised a number of question marks, simply casting doubts on the integrity of the studies.

Based on all these findings, it is fair to state that scuba diving is an activity that attracts millions of people throughout the world. People travel great distances and spend reasonable amount of time and money to pursue their hobby. Despite having great potential in terms of scuba diving sites with picturesque views and one-off experiences, Turkey lacks far behind countries like Australia and Indonesia to attract divers. There could be a number of reasons for this, perhaps one of them is not enough advertisement, investing less on the infrastructure and not regulating the industry as well, leaving the business to "profit only" companies and individuals. When it comes to academia, the situation is not different from the practitioners, or even worse. There are only a few articles written on scuba diving related matters, and only a handful of them under social sciences

category, let alone in tourism. This rather pessimistic picture casts doubts on the future of scuba diving in Turkey, but as always, one always keeps hope and tries to improve the situation, even it meant working alone and trying harder, hence the direction for the future studies.

Kaynakça / References

- Sofular, H.Ş. (1992). *Dalgıç*. İstanbul: Ema Matbaacılık.
- Uzun, C., Adalı, M.K., Koten, M., Karasalihoğlu, A.R., Adalı, İ. ve Devren, M. (2001). Sportif SCUBA dalıcılığın işitme üzerine etkisi: Araştırmada karşılaşılan sorunlar ve bilgilendirme önerileri. *Kulak Burun Boğaz İhtisas Dergisi*, 8(2), 124-129.
- Uzun, C., Taş, A., Yağız, R., Çiçek, F. ve İnan, N. (2001). Sportif SCUBA Dalıcılarında KBB sorunları, tedavileri ve korunma yolları. *Kulak Burun Boğaz İhtisas Dergisi*, 8(4), 281-288.
- Bilge, A.D., Akçakaya, A.A., Yaylalı, S.A. ve Erbil, H.H. (2008). Tüplü dalış ile ilişkili oküler patolojiler, bir subkonjonktival kanama olgusu. *Türk Oftalmoloji Dergisi*, 38, 446-448.
- Matsen, B. ve Cousteau, J. (2009). *The sea king*. New-York: Pantheon Books.
- Kahraman, B.B., Aşiret, G.D., Devrez, N., Özdemir, L. ve Akdemir, N. (2012). Dalış sporu ve dalışlarda yaşanan sağlık sorunlarının önlenmesinde hemşirenin rolü. *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 73-81.
- Egi, S.M., Altepe, C., Pieri, M., Sinoplu, D.R., Özyiğit, T., Pierleoni, P. ve Marroni, A. (2018). Design and implementation of an underwater telemetric glucose monitoring system for scuba divers. *Hittite Journal of Science and Engineering*, 5(2), 141-146.
- Özyiğit, T. ve Egi, S.M. (2018). Dalış bilgisayarlarının ergonomik performansları değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 18, 169-177.
- Sevinç, F. ve Özel, Ç.H. (2018). Boş zaman aktivitesi olarak dalış ve yaşam doyumu ile ilişkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 397-415.
- Çulha, O. ve Gönül, E. (2019). Su altı dalış motivasyonu: Demografik ve deneysel özellikler bakımından değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(4), 1271-1304.
- Dağhoğlu, T. ve Sürme, M. (2019). Su Altı dalış turizmi tercih nedenlerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 11(21), 377-385.

- Doğru, H., Çelik, B. ve Yılmaz, B.S. (2019). Dalış turizmi emniyeti: Risk faktörleri ve çözüm önerileri. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 30(3), 185-197.
- Ince, T. ve Bowen, D. (2011). Consumer satisfaction and services: insights from dive tourism. *The Service Industries Journal*, 31(11), 1769-1792.
- Körpınar, Ş. (2019). Patent foramen ovale ve dalış. *Bezmialem Science*, 7(1), 58-64.
- Memişoğlu, M., Özyiğit, T., Şatır, S. ve Egi, S.M. (2019). Development of a Wireless Pressure Sensor Module to Convert the Mobile Phones into Dive Computers. *S.Ü. Müh. Bilim ve Tekn. Derg.*, 7(2), 494-508.
- Gülşahin, A., Cerim, H. ve Soykan, O. (2020). Su ürünleri mühendisliği'nde donanımlı dalışın iş sağlığı ve güvenliği açısından değerlendirilmesi. *Düzce Üniversitesi Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 8, 94-101.
- Höbek, A., Toklu, A.S., Balkis-Ozdelice, N. ve Alıçlı, B.N. (2020). Ölümcül dalış kazalarında boğulma derinliğinin belirlenmesinde planktonik organizmalar yardımcı olabilir mi? *Adli Tıp Bülteni*, 25(1), 16-21.
- Topcu, Ç. ve Genç, T.Ş. (2020). Türkiye'de Sualtı Araştırmalarında Bilimsel Dalış Yaklaşımı. *Düzce Üniversitesi Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 8, 2555-2565.
- <https://divezone.net/best-dive-sites> (erişim Temmuz 2021)
- <https://gezimanya.com/Yazilar/turkiyenin-en-iyi-dalis-bolgeleri> (erişim Temmuz 2021)
- <https://medium.com/scubanomics/the-size-of-the-scuba-diving-industry-573b8ac44c7c> (erişim Temmuz 2021)
- <https://www.nauai.org/> (erişim Temmuz 2021)
- <https://www.padi.com/courses?experience=continuing-education&sort=popularity> (son erişim Temmuz 2021)
- <https://www.padi.com/sites/default/files/documents/2019-02/2019%20PADI%20Worldwide%20Statistics.pdf> (erişim Temmuz 2021)
- <https://tssf.gov.tr/dalis-cankurtarma-uzman-egitim-merkezleri/> (erişim Temmuz 2021)

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Bozkurt, A. (2021). Türkiye'de aletli dalış konusunda son 20 yılda yazılan makalelerin alanyazın taraması. *OPUS—Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), 8280-8297. DOI: 10.26466/opus. 972132.

İnternette ya da Çevrimiçi Pazarlamada Yeni Bir Kavram: Bağlı Kuruluş (Satış Ortaklığı) Pazarlaması ve Türkiye Pazarından Bazı Örnekler

DOI: 10.26466/opus. 913655

*

Evrım İldem Develi*

*Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul/Türkiye

E-Posta: evrimildem@gmail.com

ORCID: [0000-0003-3842-8611](https://orcid.org/0000-0003-3842-8611)

Öz

Teknolojide yaşanan yenilikler ve bunların insan hayatı üzerindeki etkileriyle birlikte, teknolojinin yerinin daha fazla hayatlarda varlık göstermesi sonucunda internette pazarlama ya da bir diğeri ifadeyle çevrimiçi pazarlama, dijital pazarlama gibi teknoloji ve internet tabanlı pazarlama faaliyetleri literatüre ve insan hayatına girmiş oldu. Bu gelişmelerden hareketle işletmeler ürün veya hizmetlerini ilgili hedef kitleleriyle buluşturabilmek, marka tanınırlığını, bilinirliğini ve görünürlüğünü arttırmak, ürün satışını yükseltmek amacıyla çevrimiçi platformlar üzerinden oluşturulan medya stratejilerine ağırlık vermeye başladı. Bu bağlamda performansa dayalı pazarlama stratejileri kapsamında ortaya çıkan kavramlardan biri olan ve "influencer marketing" yani "etkileyici pazarlaması" kavramını da kapsayan "affiliate marketing" Türkçe adıyla "bağlı kuruluş ya da satış ortaklığı pazarlaması" stratejisi daha çok kullanılmaya başlandı. Çalışmanın ilk bölümünde bağlı kuruluş ya da satış ortaklığı pazarlaması stratejisi üzerinde durularak kavramın tarafları, sistemin özellikleri, reklamveren işletmelere sunduğu faydalar ve zorluklar ile sistemin teknik olarak işleyişi hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmada literatürde bağlı kuruluş ya da satış ortaklığı pazarlaması alanında yapılmış çalışmaların derlenmesi yoluyla ikincil araştırma yöntemi kullanılmıştır. Aynı zamanda Türkiye pazarında faaliyet gösteren ve bazı internet kaynaklarınca güvenilir olarak ifade edilen bağlı kuruluş örneklerine yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi Pazarlama, Performansa Dayalı Pazarlama, Bağlı Kuruluş Ya Da Satış Ortaklığı Pazarlaması.

New Concept in Online Marketing: Affiliate Marketing and Some Examples from Turkish Market

*

Abstract

Developments and innovations in technology resulted as the presence of technology more in lives. Technology and internet-based marketing activities such as online marketing or digital marketing have entered literature and human life. Based on these developments, businesses started to focus on media strategies created on online platforms in order to show their products or services to their target audience, to increase brand recognition, awareness and visibility and also to increase product sales. In this context, "affiliate marketing", which is one of the concepts that emerged within the scope of performance-based marketing strategies, started to be used more often. In first part of the study, the marketing strategy through affiliate marketing was emphasized, the parties were introduced and information was given about technical functioning and the features of the system, and also the benefits and difficulties it offers to the parties of the system. As a method, secondary research method was used by compiling the studies in the field of marketing through affiliate marketing. Also, as a reference of some of the internet market place some reliable affiliate sources operating in Turkey are placed as affiliates example.

Keywords: *Online Marketing, Performance Based Marketing, Affiliate Marketing.*

Giriş

Teknolojide yaşanan gelişmeler ve bunların insan hayatı üzerindeki etkileriyle birlikte, teknolojinin daha fazla hayatlarda varlık göstermesi sonucunda internette pazarlama ya da bir diğer ifadeyle çevrimiçi pazarlama, dijital pazarlama gibi teknoloji ve internet tabanlı pazarlama faaliyetleri literatüre ve insan hayatına girmiş oldu. Bu gelişmelerden hareketle işletmeler ürün veya hizmetlerini ilgili hedef kitleleriyle buluşturabilmek, marka tanınırlığını, bilinirliğini ve görünürlüğünü arttırmak, ürün satışını yükseltmek amacıyla çevrimiçi platformlar üzerinden oluşturulan medya stratejilerine ağırlık vermeye başladı.

Bu kavramla beraber internet, tüketicilerin ve müşterilerin ihtiyaçlarını karşılayacak ürün ve hizmetlere erişimleri açısından önemli bir tutundurma aracı haline gelmiştir (Gedik, 2020a, s.63). Bu bağlamda performans dayalı pazarlama stratejileri kapsamında ortaya çıkan kavramlardan biri olan “affiliate marketing” Türkçe adıyla “bağlı kuruluş ya da satış ortaklığı pazarlaması” stratejisi daha çok kullanılmaya başladı.

İnternet üzerinden pazarlama faaliyetlerinin yürütülmesiyle birçok iş modeli ortaya çıkmış, aynı zamanda klasik yöntemlerde uygulanan çeşitli modeller de dijital platforma taşınmıştır. Bu bağlamda, internette pazarlama ya da çevrimiçi pazarlama kavramı arasında bulunan bir iş modeli olan bağlı kuruluş bir diğer ismiyle satış ortaklığı iş modeli bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

Çalışmada ilk olarak internette pazarlama kavramına yer verilmektedir. İnternette pazarlama kavramlarından olan bağlı kuruluş ya da satış ortaklığı kavramı çalışmanın odak konusunu oluşturmakta olup bu kavramın yerli ve yabancı literatürdeki yeri literatür taraması biçiminde çalışmada yer almaktadır.

İnternette (Çevrimiçi) Pazarlamada Bağlı Kuruluş (Satış Ortaklığı) Pazarlamasına İlişkin Literatür Taraması

İnternette pazarlama diğer adıyla çevrimiçi pazarlama internet ve internet teknolojilerinin kullanımıyla birlikte ortaya çıkmış bir pazarlama türüdür. İnternette pazarlama stratejileri ürün, fiyat dağıtım ve tutundurma şeklinde ifade edilmektedir. Bu çalışma çerçevesinde internette

pazarlama karması unsurlarından olan tutundurma karmasının alt bileşeninde yer alan internet reklamcılığı ya da çevrimiçi (online) reklamcılığın bir türü; performansa dayalı bir sistem olan bağlı kuruluş (satış ortaklığı) pazarlaması ele alınacaktır.

Kotler ve Keller'e göre (2009, s.158) pazarlama iletişimi işletmelerin ya da toplulukların tüketicileri sattıkları ürün, marka ya da hizmetler hakkında doğrudan ya da dolaylı olarak bilgilendirdikleri, ikna ettikleri ve hatırlattıkları bir ortam olarak ifade edilmektedir.

Fill'e (2013, s.54-57) göre, teknolojik ilerlemenin etkisi olarak hızlı etkileşim ve iki yönlü iletişim, iletişim stratejileri ve hedef kitle ile nasıl iletişim kurulacağına dair yeni bir anlayış gerektirmektedir. Doğrudan etkileşim yeteneği, dijital medyanın sunduğu temel özelliktir ve onu geleneksel medyadan farklı kılmaktadır.

Çevrimiçi reklamcılık, müşterileri çekmek amacıyla pazarlama mesajları iletmek için internet ile birlikte internet ortamını kullanan bir tanıtım biçimidir. İnternette bir şirketin internet (web) sitesine sahip olmak artık çevrimiçi reklamcılık olarak görülmede yeterli gelmemektedir. Bunun yerine reklam, müşterileri o internet sitesine çekmenin yolunu oluşturur (Hossan ve Ahammad, 2013, s.106).

İnternet ortamlarının gelişmesiyle beraber çevrimiçi reklamcılık alanlarında çeşitli kavramlar ortaya çıkmıştır. Bu kavramlardan biri olan bağlı kuruluş (satış ortaklığı) pazarlaması diğer internet pazarlama yöntemleriyle bir noktaya kadar benzerdir. Bunun sebebi bağlı kuruluşların genellikle organik arama motoru optimizasyonu (SEO), ücretli arama motoru pazarlaması (PPC - Tıklama Başına Ödeme), içerik pazarlaması ve bir anlamda görüntülü reklamcılık gibi normal internet reklam yöntemlerini kullanmalarıdır. Diğer taraftan, bağlı kuruluşlar bir ortak tarafından sunulan ürün ya da hizmetlerin araştırmalarını yayınlamak gibi daha az geleneksel yöntemlere yönelir (Nosrati vd., 2013, s.59).

Bağlı Kuruluş (Satış Ortaklığı) Pazarlaması

İngilizce adı "affiliate marketing" olan ve Türkçe'de bağlı kuruluş ya da satış ortaklığı pazarlaması olarak ifade edilen bu kavram, performansa dayalı pazarlama türü olarak literatürde yer almaktadır. Bir işletmenin ya da bağlı kuruluşun pazarlama çabalarıyla gelen her bir ziyaretçi veya

müşteri için bir ya da daha fazla bağlı kuruluşu ödüllendirdiği; bir tür performansla dayalı pazarlama olarak tanımlanmaktadır (Pirilancer, <https://pirilancer.com/satis-ortakligi-veren-firmalar-yerli-yabanci-affiliate-marketing-siteleri?>, 2021)

Performansa dayalı pazarlama, bir işletmenin bir ya da daha çok ortağının o işletmenin ürün ya da hizmetleri için gerçekleştirdiği reklam veya tanıtım etkinlikleri sonucunda, müşterilerin bir hareket gerçekleştirdiği ve bunun karşılığında ortakların ödüllendirilmesi olarak ifade edilmektedir. Eylemin ya da hareketin ne olduğu işletme tarafından önceden tanımlanarak bu sayede işletmenin gerçek ve ölçülebilir sonuçlardan yola çıkarak reklama yönelik harcama yapmasına olanak tanır (Ryan, 2017, s.320).

Bağlı kuruluş (satış ortaklığı) pazarlaması iki işletme arasında gelir paylaşımına dayanan anlaşmalı bir sistem olarak tanımlanmaktadır (Mathur vd., 2018, s.1). Bir işletme diğer bir işletmeye ürün ya da hizmetlerini internet sitesinde tanıtması için parayla ödüllendirir. Müşteriler, bağlı kuruluşun internet sitesini ziyaret ederek buradaki ürün ya da hizmetlere erişirler. Reklamları internet sitesinde barındırdığı için yayıncıya veya internet sitesine bir bedel ödenecektir (Prabhu ve Satpathy, 2015, s.278). Bu yöntemle, perakendeciye yeni müşteri kazandırılır. Trafiğin bir kısmı bağlı kuruluşların internet sitesine taşınacaktır. Bağlı kuruluş ya da satış ortaklığı modeli az sayıda müşteriye sahip olan ve yeni müşteri elde etmek isteyen işletmeler için uygundur (Gupta ve Aggarwal, 2019, s.476; Norouzi, 2017, s.303).

Bağlı kuruluş (satış ortaklığı) pazarlamasının tarihi, ilk olarak 1989'da kurulan Prodigy ağında PC Flowers & Gifts olarak bilinmektedir. Kurucusu Tobin, internet bağlı kuruluş pazarlaması fikrini tasarlayarak kendi şirketinin internet sitesinde uyguladı. 1998'de programın 2700'den fazla ortağı bulunmaktaydı (Ryan, 2017, s.320; Wikipedia, 2020).

İkinci olarak, kompakt disk ve müzikle ilgili ürünler satan çevrimiçi alışveriş internet sitesini işleten CD Now şirketinin komisyon programı 1994'e dayanmaktadır. CD Now şirketi, müzik albümlerinin incelemelerini yazmaya, belirli bir albümü satma olasılığına adanmış çeşitli internet sitelerine teklif vererek sistemi yürütmekteydi. Sistem, ziyaretçinin müzik sunucusundaki yorumları okuyabilmesi için çalıştı. İlgilenen ziyaretçileri CD Now'a yönlendirmek için bir köprü görevi oluşturuyordu. Sa-

tın alma yapılırsa ziyaretçinin incelemeyi okuduğu sunucuya belirli bir komisyon verilir. Üçüncü ve en bilinen olarak 1996'da, şu anda dünyanın en büyük ortaklık programlarından biri olan Amazon Ortaklık Programı geliştirildi (Jurišová, 2013, s.107).

Bu iş modelinde işletme, ürün ya da hizmetini satmak amacıyla pazarda bulunan satış ortakları ile anlaşmaktadır. Bu sayede işletme satış ortaklığı modeli içerisinde yer almaktadır. İş modelinde yer alan işletme bedelsiz olarak ya da belirli bir oranda komisyon bedeli karşılığında ürün ya da hizmetini satabilmektedir (Öncü, 2014, s.163; Olbrich vd., 2019, s.48).

Bu sistemde işleyiş 4 taraf üzerine odaklanmaktadır (Mathur, vd., 2018, s.1-2; Öncü, 2014, s.163; Ryan, 2017, s.321-323):

- Tüccar / Reklamveren / Marka: Perakendecinin, markanın yani işletmenin öne çıkan ürünü ya da hizmeti olarak tanımlanır. Sistemde yer alan reklamverenler arasında çoğunlukla perakende markaları, seyahat işletmeleri, finans kurumları, arkadaşlık siteleri gibi işletmeler bulunmaktadır.
- Yayıncı: Bağlı kuruluş olarak da ifade edilir. Aynı zamanda tüketiciyi de içerir. Yayıncılar, reklamveren adına reklamları yayınlayan ve tüketici gerekli hareketi gerçekleştirdiğinde belirli bir komisyon alan internet siteleridir. Bu yayıncılar, fiyat karşılaştırma siteleri, alışveriş puan siteleri, hediye çeki dağıtan ve indirim yapan siteler, değerlendirme siteleri, günlük siteleri (bloglar) şeklinde sıralanmaktadır.
- Ağ: Satış ortağının aralarından seçim yapabileceği teklifleri içerir. Aynı zamanda ödemelerle de ilgilenir. Ağın temel işlevi aracılıktır. Ağlar reklamverenlerin tüketici hareketlerini takip etmelerini sağlayan izleme sistemlerini işleterek yayıncıya komisyon verilmesini sağlamaktadır. Reklamverenler 12 aydan kısa olmayacak şekilde bir ağa üye olurlar. Ağ, reklamverene performansla dayalı pazarlama aktiviteleri hakkında önerilerde bulunur. Yayıncılar reklamverenlerin listesine ulaşmak ve onların reklamlarını gönüllü yayınlamak için ağa gönüllü olarak üye olurlar. Bu sistem üzerinde ağ her iki tarafa da danışmanlık hizmeti vermektedir.
- Altyapı /İzleme Sağlayıcılar: Kampanyaları ölçmek ve denetlemek için hizmet yürüten şirketlerden, şirketleri hedefleyen ve ki-

şiselleştirme yapan şirketlerden, reklam yönetimi yazılım geliştiricilerinden ve teknolojik altyapı sağlayıcılarından oluşmaktadır. İzleme sağlayıcıları, reklamverenlerin hizmetlerinden faydalanması için onlara sistemlerini lisanslarlar. Bu bir yazılım hizmeti olup sistemin işleyişine ilişkin sorumluluk reklamverene ait olmaktadır.

Bu iş modelindeki pazar yapısı, bağlı kuruluş yönetim ajansları, süper bağlı kuruluşlar ve uzman üçüncü taraf satıcılar dahil olmak üzere ikincil bir oyuncu kademesini garanti edecek şekilde karmaşık bir şekilde büyümüştür (Nosrati vd., 2013, s.59). Bağlı kuruluş ya da satış ortaklığı pazarlaması yoluyla çalışan işletmelere “amazon.com, gittigidiyor.com, hepsiburada.com, trendyol.com” gibi platformları örnek verilebilir (Libai vd., 2003, s.303; Aslan, 2019, s.37).

Bağlı kuruluş pazarlaması, reklamverenler tarafından sıklıkla gözden kaçmaktadır (Prussakov, 2007, s.16-17). Arama motorları, e-posta ve internet sitesi ilişkisi çevrimiçi perakendecilerin ilgisinin çoğunu çekerken, bağlı kuruluş pazarlaması çok daha düşük bir profile sahiptir. Yine de bağlı kuruluşlar, elektronik perakendecilerin pazarlama stratejilerinde önemli bir figür olmaya devam etmektedir (Nosrati vd., 2013, s.59).

Bağlı kuruluş pazarlaması, performans teşviklerini internet (çevrimiçi) pazarlamasında yer alan internet üzerinden çevrimiçi reklamcılığın sağladığı verimlilikle birleştirir (Edelman ve Brandi, 2015, s.2).

Bağlı kuruluş pazarlamasında genellikle ödeme performansına dayalıdır. Örneğin, sistem, her satın alma için % 10'luk bir reklam ücreti sunar. Standart kurallara göre, bir bağlı kuruluşun komisyon kazancı aşağıda sıralanan koşullara bağlıdır (Edelman, 2013, s.364):

- Kullanıcı bağlı kuruluşun sitesine göz atığında,
- Kullanıcı, tüccara özel olarak kodlanmış bağlı kuruluşu tıkladığında
- Kullanıcı tüccar siteden satın alım yaptığında

Tablo 1’de bağlı kuruluş (satış ortaklığı) pazarlamasına ilişkin literatür taraması bilgisinde bu kavrama yönelik yapılan çalışmaların yazarlarına, makale isimlerine ve yayın evleriyle birlikte yayın ve sayfa numaralarına yer verilmiştir. Bu tabloda belirtilen yayınlar bu çalışmanın da oluşumuna katkı sağlayan literatüre ilişkin bilgidir.

Tablo 1. Bağlı Kuruluş (Satış Ortaklığı) Pazarlamasına İlişkin Literatür Taraması

Yazar Adı	Makale/Kitap Adı	Tarih	Yayınlandığı Dergi/ Kitap	Yayın No/ Sayfa
Gedik, Y.	Pazarlamada Yeni Bir Pencere: Dijital Pazarlama	2020a	Journal of Business in the Digital Age	3(1) 63-75
Gedik, Y.	Bağlı Kuruluş Pazarlaması: Kavramsal Bir Çerçeve	2020b	Yorum-Yönetim-Yöntem Uluslararası Yönetim- Ekonomi ve Felsefe Dergisi	8(2) 95-110
Olbrich, R., Schultz, C. ve Bormann, P.	The Effect of Social Media And Advertising Activities On Affiliate Marketing	2019	International Journal of Internet Marketing and Advertising	13(1) 47-72
Gupta, P. ve Aggarwal, R.	Reinventing and Styling Digital Marketing through Affiliate Marketing	2019	International Journal of Research and Analytical Reviews	6(1) 476-480
Sangwan, A.	Affiliate Marketing: Meaning, Working and Challenges	2018	International Journal of Information Movement	2(10) 199-203
Stokes, R.	E-marketing: The Essential Guide to Marketing in a Digital World	2018	Quirk e-Marketing, Red & Yellow	322
Beleraj, B.	Affiliate marketing: Can Online News Portals Use Successfully Affiliated Marketing in Albania?	2018	European Journal of Marketing and Economics	1(3) 66-75
Mathur, A., Narayanan, A. ve Chetty, M.	An Empirical Study of Affiliate Marketing Disclosures on YouTube and Pinterest	2018	https://arxiv.org/abs/1803.08488v2	1-7
Norouzi, A.	An Integrated Survey in Affiliate Marketing Network	2017	PressAcademia Procedia	42 299-309
Ryan, D.	Dijital Pazarlama	2017	İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları	318-350
Jadhav, A. ve Chandra, M.S.Y.	Affiliate Marketing as an Innovative Campaign in E-Commerce: A Field of Rising Opportunity	2016	Galaxy: An International Multi-disciplinary Research Journal	5(3) 5-18
Edelman, B. ve Brandi, W.	Risk, Information, and Incentives in Online Affiliate Marketing	2015	Journal of Marketing Research	LII 1-12
Schwarzl, S. ve Grabowska, M.	Online Marketing Strategies: The Future Is Here	2015	Journal of International Studies	8(2) 187-196
Prabhu, S. ve Satpathy, T.	Affiliate Marketing's Future in India	2015	Indian Journal of Science and Technology	8(4) 278-282
Phan, H. G.	A Technical Practice of Affiliate Marketing	2015	Yayımlanmamış Lisans Tez, Lahti Üniversitesi, Finlandiya	10-20
Yasmin, A., Tasneem, S. ve Fatema, K.	Effectiveness of Digital Marketing in the Challenging Age: An Empirical Study	2015	International Journal of Management Science and Business Administration	1(5) 69-80
Jurišová, V.	Affiliate Marketing in the Context of Online Marketing	2013	Review of Applied Socio-Economic Research	5(1) 106 - 111
Hossan, F. ve Ahammad, I.	Affiliate Marketing: The Case of Online Content Providers in Bangladesh	2013	World Journal of Social Sciences	3(2) 103 -113

İnternette ya da Çevrimiçi Pazarlamada Yeni Bir Kavram: Bağlı Kuruluş (Satış Ortaklığı) Pazarlaması ve Türkiye Pazarından Bazı Örnekler

Venugopal, K., Das, S. ve Nagaraju, M.	Business Made Easy By Affiliate Marketing	2013	Journal of Business Management & Social Sciences Research	2(6) 50-56
Edelman, B.				
(Editörler Vulkan, N., Roth, A. E. ve Neeman, Z., Nosrati, M., Karimi, R., Mohammadi, M. ve Malekian, K., Cristian, M. ve Elena, E., Haq, Z. U., Mazurek, G. ve Kucia, M., Jones, S., Wilbur, K. C. ve Zhu, Y., Brown, B. C., Benediktova, B. ve Nevsad, L., Prussakov, E., Duffy, D., Öncü, F., Fiore, F. ve Collins, S., Hoffman, D. L. ve Novak T. P.)	The Handbook of Market Design	2013	Oxford University Press	363
	Internet Marketing or Modern Advertising! How? Why?	2013	International Journal of Economy, Management and Social Sciences	2(3) 56-63
	Online Performance Through the Affiliate Marketing Programs: A Study of Consumer Attitude Towards Affiliate Marketing Programs Along Indian Users	2013	"Ovidius" University Annals, Economic Sciences Series	13(1) 880-884
		2012	International Journal of Research Studies in Management	1(1) 127-137
	Potential of Affiliate Marketing	2011	The 7th International Conference Management of Technological Changes – MTC 2011	1-5
	Business to Business Internet Marketing	2009	Florida: Maximum Press	269-282
	Click Fraud	2009	Marketing Science	28(2) 293-308
	The Complete Guide to Affiliate Marketing on the Web: How to Use and Profit From Affiliate Marketing Programs.	2009	Florida: Atlantic Publishing	41-51
	Affiliate Marketing Perspective of Content Providers	2008	Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi	3-5
	A Practical Guide to Affiliate Marketing	2007	AM Navigator LLC	228
	Affiliate Marketing and its Impact on E-commerce	2005	Journal of Consumer Marketing	22(3) 161-163
	E-Pazarlama: İnternet Olanaklarıyla Ürün ve Hizmetin Hedef Pazarda Tanıtımı ve Satışı	2004	İstanbul: Literatür Yayıncılık	163
	Successful Affiliate Marketing for Merchants	2001	Indiana: Que	8-50
	How to Acquire Customers on the Web	2000	Harvard Business Review	Reprint (R00305) 1-8

Bağlı Kuruluş (Satış Ortaklığı) Pazarlamasının Hedefleri

Bağlı kuruluş ya da satış ortaklığı pazarlamasıyla işletmelerin gerçekleştirmek istedikleri hedefler bu bölümde başlıklar halinde ele alınmaktadır.

- *Gelir Hedefi:* Çevrimiçi bir ortaklık programında reklamverene ait internet sitesi, bağlı kuruluşlarına internet trafiğine ve ilgili po-

tansiyel müşteri ve satış temeline dayalı gelir sunar (Haq, 2012, s.128). Bağlı kuruluş (satış ortaklığı) pazarlama yönteminde işletmelerin nihai hedefi inovatif pazarlama kampanyalarından gelir elde etmektir. Pazarlamacılar, hizmetlerine değer katmak için odaklanmaları gereken kısa ve uzun vadeli gelir hedeflerini belirlemelidir. Bağlı kuruluş (satış ortaklığı) bir ziyaretçi reklama tıkladığında satışla sonuçlanabilecek gelir elde edebilir (Jadhav ve Chandra, 2016, s.6).

- *Maliyet ve Kârlılık Hedefi:* İnternet pazarlamasında üretim maliyetlerinin olmaması ve bir işletme için fiziki bir yer veya çalışan zorunluluğunun bulunmaması sonucunda ucuz ve masrafsız bir yöntemdir (Cristian ve Elena, 2013, s.882). Gelir paylaşımı modelinde, reklamın fiyatı, pazar tarafından istenen tepkinin bir fonksiyonudur. Fiyat, ölçülebilir pazar ortamında, birim satışları, yazılım indirme oranı, nitelikli olası satışlar, ürün sorguları gibi temel pazarlama hedeflerini içerir (Hoffman ve Novak, 2000, s.6). Bağlı kuruluş (satış ortaklığı) pazarlama şirketleri, genel gider veya işçilik maliyetlerini azaltmak için hedeflerini belirlerler. Bu, pazarlamacıların gelirlerini artırma avantajından yararlanmalarına yardımcı olur. Maliyetleri azaltabilecekleri ve kârlılık hedeflerini karşılayabilecekleri internet sitelerini kendi başlarına tasarlayabilecekleri ve geliştirebilecekleri doğru internet sitesi barındırıcısını seçmeye odaklanırlar (Jadhav ve Chandra, 2016, s.7).
- *Trafik Oluşturma Hedefi:* Bağlı kuruluş (satış ortaklığı) pazarlamacılarının temel amacı internet trafiğini artırmaktır. İnternet sitesi analizi yapan araçlar sayesinde, pazarlamacılar internet sitesinin her gün kaç ziyaretçi tarafından ziyaret edildiğini takip edebilirler. Bir sonraki hedef, ziyaretçinin yerini bulmaktır. Dolayısıyla, tüm bu veriler pazarlamacıların değeri hizmetleriyle ilişkilendirmesine yardımcı olacaktır, burada amaç ziyaretçileri doğru bir şekilde yönlendirmek ve müşterilere uygun hizmeti sağlamaktır, bu da daha yüksek gelir sağlar (Jadhav ve Chandra, 2016, s.7). Diğer yandan, bağlı kuruluş ağlarında tüccarlar trafik izleme hizmetlerinden, raporlardan, ödeme işlemlerinden yararlanabilir ve büyük bir bağlı kuruluş veritabanına erişebilirler (Cristian ve Elena, 2013, s.881).

- **Üretkenlik Hedefi:** Girişimcilerin veya bağlı kuruluş (satış ortaklığı) pazarlamacılarının üretkenlik hedeflerini belirlemeleri, bağlı kuruluş (satış ortaklığı) pazarlamasının ilk aşamalarında satış olması ve bu nedenle ziyaretçileri belirleyip internet sitesine getirmeleri gerektiği için çok önemlidir (Jadhav ve Chandra, 2016, s.7).
- **Bağlı Kuruluş (Satış Ortaklığı) Pazarlamasında Komisyon Modelleri**
- Bağlı kuruluş ya da satış ortaklığı pazarlamasında yer alan ödeme ve kazanç yöntemleri şeklindedir:
- **İşlem Başına Maliyet (Cost Per Action – CPA):** Performansa dayalı satışlarda işlem başına yapılan ödemeleri ifade eder (Stokes, 2018, s.322; Schwarzl ve Grabowska, 2015, s.193).
- **Tıklama Başına Ödeme (Pay Per Click – PPC):** Ürün satıcısının linkine tıklama başına yapılan ödemeleri ifade eder. Bir müşteri, satış ortağının internet sitesinde sağlanan bağlantıya veya başlığa tıklarsa ve tüccarın bir ürününü satın alırsa, karşılığında bağlı kuruluş belirli bir komisyon alır (Hossan ve Ahammad, 2013, s.107; Gupta ve Aggarwal, 2019, s.478).
- **Olası Satış Başına Ödeme (Pay Per Lead – PPL):** Yönlendirme başına yapılan ödemeleri ifade eder. Burada bağlı kuruluş, iletişim bilgileriyle (e-posta adresi gibi) internet tabanlı bir formu dolduran her kişi için bir komisyon alır (Schwarzl ve Grabowska, 2015, s.193; Phan, 2015, s.24).
- **Gelir Paylaşımı (Pay Per Sale – PPS):** Yönlendirme sonucu elde edilen kârın belirli bölümünün ödenmesini ifade eder. Komisyon ödemeleri, satılan ürün veya hizmetin fiyatına da bağlı olabilir. (Stokes, 2018, s.322; Aslan, 2019, s.37)

Bağlı Kuruluş (Satış Ortaklığı) Pazarlama Çeşitleri:

- Bağlı kuruluş ya da satış ortaklığı pazarlamasının çeşitleri Gupta ve Aggarwal'ın (2019) yapmış oldukları çalışma temelinde incelenmiş ve literatürdeki diğer yayınlarla birlikte anlatılmıştır.
- **Ödül Siteleri:** Özellikle az sayıda müşterisi olan işletmelerin marka görünürlüğünü artırmak için iyi bir yöntemdir. Bir reklamdan ka-

zandıkları bir ödül olarak üyelerine komisyon ödeyerek satışları arttırırlar, ancak iptal edilen veya iade edilen satın alımlar durumunda komisyon ödemekten kaçınabilmeleri için bazı stratejilere sahip olmaları gerekir (Beleraj, 2018, s.67; Sangwan, 2018, s.201).

- *Yeniden Hedefleme Satış Ortaklığı*: Bu yöntem, etiketler aracılığıyla yapılır. Satın alma işlemini tamamlamamış veya bir internet sitesinden çıkmak üzere olan müşteriler için kullanılır. Yeniden hedefleme iştirakleri, bu müşterileri internet sitesinde kalmaya, satışa sunulan ürün ya da hizmeti keşfetmeye ve sipariş vermesi için inandırmaya çalışır. Bu yöntemle bu tarzdaki müşterilerin internet sitesine geri dönmeleri ve ürünü satın almaları kolaylaştırılır (Gupta ve Aggarwal, 2019, s.478; Gedik, 2020b, s.103-104).
- *Kupon ve Fırsat Siteleri*: Bu siteler, müşterilerine bazı belirli satın alımlarda özel çevrimiçi kuponlar (indirim kodu) sunarak satış cirosunu arttırmaya yardımcı olur. Müşteri ilgili internet sitelerindeki reklama tıklayarak kuponun sağladığı faydaları deneyimleyebilir. Bu kuponlar müşterilerin gelecekteki satın alımlarında kullanılabilir. Bu tür teklifler, müşteriler tarafından hızlı bir şekilde harekete geçmek için sınırlı bir süre için sağlanmalıdır. İndirim kuponlarına yönelik aktiviteler son zamanlarda sosyal medya üzerinden bağlı ortaklık yoluyla anlaşma sağlayan etkileyicilerin (influencer) oldukça sık kullandıkları bir yöntem olarak görülmektedir (Gupta ve Aggarwal, 2019, s.478; Phan, 2015, s.18).
- *İçerik Siteleri ve Günlükler (Blog)*: Bu tür siteler, özel ilgi alanı ve ürünün benzersiz içeriğiyle öne çıkmaktadır. Ürün inceleme siteleri, çevrimiçi forumlar ve günlükler (bloglar) bazı örneklerdir. Bu içerik siteleri yeni bir müşteri havuzu sağlar. Yeni içerik veya özel bir teklif, içerik siteleriyle etkinliğe girmenin ve bunları optimize etmenin yollarıdır (Gupta ve Aggarwal, 2019, s.478; Beleraj, 2018, s.67).
- *Sosyal Ağlar ve Etkileyicilerin (Influencer) Etkisi*: Bu tarzdaki bir bağlı kuruluş, sosyal ağlarda veya sponsorlu tweetlerde yüksek düzeyde hedeflenmiş gönderiler aracılığıyla çalışır. Bu şekilde, farkındalığı arttırmaya ve ihtiyaç oluşturmaya yardımcı olabilir. Bu yöntemde, güçlü bir harekete geçirme ifadesiyle, reklam ögesinin alakalı olmasını sağlamak önemli bir detaydır (Gupta ve Ag-

garwal, 2019, s.478). Sosyal medyanın yükselişiyle birlikte etkileyiciler son zamanlarda pazarda önemli bir itici güce sahip oldular. Bu kişilerin özelliği takipçilerine doğrudan ve kişisel ulaşım sağlamasıdır. Bu durum markaların ürün ya da hizmetlerini satmak için güven açısından istenen bir ortam haline dönüşmüştür (Maille, 2018, s.11). Etkileyici ile potansiyel bir işbirliği hakkında iletişime geçme durumunda Instagram uygulamasında doğrudan mesaj (DM) yöntem olarak kullanılabilir. Mesaj, kısa, samimi ve onlarla işbirliği yapma isteği konusunda doğrudan olmalıdır (Delkamp, 2018, s.24).

- *Kıyaslama Siteleri:* İşletmeler dijital pazar ortamında ürün ya da hizmetlerini satmak isterken birçok tüketici açısından sayısız internet sitesini incelemek ve kıyaslamak yerine bu tür ortamlar sayesinde sunulan avantajla hızla bilgi araştırabilmektedir (Yasmin vd., 2014, s.74; Sangwan, 2018, s.201). Sigorta hizmeti satın almada ya da bir tv gibi yüksek değerli bir ürün satın almada bu internet siteleri, karşılaştırma yapıları nedeniyle satış hacminin artmasına yardımcı olur. Ürünü yalnızca ürün kalitesi temelinde değil, aynı zamanda tıklama başına kazanç temelinde de sıralarlar. Bu yöntemle çalışan hizmet işletmelerinin tanıtımı için instagram son dönemde kullanılan bir mecra olarak kendini göstermektedir. Instagram üzerinden restoranların menüleri ve müşterilerin yaptıkları harcamalar paylaşılarak restoran seçimine yönelik bir fikir oluşumu sağlanmaktadır. (Gupta ve Aggarwal, 2019, s.478). Aynı yöntem market alışverişi için de kullanılmaktadır. Görsel 1’de bu tür faaliyetler yürüten bir internet sitesine yer verilmektedir. Bu site aynı zamanda Android ve Ios işletim sistemleriyle uyumlu olan bir uygulamaya da sahiptir.

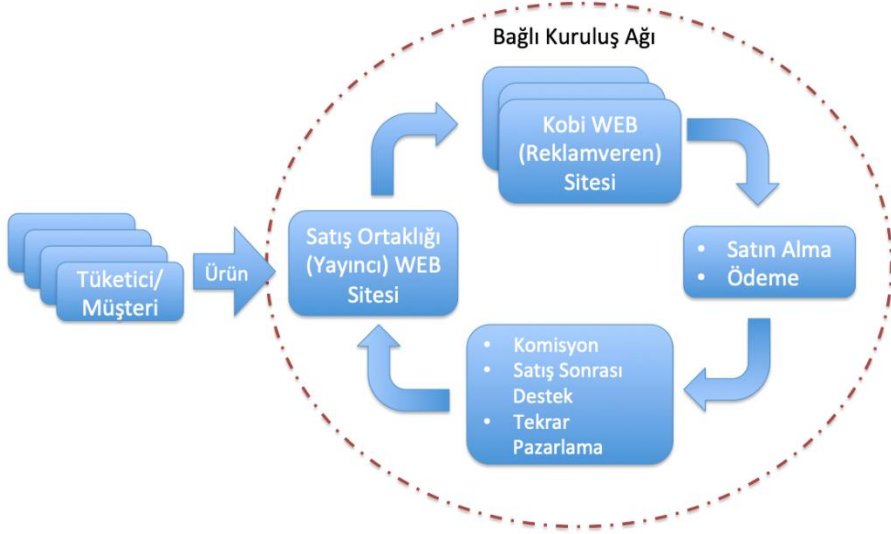


Görsel 1. Bağlı Kuruluş (Satış Ortaklığı) Pazarlama Yöntemi Çeşitlerinden Kıyaslama Siteleri Örneği

Bağlı Kuruluş (Satış Ortaklığı) Pazarlamasının Teknik Çalışma Yöntemi

Bağlı kuruluşlar, izleme bağlantılarını bağlı kuruluşların internet sitelerindeki metin bağlantılarının ve afişlerin hemen arkasında bulunan bir bağlı kuruluş ağı aracılığıyla alacaklardır. Bir müşteri bu bağlantıya tıkladığında, tıklama Bağlı Kuruluş Ağı tarafından kaydedilir ve bilgisayara bir çerez bırakılır. Müşteri bir satın alma işlemini bitirir bitirmez, bağlı kuruluş ağının izleme etiketi tetiklenir. Etiket rolü, ilgili çerezi kontrol etmektir ve müşteri bağlı kuruluş ağının yayıncısından ise satış, satış ortağı ağı tarafından kaydedilecektir. Artık hem bağlı kuruluş hem de reklamveren, satışın izlendiğini bilmelidir. Bu aşamadan sonra komisyon ödüllendirilebilir (Gupta ve Aggarwal, 2019, s.477).

Gupta ve Aggarwal'ın (2019), Ivkovic ve Milanov'un (2010) ve Noruzi'nin (2017) çalışmalarında bağlı ortaklık sisteminin işleyişi anlatılmıştır. Bu aşamalar aşağıda ifade edilmekte olup bu anlatımdan yola çıkılarak bir modelleme yapılmaya çalışılmıştır. Şekil 1'de bağlı kuruluş (satış ortaklığı) pazarlama yönteminin teknik bilgisi yer almaktadır.



Şekil 1. Bağlı Kuruluş (Satış Ortaklığı) Pazarlaması Teknik Çalışma Yöntemi

Kaynak: Gupta, P. ve Aggarwal, R. (2019). *Reinventing and Styling Digital Marketing through Affiliate Marketing. International Journal of Research and Analytical Reviews*, 6(1), s.477; Norouzi, A. (2017). *An Integrated Survey in Affiliate Marketing Network. PressAcademia Procedia*, 42, s.301 ile Ivkovic, M. ve Milanov, D. (2010) *Affiliate Internet Marketing: Concept and Application Analysis, 2010 International Conference on Education and Management Technology (ICEMT 2010) s.320'den uyarlanmıştır.*

1. Tüketici/ müşteri yayıncının internet sitesini ziyaret eder.
2. Yayıncının internet sitesinde, müşteri çeşitli reklam afişlerini /bağlantıları görür ve müşteri bağlı kuruluş izleme bağlantısını tıklar.
3. Bağlı kuruluş ağı bu tıklamayı izler. Bir bağlı kuruluş ağı tarafından yönlendirildiği için müşteriyi tanımlamak amacıyla müşterinin cihazına bir çerez yerleştirilir.
4. Müşteri, çevrimiçi satın alma işlemini tamamlar.
5. Reklamveren, ağda mevcut bir çerez olduğu için, satış ortağına satışı bildiren Satış Ortaklığı Ağı'nın izleme etiketini tetikler.
6. Reklamveren, satış ortağı ağı'nın satışla ilgili kendisine rapor vermesinden sonra, satış için bağlı kuruluş ağına önceden anlaşılan komisyon bedeli üzerinden ödeme yapar.

7. Sürecin sonunda, bağlı kuruluş ağı komisyonu yayıncıya ödül olarak ödemeyi yapar.

Bağlı Kuruluş (Satış Ortaklığı) Pazarlamasının Sunduğu Faydalar

Başarılı bir bağlı kuruluş (satış ortaklığı) reklamveren ortaklığının anahtarı bağlı kuruluş pazarlama ilişkisinin her iki taraf için de olumlu bir sonuca sahip olmasıdır. Bağlı kuruluş pazarlaması doğası gereği ilgili her iki taraf için de kazan-kazan durumunun yer aldığı bir potansiyeli ifade eder. Bu karşılıklı kazanç durumunun içerisinde reklamverenler komisyon sistemi içerisindeki satış gücü ile öngörülebilir pazarlama maliyetinin faydalarını fark ederken, bağlı kuruluş da envanter ve altyapıya yatırım yapmadan bir gelir akışı oluşturabileceğini görür (Duffy, 2005, s.163).

Bağlı kuruluş (satış ortaklığı) iş modelinde küçük ve büyük ölçekli işletmeler (KOBİ) internet varlıklarını önemserler. Bu bağlamda internet ortamı, daha fazla ziyaretçiye veya potansiyel müşteriye internet sitelerine çekebilecekleri çeşitli fırsatlar oluşturur. Bu nedenle bağlı kuruluş (satış ortaklığı) şirketleri, internetin bir dünya pazarı olarak kabul edildiği küresel bir ortamda işlerini büyütmeye teşvik eder (Jadhav ve Chandra, 2016, s.6).

Reklamveren internet pazarında kullanılan ve ücretli bir reklam çeşidi olan görüntülü reklamları kullandıklarında kaç kişinin reklamı izleyeceği konusunda çekimser kalacaktır. Ancak, bağlı kuruluş pazarlaması ya da satış ortaklığı pazarlamasında reklamcılar boşa giden harcamaların önüne geçebilmektedirler (Wilbur ve Zhu, 2009, s.296-301).

Bağlı Kuruluş (Satış Ortaklığı) Pazarlamasının Sunduğu Zorluklar

Sponsorların beklentileri ile internet sitesi sahiplerinin beklentileri arasındaki boşluğu doldurarak geniş bir internet tanıtım araçları yelpazesi sunmaktadır. Bağlı kuruluş pazarlaması, yenilikçi bir e-promosyon aracı olarak algılanamaz. Bağlı kuruluş pazarlamasında yeni olarak görülen kavram, e-promosyon kampanyalarında bir komisyon modelinin ortak

uygulamasıdır, çünkü çevrimiçi bu tür faaliyetlerin çoğu komisyona dayalı değildir ve sponsorlar tarafından kapsamlı internet promosyon kullanımının ana dezavantajı olarak algılanabilir (Mazurek ve Kucia, 2011, s.2).

Bu iş modelinin bazı zorluklarından bahsedilecek olunursa; birçok reklamveren, makul bir ücret karşılığında, istenen miktarlarda yeni müşteriler sunan güvenilir bağlı kuruluşlar bulmakta zorlanır. Teşviklerin uyumlu hale getirilmesi sözünün verilmiş olmasına rağmen, kötü ortaklar, iz sürme konusundaki eksikliklerden yararlanarak haklı olarak kazanmadıkları komisyonları talep edebilirler (Edelman ve Brandi, 2015, s.1).

Bunların dışında karşılaşılan zorluklar haksız iddiaya yol açan ve aynı zamanda insanları şikayet eden yanlış ve yanıltıcı reklam türlerine ilişkin hesaplardır. Bu tür işlerde yer alan gölgeli ve yasa dışı uygulamalar arasında yanlış reklam, ticari adların, logoların veya diğer markaların yasadışı kullanımı, istenmeyen (spam) mesaj ya da e-posta gönderme ve korsanlık yer alır. Tüccarlar bazen bağlı kuruluşlara haber vermeden ve komisyon ödemediği programları kasıtlı olarak kapatır. İştirakler bazen komisyon almak için yanlış reklam yapar ve müşteriyi yanıltır. Bu olduğunda, satıcı genellikle şikayetlerden yakını ve potansiyel müşteriyi kaybederler. Bağlı kuruluş reklamları sonuçlar üzerinden ödeme yaptığından, içerik sağlayıcıların para kazanacaklarına dair herhangi bir garanti yoktur (Hossan ve Ahammad, 2013, s.107).

İnternet sitesi uygun şekilde tasarlanmamışsa ve reklamda kullanılan içerik daha fazlaysa, internet sayfasını açmak daha fazla zaman alır ve bu nedenle son kullanıcıların yani müşterilerin ve potansiyel müşterilerin rakiplerin internet sitelerine geçebileceğine dair bir tehdit ortaya çıkar (Jadhav ve Chandra, 2016, s.5).

Bağlı Kuruluş (Satış Ortaklığı) Pazarlamasında Başarılı Olmak İçin Gereken Adımlar

Bu bölümde bağlı kuruluş (satış ortaklığı) pazarlamasında başarılı olmak için gereken adımlar başlıklar halinde özetlenmektedir.

- *Hedef Kitleyi Tanımak*: Bağlı kuruluş (satış ortaklığı) pazarlamasında başarılı olabilmek için öncelikli hedef kitleyi, onun ihtiyaçlarını

ve beklentilerini tanımaktır. Aynı zamanda tüketicilerin ilgili internet sitelerinde ne aradıkları da profil tanımlaması açısından önemlidir (Fiore ve Collins, 2001, s.23-24)

- *Güvenilir Olmak*: Burada sistemde yer alan işletmelerin, ürün ya da hizmetlerini satacakları işletmelerin ürünleriyle ilgili sorgusuz güvenmek yerine referans istemeleri, bu işletmeleri araştırmaları önemlidir (Venugopal vd., 2013, s.54). Pazarlamacılar tüketicilerin rahatsız olabilecekleri ve internet sitesinden çıkabilecekleri çok fazla reklam vermemelidir. Bu nedenle, potansiyel müşterilerde bir güven oluşturmalı, ihtiyaçları anlaşılabilir onlara uygun satış ortaklığı ürünü sağlanmalıdır. Bu sağlandığında, potansiyel müşterilerde kazanılan güven sonucunda olumlu yönde ağızdan ağıza pazarlama aktifleşmiş olur, müşteriler ürün ya da hizmetleri başkalarını tavsiye edebilir (Jadhav ve Chandra, 2016, s.7).
- *Yardımcı Olmak*: Bağlı kuruluş (satış ortaklığı) reklamları bilgilendirici olmalıdır. Bu nedenle, internet sitesinde yayınlanan içerik, potansiyel müşteriler için daha yararlı ve faydalı olmalıdır. Bağlı kuruluş (satış ortaklığı) reklamları, doğru yönlendirme sağlamalı ve satış ortağı bağlantısında sağlanan içeriğin ilişkilendirilmiş değeri olması gereken potansiyel müşterilere rehberlik etmelidir (Jadhav ve Chandra, 2016, s.8; Sangwan, 2018, s.202).
- *Yüksek Sorumluluk Farkındalığı ve Şeffaflık*: Dijital pazarlamayla tüketiciler işletmelerin çeşitli faaliyetleriyle karşılaşır. Tüketiciler, işletmelerin internet sitelerini ziyaret ederek ürün ya da hizmet hakkında ihtiyaç duyduğu bilgiyi arar, satın alım yapar ve geribildirimde bulunur. Bu süreç içerisinde tüketicilere sunulan internet sitelerinin şeffaf, doğru bir bilgi sunması beklenmektedir (Yasmin vd., 2014, s.74). Pazarlamacılar, bağlı kuruluş bağlantısında içerik hazırlarken, bağlantıları açığa çıkarmak gerektiği için dürüst olmalıdır. Pazarlamacılar, satış ortaklarını açığa çıkarmayan bir satış ortağı bağlantısı sağlarsa, potansiyel müşteriler teknolojiden anladıkları için bu konuda bilgi sahibi olacakları ve doğrudan tedarikçiyi tercih edebilecekleri olasılık daha fazladır. Şeffaf olmak, sadık müşteri oluşturmaya yardımcı olur (Jadhav ve Chandra, 2016, s.8).

- *Doğru Ürünü Seçmek:* Pazarlamacılar çok sayıda ürün veya hizmete sahip olabilir, ancak genel olarak potansiyel müşterilerin beğeneceği türde başarılı ürün veya hizmetleri sergilemeleri gerekir. Aynı zamanda ürünün düşük ya da yüksek kaliteye sahip olması arasındaki farkın da bilinmesi önemlidir (Brown, 2009, s.41). Pazarlamacıların ayrıca daha çekici ve etkili olması için yenilikçi reklamlar bulması gerekir (Jones, 2009 s.270).
- *Zamansız İçerik Üretmek:* Dijital pazarlama ziyaretçilere ürün ya da hizmetleriyle ilgili içeriğin paylaşımı açısından fırsat sunmaktadır. Dijital medya kullanımıyla birlikte tüketici karşılaştığı içerik hakkında bilgi sahibi olurken aynı zamanda bu bilgiyi diğerleriyle de paylaşabilmektedir (Yasmin vd., 2014, s.74). Bu sebeple, pazarlamacıların zamansız içerik üretmeleri önemlidir. Ziyaretçiler ana sayfanın veya ön sayfanın internet sitesini ziyaret ettiklerinde, iyi grafik ve bilgilerin bir kombinasyonunu bekler. Ön sayfada verilen bilgilerin güncel olmaması durumunda ziyaretçiler internet sitesini terk edecektir. Bu nedenle pazarlamacılar, içerikte gerekli değişiklikleri hızlı bir şekilde yapmalıdır. Bunu zamansız bir içerik haline getirmek için pazarlamacılar potansiyel müşterileri çekmek için ön sayfalarında "en popüler", "en yeni" gibi ifadeleri öne çıkarabilirler. Pazarlamacılar, potansiyel müşterilerin en son trendlerini, zevklerini ve tercihlerini anlamak zorundadır. Kendilerini güncellemeleri ve yeni fırsatları keşfetmeleri önemlidir. Jadhav ve Chandra, 2016, s.8; Venugopal vd., 2013, s.53)
- *Sabırlı Olmak:* Bağlı kuruluş (satış ortaklığı) pazarlama yönteminde gelir elde etmek zaman alır. Bu nedenle, pazarlamacılar, ziyaretçiler için daha bilgilendirici, daha yararlı içerikle gelmek için önemli ölçüde zaman ayırdıkları için yeterince sabırlı olmalıdır (Venugopal vd., 2013, s.53). Yenilikçi bir ortaklık programı oluşturmak için, potansiyel müşterileri çekmek amacıyla canlı grafiklere sahip yenilikçi reklamlar bulmak için zamana ihtiyaçları vardır. (Jadhav ve Chandra, 2016, s.8).
- *İlgili Olmak ve Sürekli Değerlendirmek:* Bağlı kuruluş (satış ortaklığı) pazarlama yönteminin rekabetçi bir yapıya sahip olması neticesinde sistemde yer alan tarafların yeni teknikleri ve uygulamalar hakkında bilgi sahibi olması gerekir (Cristian ve Elena, 2013,

s.882). Pazarlamacılar, satış ortaklığı programlarındaki en son ürün veya hizmetler hakkında güncel bilgiler sağlamalıdır. Görsel çekicilik için yenilikçi reklamlar bulmaları gerekmektedir. (Jones, 2009, s.271).

Bağlı Kuruluş (Satış Ortaklığı) Pazarlamasında Türkiye Pazarından Örnekler

Bu bölümde Türkiye pazarında yer alan bağlı kuruluş (satış ortaklığı) işletmeleri anlatılmaktadır. Bağlı kuruluş (satış ortaklığı) sistemi içerisinde önemli ilk adımlardan biri güvenilir bir bağlı kuruluş işletmesiyle çalışmaktır. Bu bağlamda, sektörde olumlu ya da olumsuz anlamda ünlenmiş işletmelerin bilgileri hızla yayılmaktadır. Bu çerçevede içerisinde güvenilirlikleriyle anılan işletmelerin araştırılmasıyla ortaya çıkan işletmeler çalışma içerisinde yer almaktadır (www.niobeweb.net, 2020; <https://www.neisyapabilirim.net/satis-ortakligi-veren-siteler>, 2020).

Bağlı kuruluş (satış ortaklığı) sistemi içerisinde ürün kategorisinde yer alan işletmelerin komisyon oranları yaklaşık olarak %2 ile %20 aralığındadır.

Reklamacion.com; reklamveren ve yayıncı taraflarını internet sitesinin ana sayfasında ayırmaktadır. Böylelikle işletme taraf olarak kolaylıkla ilgilendiği bölümün bilgilerine erişim sağlayabilmektedir. İşletme 2007'den bu yana sektörde yer almakta olup performansa dayalı pazarlama sisteminde çözümler sunmaktadır. İşletmenin, sektörden elde ettiği bilgi ve deneyimini aktarmak üzere reklam teknolojileri ana teması altında yayınladığı e-kitapları bulunmaktadır.

İnternette ya da Çevrimiçi Pazarlamada Yeni Bir Kavram: Bağlı Kuruluş (Satış Ortaklığı) Pazarlaması ve Türkiye Pazarından Bazı Örnekler

The screenshot shows the homepage of ReklamStore, an affiliate marketing platform. The header includes a navigation bar with options like 'Oturum aç', 'Kullanıcı Adı', 'Şifre', 'Giriş', 'sifremi unutum', and 'affiliate'. Below the header, there is a main banner with the text 'ReklamStore'un Yenilikçi Affiliate Pazarlama Ağı' and 'Reklamveren, ajans ve yayıncılar için en verimli performansa dayalı dijital pazarlama platformu!'. There are two buttons: 'Reklamveren' and 'Yayıncı'. The background features a network diagram and the ReklamAction logo.

REKLAMSTORE AFFILIATE KAMPANYA MODELLERİ

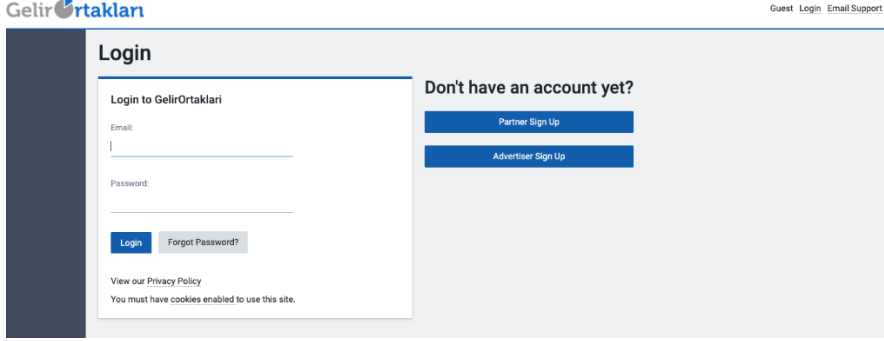
Görsel 2. Reklamaction - Bağlı Kuruluş (Satış Ortaklığı) İşletme Örneği
Kaynak: <https://reklamaction.com/tr>

Admitad Türkiye; dünya pazarında yer alan bir bağlı kuruluş (satış ortaklığı) işletmesidir. İlgili işletmelerin ücretsiz kaydolmasıyla birlikte bağlı kuruluş işletmelerin aradıkları çözümleri kendilerine sunmaktadır. Camper, Booking, Alibaba, Udemy bu işletmeyle çalışan bazı reklamveren işletme örnekleridir.

The screenshot shows the 'Nasıl çalışır?' (How it works?) section of the Admitad website. The header includes the Admitad logo and navigation links: 'Yayıncılara', 'Reklamverenlere', 'Programlar', 'Şirketimiz', 'Blog', 'Academy', and a 'KAYIT' button. The main content area has a blue background with the text: 'Reklamverenler, sitelerine müşterileri çekmek isteyen şirketler. Onlara bunu yapmaya yardım ediniz: ürünlerini ve hizmetlerini önerip promokodlarını veya site linklerini paylaşınız. Reklam başarılı olup biri linkinizden alışveriş yaparsa reklamveren size siparişin yüzdesini öder.' Below the text is a green 'KAYDOL' button.

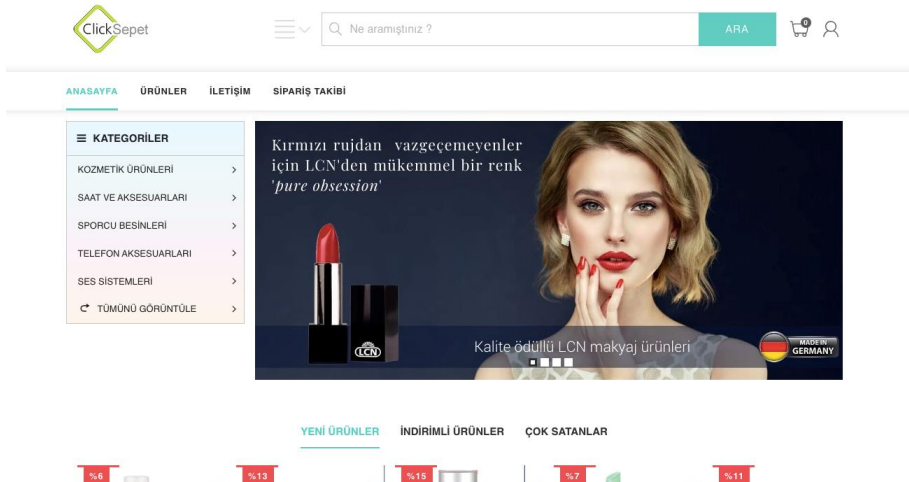
Görsel 3. Admitad Türkiye- Bağlı Kuruluş (Satış Ortaklığı) İşletme Örneği
Kaynak: <https://www.admitad.com/tr>

Gelirortakları; e-ticaret alanında faaliyet yürüten işletmelere hizmet vermektedir. İşletmenin internet sitesi doğrudan iş ortaklarının kullanıcı adı ve şifreyle sisteme giriş bilgileriyle başlamaktadır.



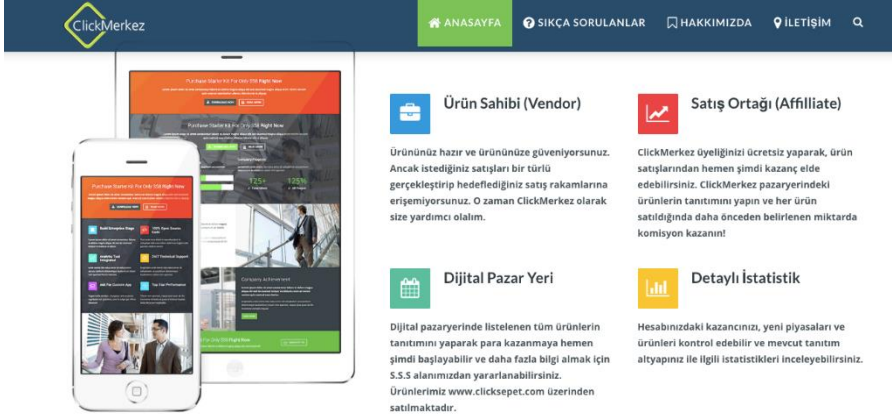
Görsel 4. Gelirortakları - Bağlı Kuruluş (Satış Ortaklığı) İşletme Örneği
Kaynak: <https://panel.gelirortaklari.com/>

Clickmerkez; diğer bağlı kuruluş (satış ortaklığı) işletmelerine göre farklı bir bölümlendirme uygulamaktadır. Bu bağlamda işletme, tedarikçilerden sağladığı ürünleri sattığı bir internet sitesi <https://www.clicksepet.com> (2020) ile satış amaçlı oluşturulan internet sitesi <https://clickmerkez.com> (2020) ile de hizmet vermektedir.



Görsel 5. Clicksepet - Bağlı Kuruluş (Satış Ortaklığı) İşletme Örneği
Kaynak: <https://www.clicksepet.com/>

İnternette ya da Çevrimiçi Pazarlamada Yeni Bir Kavram: Bağlı Kuruluş (Satış Ortaklığı) Pazarlaması ve Türkiye Pazarından Bazı Örnekler

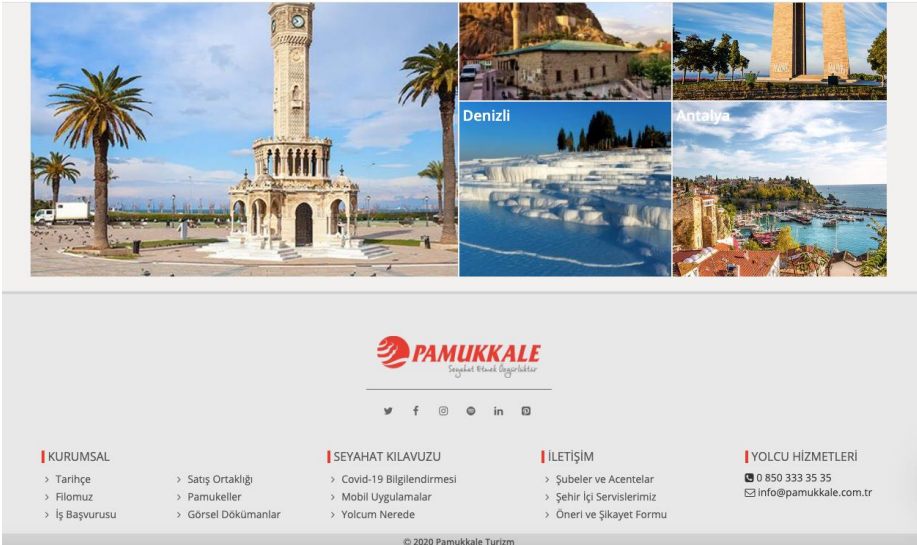


The screenshot shows the ClickMerkez website interface. At the top, there is a navigation bar with the ClickMerkez logo and links for ANASAYFA, SIKÇA SORULANLAR, HAKKIMIZDA, and İLETİŞİM. Below the navigation bar, there are four main sections:

- Ürün Sahibi (Vendor):** Ürününüz hazır ve ürünüze güveniyorsunuz. Ancak istediğiniz satışları bir türlü gerçekleştirip hedeflediğiniz satış rakamlarına erişemiyorsunuz. O zaman ClickMerkez olarak size yardımcı olalım.
- Satış Ortağı (Affiliate):** ClickMerkez üyeliğinizi ücretsiz yaparak, ürün satışlarından hemen şimdi kazanç elde edebilirsiniz. ClickMerkez pazarındaki ürünlerin tanıtımını yapın ve her ürün satıldığında daha önceden belirlenen miktarda komisyon kazanın!
- Dijital Pazar Yeri:** Dijital pazarda listelenen tüm ürünlerin tanıtımını yaparak para kazanmaya hemen şimdi başlayabilir ve daha fazla bilgi almak için S.S.S alanımızdan yararlanabilirsiniz. Ürünlerimiz www.clicksepet.com üzerinden satılmaktadır.
- Detaylı İstatistik:** Hesabınızdaki kazancınızı, yeni piyasaları ve ürünleri kontrol edebilir ve mevcut tanıtım altyapınız ile ilgili istatistikleri inceleyebilirsiniz.

Görsel 6. Clickmerkez - Bağlı Kuruluş (Satış Ortaklığı) İşletme Örneği
Kaynak: <https://clickmerkez.com/>

Pamukkale Turizm; yeni katıldığı bağlı kuruluş (satış ortaklığı) işletmesi modelinde sitelerinde trafik oluşturmak isteyen işletmelerin yaptığı satışlardan %5 oranında komisyon sağladığı bir sistem geliştirmiştir. Sisteme katılmak için bir bedel ödemesi bulunmamaktadır.



The screenshot shows the Pamukkale Turizm website. At the top, there are four images: a large clock tower, a building, a waterfall, and a coastal town. Below the images, there are two columns of text: "Denizli" and "Antalya". In the center, there is the Pamukkale logo and the text "Saygısal Etkin Değerler". Below the logo, there are social media icons for Twitter, Facebook, Instagram, and LinkedIn. At the bottom, there are four columns of text: "KURUMSAL", "SEYAHAT KILAVUZU", "İLETİŞİM", and "YOLCU HİZMETLERİ".

KURUMSAL

- > Tarihçe
- > Filomuz
- > İş Başvurusu
- > Satış Ortaklığı
- > Pamukeller
- > Görsel Dökümanlar

SEYAHAT KILAVUZU

- > Covid-19 Bilgilendirmesi
- > Mobil Uygulamalar
- > Yolcum Nerede

İLETİŞİM

- > Şubeler ve Acentelar
- > Şehir İçi Servislerimiz
- > Öneri ve Şikayet Formu

YOLCU HİZMETLERİ

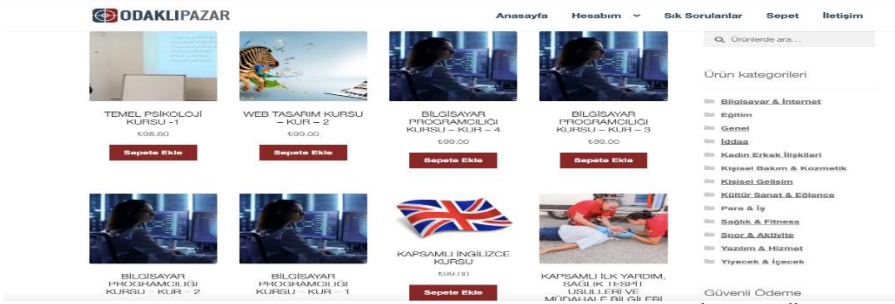
- ☎ 0 850 333 35 35
- ✉ info@pamukkale.com.tr

© 2020 Pamukkale Turizm

Görsel 7. Pamukkale Turizm - Bağlı Kuruluş (Satış Ortaklığı) İşletme Örneği

Kaynak: www.pamukkale.com.tr

Odaklipazar; çoğunlukla çevrimiçi eğitim ve kitap satışı üzerinde odaklanmaktadır. İnternet sitesindeki “sıkça sorulan sorular” bölümünde sistemle ilgili birçok soru cevaplanmaktadır.



Görsel 8. *Odaklipazar - Bağlı Kuruluş (Satış Ortaklığı) İşletme Örneği*

Kaynak: <https://odaklipazar.com/tum-urunler>

Sonuç ve Tartışma

Bağlı kuruluş (satış ortaklığı) pazarlaması sisteminin temel amacı satışları arttırmak olup önemli bir çevrimiçi gelir elde etme yöntemidir. Reklamverenlere, markalara ve satış ortaklığı sağlayan pazarlamacıya gelir getiren bu yöntemde geleneksel pazarlama yöntemlerinin nispeten az kullanıldığı görülmektedir.

İnternet pazarlamasının sunduğu teknolojik çözümler ile kişisel satış değerinin birleşiminden oluşur. Bu sistem az müşterisi olan, mikro ya da küçük ölçekli ve düşük bütçeli işletmelere kâr oranlarını yükseltmek ve markalarının bilinirliğini arttırmak için fırsat sunmaktadır. Diğer yandan reklamverenin komisyon ödemesi müşterinin ilgili reklama yönelik bir harekette bulunmasıyla gerçekleşecektir. Örneğin, bir kişinin instagram hesabında karşısına çıkan “sponsorlu reklam” gibi ifadelerin yer aldığı reklama tıklaması hareketiyle reklamveren yayıncıya ödeme yapacaktır. Eğer müşteri reklamı akış sayfasında görür ve tıklamazsa reklamveren yayıncıya bir ödeme yapmak durumunda olmayacaktır. Bütçe açısından bakıldığında reklamverenler açısından düşük bütçeli ve risksiz görünen bu yöntemde müşterilerin de bilinçli davranmasının sistemin etkin ça-

lışmasına katkısının büyük olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, müşterinin ilgilenmediği bir reklama tıkladığında reklamverenin ödediği komisyon boşa gitmiş olacaktır.

Bağlı kuruluş açısından sürece bakıldığında ürün ve yer yokluğuna ek olarak mülk bağımlılığı da yoktur, mekana bağlı olmadan evden ya da istenilen yerden çalışılabilmektedir. Sistem komisyon üzerine kuruludur, çoğu zaman ücretsiz ya da bedelsiz bir üyelik sürecini içermektedir. Sistemin işlemesi için ihtiyaç olan tek şey internete bağlanmak olacaktır.

Bağlı kuruluş (satış ortaklığı) sistemi içerisinde önemli konulardan biri güvenilir bir bağlı kuruluş işletmesiyle çalışmaktır. Bu bağlamda, sektörde olumlu ya da olumsuz anlamda ünlenmiş işletmelerin bilgileri hızla yayılmakta olup aynı zamanda bu yayıncıların çalıştığı işletmelerin referans olması da önem taşımaktadır.

Reklamverenlerin zamana, pazarın özelliklerine, rekabete ve tüketicilerdeki değişime bağlı olarak pazarlama stratejilerini revize etmeleri gerekmektedir. Bu çerçevede, başarılı bir sistem algısı işleyişi içerisinde güncellemeler yaparak kendini yenileyen bir stratejiye sahip olunmasıdır. Yenilenen kampanya stratejileri ile tüketicinin de ilgisi aktif olacaktır.

Reklamverenlerin sahip oldukları markanın bilinirliğinin yüksek olması ya da işletmenin büyük olması neticesinde işletmenin rehabet hatasına düşmesine sebep olabilir. Bu nedenle reklamverenlerin işletmelerinin büyüklüğüne ilişkin havasına kapılmadan yenilikçi iş ve reklam modellerine karşı açık olmaları büyük önem taşımaktadır.

Rekabet ortamında reklamverenlerin son zamanlarda en sık kullandıkları yöntemlerden biri sosyal ağlar ve etkileyiciler (influencer) üzerinden ürünlerin ya da hizmetlerin kullanımının gösterilmesi ile dikkati ve ilgiyi çekerek reklam yapmaktır. Bu yöntem geleneksel pazarlama dünyasında popüler kişilerin ya da toplumda öne çıkan rol modellerin reklam ya da tanıtım faaliyetlerinde yer alması şeklindeyken dijital pazar dünyasında ise yeni medya ortamlarının kullanımıyla birlikte “ünsüz” ya da “bilinirliği olmayan” hesap kullanıcılarının dijital medya ortamında kendilerinin çabalarıyla oluşan popülerlik sonucunda sahip oldukları takipçi sayılarının artışıyla elde ettikleri “etkileyici” ünvanına dönüşmüşür.

Yaşam biçimlerine göre etkileyicilerin reklamlarını yaptıkları ürün ya da hizmetlerin içerikleri değişmektedir. Örneğin, seyahat konusunda bilgi aktaran ve ulaşım ya da otel işletmelerinin reklamveren olarak yer aldıkları sistemde ilgi ve müşteri çekme eğiliminde olan bir kadın etkileyici, yaşamındaki değişimle aynı zamanda anne olma süreci ve sonrasına ilişkin sürecin de yer aldığı bir etkileyiciye dönüşebilmektedir. Bu noktada, etkileyicinin seyahat etkileyicisi ünvanına ek olarak anne olmasıyla birlikte yer alacağı yeni ortaklıklarda yeni takipçiler ve yeni müşteriler oluşacaktır. Ancak, seyahat kavramından uzaklaşma durumunda bu etkileyici seyahat odağında olan takipçilerini yani işbirliği yaptığı reklamverenlerin ürün ya da hizmetlerini takip eden müşteri ve potansiyel müşterilerini kaybedebilecektir.

Mart 2020'den bu yana Türkiye'yi ve Dünyayı etkileyen Covid 19 süreciyle birlikte pazarlama alanındaki değişim ve dönüşüm daha çok dijital pazar alanında büyümektedir. Bu bağlamda, Deloitte'un yapmış olduğu Türkiye'de Tahmini Medya ve Reklam Yatırımları 2020 İlk 6 Ay Raporu'na göre, yılın ilk dönemindeki reklamların %55'i dijital ortamlarda gerçekleşmiştir (pazarlamasyon.com, 2020). Gelecek süre içerisinde işletmelerin dijital platformlarda sunacakları ürün ve hizmetlerin sayısında ve içeriklerinde artış olacağı ve tüketicilerin de bu büyüyen dijital pazar ortamında yer almaları aşikardır.

Bu bilgiler ışığında bağlı kuruluş (satış ortaklığı) pazarlamasına yönelik çalışmanın kavramsal bir çalışma olmasıyla birlikte son bölümde yer alan Türkiye pazarından örneklerle tüketicilere ve reklamveren konumundaki yeni kurulan ya da kurulacak işletmelere düşük bütçelerle alternatif bir pazarlama stratejisi sunmasına dikkat çekilmek istenmiştir.

Çalışmada verilen örnekler referans internet sitelerinin "güvenilir bağlı kuruluş" olarak gruplandırdıkları yayıncıları seçmiş olması çalışmanın kısıtını oluşturmaktadır. Bağlı kuruluş (satış ortaklığı) temalı iş modeli sektörde varlık göstereli 26 yılı geçmiş olsa da literatür açısından bakıldığında çalışmanın da ilgili bölümünde yer aldığı üzere son yıllarda yayın sayılarında artış görülmektedir. Türkçe yayın anlamında katkıya açık bir alan olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bağlı kuruluş (satış ortaklığı) sisteminin işlevselliğinin satış ve marka algısı, markalaşma yönetimi gibi alanlara yönelik ölçümlenmesi sonraki çalışmaların konularını oluşturabilir.

EXTENDED ABSTRACT

**New Concept in Online Marketing: Affiliate
Marketing and Some Examples from Turkish Market**

*

Evrım İldem Develi
İstanbul Ticaret University

Developments and innovations in technology resulted as the presence of technology more in lives.

Technology and internet-based marketing activities such as online marketing or digital marketing have entered literature and human life. Based on these developments, businesses started to focus on media strategies created on online platforms in order to show their products or services to their target audience, to increase brand recognition, awareness and visibility and also to increase product sales.

In this context, "affiliate marketing", which is one of the concepts that emerged within the scope of performance-based marketing strategies, started to be used more often.

In first part of the study, the marketing strategy through affiliate marketing was emphasized, the parties were introduced and information was given about technical functioning and the features of the system, and also the benefits and difficulties it offers to the parties of the system.

As a method, secondary research method was used by compiling the studies in the field of marketing through affiliate marketing. Also, as a reference of some of the internet market place some reliable affiliate sources operating in Turkey are placed as affiliates example.

According to Kotler and Keller (2009, p.158), marketing communication is expressed as an environment where businesses or communities directly or indirectly inform, persuade and remind consumers about the products, brands or services they sell.

For Fill (2013, p.54-57), rapid interaction and two-way communication as an effect of technological progress require a new understanding of communication strategies and the way to connect with the target audience. The ability to interact directly is the main feature of digital media and makes it different from traditional media.

Online advertising is a way of promotion that uses the internet to deliver marketing messages to attract customers. Having a website on the internet is no longer enough to be seen as online advertising. Instead, advertising creates the way to attract customers to that website (Hossan and Ahammad, 2013, p.106).

With the development of internet environments, various concepts have emerged in the fields of online advertising. One of these concepts i.e. affiliate marketing overlaps to some extent with other internet marketing methods, as affiliates often use organic search engine optimization (SEO), paid search engine marketing (PPC - Pay Per Click), and content marketing. Moreover, affiliates sometimes use less traditional techniques like posting reviews of products or services offered by a partner (Nosrati et al., 2013, p.59).

Affiliate marketing takes place in the literature as a type of performance-based marketing. It is described as a sort of performance-based marketing in which a business rewards one or more affiliates for each visitor or customer brought by the affiliate's own marketing efforts (Pirilancer, <https://pirilancer.com/satis-ortakligi-veren-firmalar-yerli-yabanci>) -affiliate-marketing-sites?, 2021).

Performance-based marketing is expressed as the rewarding of the partners in return, where the customers perform an action as a result of the advertising or promotional activities carried out by one or more partners of a business for the products or services of that business. What the action or movement is predefined by the business, thus allowing the business to spend on advertising based on real and measurable results (Ryan, 2017, p.320).

Affiliate marketing is defined as an agreed system based on revenue sharing between two businesses (Mathur et al., 2018, p.1). One business rewards another business for promoting its products or services on its website. Customers access the products or services on the affiliate's website by visiting it. A fee will be paid to the publisher or the website for hosting the advertisements on the website (Prabhu and Satpathy, 2015, p.278). With this method, the retailer gains new customers. Some of the traffic will be carried over to the affiliates website. The affiliate or affiliate model is suitable for businesses that have few customers and want to

acquire new customers (Gupta and Aggarwal, 2019, p.476; Norouzi, 2017, p.303;).

The history of affiliate marketing is known on the Prodigy network as PC Flowers & Gifts, originally founded in 1989. Its founder, Tobin, conceived the idea of internet affiliate marketing and implemented it on his company's website. In 1998, the program had more than 2700 partners (Ryan, 2017, p.320; Wikipedia, 2020).

Second, the commission program of CD Now, which operates an online shopping website that sells compact disc and music-related products, dates back to 1994. The company CD Now ran the system by bidding on various websites dedicated to writing reviews of music albums, the possibility of selling a particular album. The system worked so that the visitor could read the comments on the music server. It was creating a hyperlink to direct interested visitors to CD Now. If a purchase were made, a certain commission would be given to the server where the visitor read the review. Third and best known, Amazon Affiliate Program was developed in 1996, which is now one of the largest affiliate programs in the world (Jurišová, 2013, p.107).

In this business model, the business makes an agreement with its sales partners in the market in order to sell its product or service. In this way, the business is included in the sales partnership model. The business model can sell its product or service free of charge or in return for a certain commission fee (Öncü, 2014, p.163; Olbrich et al., 2019, p.48).

The operation in this system focuses on 4 parties (Mathur, et al., 2018, p.1-2; Öncü, 2014, p.163; Ryan, 2017, p.321-323).

Merchant / Advertiser / Brand: It is defined as the prominent product or service of the retailer or brand. Advertisers in the system include mostly retail brands, travel businesses, financial institutions, and businesses such as dating sites.

Publisher: It is referred to as an affiliate. It also includes the consumer. Publishers are websites that publish ads on behalf of the advertiser and receive a commission when the consumer takes the necessary action. These publishers are listed as price comparison sites, shopping points sites, gift vouchers and discount sites, evaluation sites, and blogs.

Network: It contains offers from which the affiliate can choose and also pay attention to payments. The main function of the network is media-

tion. Networks operate monitoring systems that allow advertisers to track consumer movements, thereby paying commissions to the publisher. Advertisers become members of a network for no less than 12 months. The network makes recommendations to the advertiser about performance-based marketing activities. Publishers voluntarily become members of the network to access the list of advertisers and voluntarily post their ads. On this system, the network provides consultancy services to both parties.

Infrastructure / Monitoring Providers: It consists of companies that provide services to measure and control campaigns, companies that target and personalize companies, ad management software developers and technological infrastructure providers. Tracking providers license their systems to advertisers to use their services. This is a software service and the responsibility for the operation of the system belongs to the advertiser.

In affiliate marketing, payment is usually based on performance. For example, the system offers an advertising fee of 10% for each purchase. According to standard rules, an affiliate's commission earnings depend on the conditions listed below (Edelman, 2013, p.364):

- When the user browses the affiliate's site
- When the user clicks on the affiliate coded specifically for the merchant
- When the user makes a purchase from the merchant site

In Table 1, in the literature review information on affiliate marketing, the authors of the studies conducted for this concept, the names of the articles and the publication and page numbers with the publishing houses are given. The publications mentioned in this table consist of information about the literature that contributed to the formation of this study.

In this study there is an adapted scheme of affiliate marketing mechanism indicated in figure 1. And there are some examples from Turkish market which are shown and explained in picture 1 to 8. One of the examples of affiliate marketing in Turkish market is about Pamukkale Tourism, which takes place in picture 7. It has developed a system that provides a 5% commission from the sales made by the businesses that

want to generate traffic on their sites in the model of the newly joined affiliate partnership. There is no fee to join the system.

As a result, this study on affiliate marketing is a conceptual study in which it is aimed to point to the reality that it offers an alternative marketing strategy with low budgets to consumers and newly established or to be established businesses in the position of advertisers, with examples from the Turkish market as in the last section. The examples given in the study are limited by the reference websites which chose publishers and grouped as "trusted affiliates". Although the business model with the theme of affiliate (affiliate partnership) has been in existence in the sector for 26 years, when we look at the literature, lately, there is increment in the number of publications. It can be said that there is an area open to contribution in terms of Turkish publication. In this context, measuring the functionality of the affiliate (affiliate partnership) system for areas such as sales and brand perception, branding management can be the subjects of future studies.

Kaynakça / References

- Admitad Türkiye (2020). Bağlı kuruluş (Satış Ortaklığı) pazarlaması yapan işletme örneği. 21.12.2020 tarihinde <https://www.admitad.com/tr> adresinden erişildi.
- Aslan, M. (2019). *Şanlıurfa İlindeki işletmelerin e-pazarlama faaliyetleri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Beleraç, B. (2018). Affiliate marketing. Can online news portals use successfully affiliated marketing in Albania?. *European Journal of Marketing and Economics*, 1(3), 66-75.
- Benediktova, B. ve Nevosad, L. (2008). *Affiliate marketing perspective of content providers*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Luleå Teknoloji Üniversitesi, İsveç.
- Brown, B. C. (2009). *The complete guide to affiliate marketing on the web: How to use and profit from affiliate marketing programs*. Florida: Atlantic Publishing.
- Cimri (2020). Bağlı kuruluş (Satış Ortaklığı) Pazarlama yöntemi çeşitlerinden kıyaslama siteleri örneği. 15 Aralık 2020 tarihinde <https://www.cimri.com/> adresinden erişildi.

- Clicksepet (2020). Bağlı kuruluş (Satış Ortaklığı) pazarlaması yapan işletme örneği. 21.12.2020 tarihinde <https://www.clicksepet.com/> adresinden erişildi.
- Clickmerkez (2020). Bağlı kuruluş (Satış Ortaklığı) pazarlaması yapan işletme örneği. 21.12.2020 tarihinde <https://www.clicksepet.com/> adresinden erişildi.
- Cristian, M. ve Elena, E. (2013). Online performance through the affiliate marketing. *“Ovidius” University Annals, Economic Sciences Series*, 13(1), 880-884.
- Delkamp, M. (2018). *Affiliate marketing campaign with social media micro-influencers*. Yayınlanmamış Lisans Tezi. Tampere Üniversitesi, Finlandiya.
- Deloitte (2020). Türkiye’de tahmini medya ve reklam yatırımları 2020 ilk 6 ay raporu. 21.12.2020 tarihinde <https://pazarlamasyon.com/salgin-surecinde-markalar-ne-kadar-dijitallesti/> adresinden erişildi.
- Duffy, D. (2005). Affiliate marketing and its impact on e-commerce. *Journal of Consumer Marketing*, 22(3), 161-163.
- Edelman, B. ve Brandi, W. (2015). Risk, information, and incentives in online affiliate marketing. *Journal of Marketing Research*, LII, 1-12.
- Edelman, B. (2013). *The handbook of market design*. Eds. Vulkan, N., Roth, A. E. ve Neeman, Z. UK:Oxford University Press.
- Fill, C. (2013). *Marketing communications: Brands, experiences and participation*. Birleşik Krallık: Pearson.
- Fiore, F. ve Collins, S. (2001). *Successful affiliate marketing for merchants*. Indiana: Que.
- Gedik, Y. (2020a). Pazarlamada yeni bir pencere: Dijital pazarlama. *Journal of Business in the Digital Age*, 3(1), 63-75.
- Gedik, Y. (2020b). Bağlı kuruluş pazarlaması: Kavramsal bir çerçeve. *Yorum-Yönetim-Yöntem Uluslararası Yönetim- Ekonomi ve Felsefe Dergisi*, 8(2), 95-110.
- Gelirortaklari (2020). Bağlı kuruluş (Satış Ortaklığı) pazarlaması yapan işletme örneği. 21.12.2020 tarihinde <https://clickmerkez.com/> adresinden erişildi.
- Gupta, P. ve Aggarwal, R. (2019). Reinventing and styling digital marketing through affiliate marketing. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 6(1), 476-480.

- Haq, Z. U. (2012). Affiliate marketing programs: A study of consumer attitude towards affiliate marketing programs along Indian users. *International Journal of Research Studies in Management*, 1(1), 127-137.
- Hoffman, D. L. ve Novak T. P. (2000). How to acquire customers on the web. *Harvard Business Review*, Reprint (R00305), 1-8.
- Hossan, F. ve Ahammad, I. (2013). Affiliate marketing: The case of online content providers in Bangladesh. *World Journal of Social Sciences*, 3(2), 103 -113.
- Ivkovic, M. ve Milanov, D. (2010) Affiliate internet marketing: concept and application analysis, *2010 International Conference on Education and Management Technology (ICEMT 2010)*, 320.
- Jadhav, A. ve Chandra, M.S.Y. (2016). Affiliate marketing as an innovative campaign in e-commerce: A field of rising opportunity. *Galaxy: An International Multidisciplinary Research Journal*, 5(3), 5-18.
- Jones, S. (2009). *Business to business internet marketing*. Florida: Maximum Press.
- Jurišová, V. (2013). Affiliate marketing in the context of online marketing. *Review of Applied Socio-Economic Research*, 5(1), 106 - 111.
- Kotler, P. ve Keller, K. L. (2009). *Marketing management*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Libai, B., Bialogorsky, E. ve Gerstner, E. (2003). Setting referral fees in affiliate marketing. *Journal of Service Research*, 5(4), 489-499.
- Maile, F. L. (2018). *Artificial intelligence and big data in affiliate marketing: A deep dive into the tools, techniques, and opportunities*. Yayınlanmamış Lisans Tezi. Aalen Üniversitesi, Almanya.
- Mathur, A., Narayanan, A. ve Chetty, M. (2018). An empirical study of affiliate marketing disclosures on Youtube and pinterest. 18 Aralık 2020 tarihinde <https://arxiv.org/abs/1803.08488v2> adresinden erişildi.
- Mazurek, G. ve Kucia, M. (2011). Potential of affiliate marketing. *The 7th International Conference Management of Technological Changes – MTC 2011*, 1-5.
- Ne İş Yapabilirim (2020). Bağlı kuruluş (satış ortaklığı) pazarlaması yapan işletmelerin bilgi platformu. 21.12.2020 tarihinde <https://www.neisyapabilirim.net/satis-ortakligi-veren-siteler> adresinden erişildi.

- Niobeweb (2020) Bağlı kuruluş (satış ortaklığı) pazarlaması yapan işletmelerin bilgi platformu. 21.12.2020 tarihinde www.niobeweb.net adresinden erişildi.
- Norouzi, A. (2017). An integrated survey in affiliate marketing network. *PressAcademia Procedia*, 42, 299-309.
- Nosrati, M., Karimi, R., Mohammadi, M. ve Malekian, K. (2013). Internet marketing or modern advertising! How? Why?. *International Journal of Economy, Management and Social Sciences*, 2(3), 56-63.
- Okalıpazar (2020). Bağlı kuruluş (satış ortaklığı) pazarlaması yapan işletme örneği. 21.12.2020 tarihinde <https://odaklipazar.com/tum-urunler/> adresinden erişildi.
- Olbrich, R., Schultz, C. ve Bormann, P. (2019). The effect of social media and advertising activities on affiliate marketing. *Int. J. Internet Marketing and Advertising*, 13(1), 47-72.
- Öncü, F. (2004). *E-Pazarlama: internet olanaklarıyla ürün ve hizmetin hedef pazarda tanıtımı ve satışı*. İstanbul: Literatür Yayıncılık.
- Pamukkale Seyahat İşletmesi (2020). Bağlı kuruluş (satış ortaklığı) pazarlaması yapan işletme örneği. 21.12.2020 tarihinde https://www.pamukkale.com.tr/bilet-satis-ortakligi/?refid=1&utm_source=google&utm_medium=ads&utm_campaign=satis-ortakligi&gclid=CjwKCAiArIHBRB2EiwALfbH1HyEUhisyoHpGJ32Mi2XHtAu4pk2bw3if9suVkNoGIdGkpYm1UK1oxoCdsKQAvD_BwE adresinden erişildi.
- PC Flowers & Gifts (2020). Bağlı kuruluş (satış ortaklığı) pazarlaması yapan işletme örneği. 21.12.2020 tarihinde https://en.wikipedia.org/wiki/William_J._Tobin#PC_Flowers_and_Gifts adresinden erişildi.
- Phan, H. G. (2015). *A technical practice of affiliate marketing*. Yayınlanmamış Lisans Tez. Lahti Üniversitesi, Finlandiya.
- Pirilancer (2021). <https://pirilancer.com/satis-ortakligi-veren-firmalar-yerli-yabanci-affiliate-marketing-siteleri> adresinden erişildi.
- Prabhu, S. ve Satpathy, T. (2015). Affiliate marketing's future in India. *Indian Journal of Science and Technology*, 8(4), 278-282.

- Prussakov, E. (2007). *A practical guide to affiliate marketing*. AM Navigator LLC.
- Reklamaction (2020). Bağlı kuruluş (satış ortaklığı) pazarlaması yapan işletme örneği. 21.12.2020 tarihinde <https://reklamaction.com/tr> adresinden erişildi.
- Ryan, D. (2017). *Dijital pazarlama*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Sangwan, A. (2018). Affiliate marketing: Meaning, Working and Challenges. *International Journal of Information Movement*, 2(10), 199-203.
- Schwarzl, S. ve Grabowska, M. (2015). Online marketing strategies: The future is here. *Journal of International Studies*, 8(2), 187-196, DOI: 10.14254/2071-8330.2015/8-2/16.
- Stokes, R. (2018). *E-marketing: The essential guide to marketing in a digital world, quirk e-marketing*. South Africa: Red & Yellow.
- Wilbur, K. C. ve Zhu, Y. (2009). Click Fraud. *Marketing Science*, 28(2), 293-308.
- Venugopal, K., Das, S. ve Nagaraju, M. (2013). Business made easy by affiliate marketing. *Journal of Business Management & Social Sciences Research*, 2(6), 50-56.
- Yasmin, A., Tasneem, S. ve Fatema, K. (2015). Effectiveness of digital marketing in the challenging age: An empirical study. *International Journal of Management Science and Business Administration*, 1(5), 69-80.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

İldem Develi, E. (2021). İnternette ya da çevrimiçi pazarlamada yeni bir kavram: Bağlı kuruluş (satış ortaklığı) pazarlaması ve türkiye pazarından bazı örnekler. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), 8298-8332. DOI: 10.26466/opus. 913655.

Avangard Bir Mabed Olarak Çamlıca Camisi'nin Aktör Ağ Teorisi Bağlamında Çerçevelemesi

DOI: 10.26466/opus.932364

*

Adem Sağır* - Pınar Memiş Sağır**

* Doç. Dr., Karabük Üniversitesi, Karabük/Türkiye

E-Posta: ademsağiroglu@gmail.com

ORCID: [0000-0003-0763-0518](https://orcid.org/0000-0003-0763-0518)

** Dr. Öğretim Üyesi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Sakarya/Türkiye

E- Posta: pinarm@subu.edu.tr

ORCID: [0000-0001-9458-8797](https://orcid.org/0000-0001-9458-8797)

Öz

Aktör-ağ teorisinin çalışmamızda tercih edilir olmasının nedeni araştırma konusu olan Çamlıca Camisi ile ilişkilidir. 2013 yılında resmî tören atma töreniyle yapımına başlanan ve 2019 yılında tamamlanıp açılan Çamlıca Camisi, tasarımın seminer, yarışma, sergi gibi araçlarla tamamlanması, yapım sürecinde malzeme seçimlerindeki taş, kapılar, halılar, imame, minber vb. özelliklerin tümünün “özenle” duyurulması, ayrıca Cami'nin yapım aşamasında katkıda bulunan mimarlar, dernek ve diğer politik aktörlerin yanı sıra Cami tamamlandıktan sonra düzenlenen gezi, etkinlik, sergi vb. etkinlikler ile bir araştırma nesnesi olarak Cami'nin nesne olmanın ötesinde çok yönlü ve boyutlu bir ilişki ağı içerisinde olduğunun işaretlerini göstermektedir. Bu çalışma ile amaçlanan Çamlıca Camisi etrafında örülen toplumsal dilin, örgütler ve failer tarafından kendilerinin konuştuğu dil ile nasıl inşa edildiğini göstermeye çalışmaktır. Bu amaca yönelik olarak, örgütsel ağın kendisine dikkat çekerek, ağı oluşturan varlıklar arasındaki, biçimsel örgütlenmelerde sabitlenmeler ya da edilmesinler, “eylem şebekelerini” ortaya çıkarma çabası güdülmektedir. Çamlıca Camisi üzerine yapılan aktör-ağ analizinde, Dernek Başkanı, mimarlar, Cumhurbaşkanı, Çevre ve Şehircilik Bakanı ve ziyaretçiler aktörler olarak belirlenirken, büyüklük dine tercüme edilen bir insan olmayan aktör ve konum ise tarihe tercüme edilen insan olmayan aktörler olarak açığa çıkmıştır. Bu aktantların Çamlıca Camisi'nin tarih ve din temelli inşasında aynı zamanda aktörlerinin dönüştürücü araçlıklarıyla zorunlu geçiş noktaları açarak, diğer aktör/aktantların ağa ilişileşme bağları yaratarak, kilitlenme sağladığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Aktör-Ağ Teorisi, Din, Tarih, İstanbul, Çamlıca Camisi.

Framing Camlica Mosque as an Avant-Garde Shrine in the Context of Actor-Network Theory

*

Abstract

The reason why the actor-network theory is preferred in our study is related to the subject of research, which is Çamlıca Mosque fits the principle of generalized symmetry. A problematization object, Çamlıca Mosque, was started to be built in 2013 with an official ceremony and opened in 2019, completing the design with intermediaries such as seminars, competitions, exhibitions, stone, doors, carpets, imame, pulpit, etc. The study aims to show how a language is constructed by associations and perpetrators using the social language around Çamlıca Mosque. For this purpose, an effort is made to reveal the "mobilisation" between the entities that make up the network, whether they are fixed in organizations or not, by drawing attention to the organizational network itself. In the actor-network analysis on the Çamlıca Mosque, the president of the association, the architects, the president, the minister of environment and urban planning, and visitors were identified as actors, while grand size was revealed as a non-human actor translated into religion and position as non-human actors translated into history. It has been shown that these actants also produced black boxes in the construction of Çamlıca Mosque by creating intereselement in translations of non-human actors, based on enrollment with visitors, by opening obligatory passage points with the intermediation of relations between the President of the Association, the architects, the President, the Minister of Environment and Urbanization.

Key Words: *Actor-Network Theory, Religion, History, Istanbul, Camlica Mosque.*

Giriş

Bu alışma *bilim adamları kabilesi ve onların bilim üretimine işaret eden laboratuvar yaşamının toplumsal alanın üretimine nasıl ilişkilendirilebileceğini* bize gösteren (Latour ve Woolgar, 1986) ve adını aktör-ağ teorisi olarak bildiğimiz bir bilimsel yaklaşımın nclnde Őekillenmiř bir çalışmadır. İçinde bulunduğumuz pandemi sürecinde en çok konuşulan konular arasında yer alan *laboratuvar çalışmaları*, bilim adamının laboratuvardaki *egzotik* dünyasına yeniden odaklanılmasına ve bilim-toplum ilişkisini yeniden gündeme getirilmesine neden oldu. Tüm dünyada gelişen aşı tartişmaları ile, laboratuvarın kendisinin bir nesne olarak toplumsal alanda farklı örüntüler açığa çıkarması, öznenin ötesine uzanan bir anlam arayışını da kaçınılmaz kıldı. Günümüz toplumlarında gündelik hayatın büyük kısmını kapsayan bilimsel ve teknolojik gelişmelerle açığa çıkan bu tarz kriz anları, bizi, dünya, doğa ve toplumun *uyumlu* birlikteliğini sorgulamaya zorlamaktadır. *Belirsizliklerin riskleriyle boğuşan bir insan tipolojisine ve onun dünyasına* atıf yapan bu sorgulama, güvensiz, akışkan ve karmaşa tartişmalarının yükseldiği postmodern düşünce biçimleri içinde karşılık bulmaktadır. Çünkü modern düşünce, doğa ile toplum arasında bir ayrışma yapmıştır. Doğayı kontrol etmenin akılcılığını içeren bu ayrışmada, mekanik evren anlayışı yansıtılır ve “evren parçalara bölünmüş bir bütün” (Arslanoğlu, 1994:39) olarak tanımlanır. “Doğaya egemen olmanın ve onu köleleştirmenin araçlarının” (Capra, 1992; Cevizci, 2016; Akarsu, 1994) sunulduğu bu düşünme biçimi, bugün kreselin içinde olduğu *kriz söylemi* ve bu söyleme eşlik eden *toplumun çöküşü* ile giderek sorunsallaştırılmaktadır. Modernizmin geldiği bağlamın *geriye doğru bir gidiş* olduğunu kriz söylemine eklemleyen ve modernizmin güncellenmesi gerekliliğini gündeme getiren sosyal bilimcilerin ortak referans noktası bilim ve teknoloji ikilisinin toplum ile olan ilişkisinde yeni izahat biçimlerine ihtiyaç duymasıdır (Pappenheim, 2002; Sağır, 2012; Touraine, 2018; Habermas, 2018; Giddens, 2019; Gouldner, 2021). Bugnmze de meydan okuyan bir fenomen olarak laboratuvar incelemelerinden devşirdiği ontolojik ve epistemolojik çıkarımlarla sosyal bilimler için devrimci ve bir o kadar da ufuk açıcı bir sosyal ontoloji ve bir araştırma programı geliştiren (Demir, 2014, s.186) Latour, postmodernistlere *no future* ve modernlere *no past* eleştirel atfıyla kullan-

diği *melez (hybrid)* kavramı ile aşmaya çalıştığı bu kriz halini doğa-toplum arasındaki düalizmin reddiyle başlatır (2008a, s.59).

Latour (2008a)'un "Biz Hiç Modern Olamadık" çalışmasında "ikili karşıtlıkların" reddedilmesi gerektiğini söylemesi bu bağlamla ilişkilidir. Özne ile nesnenin birliği aynı zamanda doğa-toplum birliğine atıftır. Aktör-ağ teorisinin temel kaygısı doğa-toplum ikiliğinde ortaya çıkan karışıklıkları azaltma üzerinedir. Latour'un heterojen ağ dediği bağlam "ince bir mekiğin gökyüzünü sanayiyi, metinleri, ruhları ve ahlak yasasını bağlaması gibi toplumsal olan her şeyi sürekli birbirine ilişkilendirilmesidir" (Latour, 2008a, s.12). Latour'un nesnel dünyasıyla özneler dünyasını birleştirme çabası Gabriel Tarde'nin toplumsal alanı açıkladığı yaklaşımdan üretilmiştir. Tarde'nin toplumsal değişmede insan olmayanların yerini tartıştığı metinlerde iki temel nokta aktör-ağ teorisi için önemlidir. İlki insan etkileşimlerini anlamak için doğa ve toplum ayrımının önemsiz olduğuna yaptığı vurgu, ikincisi ise makro/mikro ayrımının toplumun nasıl oluştuğunu anlamaya dair çabaların önünü tıkadığına dair yaklaşımıdır (Latour, 2008b, s. 34; Latour, 2021, s. 31-34). Bu çaba bir teori haline geldiğinde, bilimsel ve teknolojik süreçleri insan ve insan olmayan varlıkların bir araya gelerek oluşturduğu öbikleşmeler yoluyla betimler ve bilimsel bilgi sosyolojisinin insan-merkezli temellerini sarsar (Ansal et al., 2018, s.19).

Latour'un ontolojik bağlamda düşüncelerinin Türkiye'deki karşılıkları bakımından belirtilecek birkaç önemli husus bulunmaktadır. Aktör-Ağ Teorisi'ni (AAT) ana akım sosyolojinin karşısına yerleştiren Latour'un Türkiye'deki sosyolojik karşılıkları iki perspektif aracılığıyla görünür olmaktadır. İlki, görece yeni gelişen, *Bilim-Teknoloji-Toplum*¹ (STS) olarak özelleştirilen alandır. Bu bağlamda Ansal ve diğerlerinin (2018) STS disiplinin Türkiye'deki tarihsel yolculuğunu ele alan ve gelecek projeksiyonlarını tartışmaya açan yapısı ile alan kurucu² bir metin olma özelliği taşımaktadır. Diğer perspektif ise, sembolik etkileşimcilik ile daha yakın

¹ Örnek kaynak için bkz: ÇALKIVIK, A. (2020). *Dünya Siyasetinde Teknolojiyi Yeniden Düşünmek: Bilim-Teknoloji-Toplum Perspektifinden Alternatif Bir Okuma*. *Alternative Politics / Alternatif Politika*, 12(3), 458-486.

² *Toplum ve Bilim Dergisi'nin* 144.ncü olan bu sayısı *Bilim-Teknoloji-Toplum alanı çalışmalarını içermektedir*. Bu sayıda ayrıca Ebru Yetişkin'in "Bir Başka Laboratuvar: B(ağ)sal Kürasyon" makalesi aktör-ağ teorisi ve diğer teknoloji teorileriyle ilişkileri görmek açısından dikkatle okunmaya değerdir.

bağ kurulan ilişkisel sosyoloji perspektifidir. Temel uygulamalı çalışma metinlerinden kabul edilen Odabaş'ın (2008) Ankara su kesintileri hakkında yaptığı aktör-ağ analizi sonrasında benzeri çalışmalar için referans kaynağı olmuştur (Odabaş, 2010; Odabaş, 2016; Kayış, 2017; Gündüz ve Attar, 2020).

Toplumbilimi alanında bu gelişmelerin yanı sıra daha dikkat çekici olan, özellikle AAT sonrası olarak işaret edilen dönem (Michael, 2017; Farías, 2020) itibariyle çalışmaların çoğunluğunun³ mimarlık⁴ ve şehir ve bölge planlamaları⁵ alanlarına yığılması; kısmi oranda ise iletişim alanında karşımıza çıkmasıdır. Bu çalışmalar arasında iletişim alanındaki aktör-ağ teorisinin *hackvertising* stratejisinin kavramsallaştırılması için kullanılabileceğini iddia eden Güler (2019), Burger King'in medya ve popüler kültür aracılığıyla yapmış olduğu reklam çalışmalarını bu bağlamda açmıştır. En yeni çalışmalardan biri de yaptıkları çalışmayı AAT'nin etnometodolojik kökleriyle uyumlu gören Gündüz ve Attar'ın (2020) "*Şahsiyet*" dizi filminin ağ analizidir.

Yönetim ve örgüt çalışmaları alanında ise aktör-ağ kuramı ile ilgili yapılan çalışmalardan birkaç tane kaynağa ulaşılabilmektedir. Bunlardan ilkinde pazarı sosyo-materyal bir gözle değerlendiren Özmen (2019, s.324) aktör-ağ kuramının *insanın kendi üretimlerini ontolojik olarak kendi ile aynı düzlemde görmesini sağlayan, adeta bir nesnelere dünyası olan pazarlama aleminin araştırılması bağlamında pazarlama düşüncesinin zenginleşmesini sağlayacağını* savunmaktadır. AAT gözüyle bir işletmede stratejilerin tasarlanması aşamasına odaklanan Gerekan (2012), *temel aktörün, değişimi kendi isteği doğrultusunda gerçekleştirme ve diğer aktörleri de bu doğrultuda yönlendirme amacıyla iken, muhasebe verileri bir güç aracı olarak önemli bir destekçi rolü üstlenebileceğini* ifade etmektedir. Her iki çalışma da teorik tartışmalar olup, bir AAT analizi içermemektedir. Yönetim alanında yer alan, mülteci girişimcilerin Türkiye'de açtıkları restoranlar üzerinden

³ Güvenlik alanında karşımıza çıkan ilginç bir çalışma da siber terör ile ilgilidir. E-devlet uygulamalarının herhangi birinin siber teröre açık olduğu iddiasıyla hareket eden Terzi (2019), Aktör-Ağ Teorisi ile gelen insan olmayan aktör kavramları aracılığıyla siber terörün engellenmesi için iyi bir silah olabileceğini ifade etmektedir (s.239).

⁴ Örnek kaynak için bkz: Mallamahmoud, M. (2015). *Bir Mimari Tasarım Sürecinin Aktör Ağ Teorisi ile Okunması* (Doctoral dissertation, Fen Bilimleri Enstitüsü).

⁵ Örnek kaynak için bkz: Kayasü, Serap; Yetişkul, Emine, *Bir Araştırma Çerçevesi: Soyulaştırma 2.0. "Planlama"*, 23, (2014), s.147-152.

Suriye mutfağında yaşanan çeviriyi inceleme amacıyla olan ve temelde çeviri kuramını baz alan Eryılmaz'ın çalışması (2019) da henüz nihai haline ulaşmamıştır.

Aktör-Ağ Teorisi'nin çalışmamızda tercih edilir olmasının nedeni araştırma konusu olan *Çamlıca Camisi* ile ilişkilidir. 2013 yılında resmî tören atma töreniyle yapımına başlanan ve 2019 yılında tamamlanıp açılan *Çamlıca Camisi*, tasarımın seminer, yarışma, sergi gibi araçlarla tamamlanması, yapım sürecinde malzeme seçimlerindeki taş, kapılar, halılar, imame, minber vb. özelliklerin tümünün "önemle" duyurulması, ayrıca *Cami*'nin yapım aşamasında katkıda bulunan mimarlar, dernek ve diğer politik aktörlerin yanı sıra *Cami* tamamlandıktan sonra düzenlenen gezi, etkinlik, sergi vb. etkinlikler ile bir araştırma nesnesi olarak *Cami*'nin nesne olmanın ötesinde çok yönlü ve boyutlu bir ilişki ağı içerisinde olduğunun işaretlerini göstermektedir. Bu çalışma ile amaçlanan *Çamlıca Camisi* etrafında örülen toplumsal dilin, örgütler ve failer tarafından kendilerinin konuştuğu dil ile nasıl inşa edildiğini göstermeye çalışmaktır. Bu amaca yönelik olarak, örgütsel ağın kendisine dikkat çekerek, ağ oluşturan varlıklar arasındaki, biçimsel örgütlenmelerde sabitlensinler ya da edilmesinler, "eylem şebekelerini" ortaya çıkarma çabası (Czarniawska, 2019, s.9) güdülmektedir. Böylelikle, dini bir figür olarak görülen caminin ne sadece dini tartışmalar ne bellek inşası ne de sadece mimari özellikleri ile değil, araştırmacılara bütün bu özelliklerinin tercüme edilebildiği bir yapı hakkında düşünme, inceleme, konuşma katkılarının sağlanması beklenmektedir.

Bir Araştırma Stratejisi Olarak Aktör-Ağ Teorisi

Ağ/şebeke (Network), günümüzde birçok alanda kullanılan oldukça popüler bir kavram olarak göze çarpmaktadır. Sosyolojik bağlamıyla birden fazla toplumsal etkileşimle birbirine ilişkilendirilmiş, bu nedenle toplumsal bağ oluşturan bireylere atıf yapmaktadır. Yakın dönemde sıklıkla sosyal medya çalışmaları ve analizlerinde kullanılan bir kavram olarak ağ, karmaşık sistemlerin etkileşimsel bir alanda ilişkileri çerçevelendirmeye gönderme yapmaktadır. Bu çerçeveler, iş birliği, uzlaşma ve karşılıklı güvene dayanmakta ve üst bir eşgüdüm alanı oluşturmaktadır (Aygül, 2006). Topluluğu bir arada tutan temel damarın bireyler arasın-

daki ilişkilerden kaynaklandığını ve bu ilişkilerin anlaşılmasının toplumu da anlamak için birincil araç olduğunu ifade eden *Sosyal Ağ Yaklaşımı* (Gençer, 2017), dışında Castells'in (2013) yeni enformasyon teknolojilerin yaygınlaşmasıyla birlikte ağlar üzerinde oluşan ortak payda ve hedef birlikteliklerini tanımlamak için kullanıldığı *Ağ Toplumu* kavramı da oldukça önemlidir. Bu çalışmaya odak olması bakımından *Aktör-Ağ Teorisi* ise örgütsel çalışmalara sosyolojik ve antropolojik yaklaşımların bir sonucu olarak bilim ve teknoloji konusunda araştırmalarıyla bilinen Bruno Latour, Michael Callon ve John Law tarafından geliştirilmiştir.

Aktör-Ağ Teorisi sadece insanları değil, insan olmayanların da sistemin içinde rolü olduğuna ve dolaşımda oldukları alanlarda bulunan varlıklarla girdikleri ilişkilerle şekillendikleri ve özgünlüklerini kazandıkları iddiasını taşımaktadır (Callon ve Latour, 1981; Callon, 1986; Law, 1994; Latour, 1999; Law, 1999). Bu bağlamdan hareketle AAT'nin alan en temel katkısı, sosyal dünyanın insan olmayan aktörler olmaksızın anlaşılamayacağı şeklindeki vurgusudur (Montegro ve Bilgakov, 2014). Teorinin temel kabulü insanların, edilgen bir nesne olarak kabul edilen insan olmayan aktörlerden üstün tutulmasına karşı çıkış üzerine kuruludur (Latour, 2008). Teori, aktörlerin ne yaptıklarına odaklanmaktan ziyade, kendi eylemleri, öznellikleri, ahlakları ve yönelimleriyle ne sağladıklarının üzerinde durmaktadır (Miles, 2016). AAT'nin ortaya çıkışı ilk olarak Bruno Latour'un 1979 yılında Steve Woolgar ile yazdığı *Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts* başlıklı çalışmada bilgi, ağ içerisinde çeşitli etkileşimlerle makineler, insanlar, binalar, kavramlar, yazılı belgeler vb. aktör/aktantlar aracılığıyla ortaya çıkan sosyal bir çıktı olduğuna vurgu yapılmıştır (Latour ve Woolgar, 1986). Latour'un çalışmaları başta olmak üzere alanda öncü birçok çalışma da kuramsal olarak AAT'nin geniş bir alanda uygulanmasına neden olmuştur. Kuşkusuz temelde bir çıkış noktası olması bakımından AAT'nin temel motivasyon kaynağı insan-doğa ayrımı yapan modern epistemolojik ayrımı "aktör (actor)" ve "aktant (actant)" kavramlarıyla aşma çabasıdır (Latour, 2008; Latour, 2021). AAT, maddi alan ile zihinsel alan arasındaki ayrımı kaldırmak için yeni bir düşünsel çabayı yansıtmaktadır. Akışkan olma halinin ve zamansallığın önemsendiği bu çabanın bir uzantısı olmasıyla ilişkilendirilmek gereklidir (Çelikel, 2013).

AAT, alanyazında “maddeselliğin göstergebilimi” (Law, 1999), “aktörler arasındaki dönüşüm, çeviri ve geçişleri ifade eden bir ağ” (Latour, 1999; Callon ve Latour, 1981; Callon, 1986; Latour, 1992) veya “elementlerin aktörlerin bağlantı veya ilişkiler ağındaki konumları sayesinde kendi mekânsal bütünlüğünü koruduğu alternatif topolojik bir sistem” (Law, 1987; Callon, Law ve Rip, 1986; Law, 1994) benzeri kavramsallaştırmalarla gündeme gelmiştir. Miles (2016) Aktör-Ağ Teorisi’nin içerisinde yer alan “tercüme” sürecinin ayrıca önemsenmesi gerektiğine vurgu yaparken, teorinin *tercüme sosyolojisi* (translation sociology) olarak da bilindiğine dikkat çeker. Latour (1987) ve Law’ın (1999) metinlerinde *tercüme*; iki farklı şeyi benzer yapma sürecini, ağları oluşturan aktörlerin yeni aktörleri nasıl süreçle ilgilileştirdiklerini ve ilgilerin yeni yorumlarının önerilmesi ve ilginin yönlendirilmesini şeklinde gerçekleşen durumlarla ilişkilendirilmektedir. Bazı durumlarda ise, mesele bizi çevreleyen *kara kutuları* açmaktır. *Kara kutu* metaforu sibernetikten kaynaklanır ve yalnızca girdi ve çıktıyı bildiğimiz, ancak aradaki karmaşık süreçlerle ilgili hiçbir şey bilmediğimiz bir durumu tanımlar (Justesen, 2020, s.331). Ancak AAT araştırmacıları genellikle fenomen nihai anlamda sabit/durağan olmadan önceki süreçlerle ilgilenirler (Justesen, 2020, s.332). Bu süreçler tercüme etrafında analiz edilir ve Latour ve Callon’un (1981) çalışmalarında dört aşamalı bir süreç olarak karşımıza çıkar. Callon (1986) bunları sırasıyla *problemlleştirme* (problematization), *ilgilileştirme* (interessement), *kayıt altına alma* (enrolment) ve *harekete geç(ir)me* (mobilisation) şeklinde kategorileştirmiştir. Bu bağlamı içerisinde tercüme, bir süreçtir ve asla tamamlanmış bir sonuca sahip değildir; ki tercümenin başarısız olma ihtimali de vardır (Callon, 1984). Tercüme böylece var olmaya ve gelişmeye devam etmek isteyen unsurlar için “zorunlu geçiş noktaları”nın bulunduğu bir coğrafyayı haritalandırır (Callon, 1986, s.27).

Latour, AAT için yol göstericiler sunarken dördüncü olarak “tartışma”lara yer verir. “*Tartışmalar* analiz için genellikle iyi bir başlangıç noktasıdır çünkü bu tür durumlar tercüme süreçlerinin bir dizi strateji ve taktik aracılığıyla nasıl işlediğini ve sıralı görünen olayların pratikte nasıl kurulduğunu göstermeye yardımcı olur” (Latour, 2005) der. Biz de bu çalışmayla dini anlamda kutsal kabul edilen, mimari anlamda yok sayılmış (Dellaloğlu, 2019) bir alanı örgütlenme temelinden tartışmaya açı-

yoruz. Burada Aktör-Ağ Teorisi'nin çalışmada nasıl uygulandığına geçmeden önce, ağa ilişkin verilerin nasıl toplandığı bilgisi verilmiştir.

Araştırma Verilerinin Toplanması

amlıca Camisi ağının aılmasında kullanılan araştırma teknikleri arasında, alan notlarının yer aldığı katılımsız gözlem, doküman analizi ve içerik analizi yer almaktadır.

Katılımsız gözlem için, cami açılışı sonrasında sahaya ziyaretler gerçekleştirilerek, mekâna ilişkin gözlemler yapılmış ve gözlem notları tutulmuştur. Katılımsız gözlem süresi kaydı, namaz vakitlerini dikkate alarak, ibadet öncesi ve sonrasını da kapsayacak şekilde dört saat olarak tutulmuştur. Bu süreçte caminin içinde, cami teknolojisini ve büyüklüğünü gözlemlemek amacıyla 120 dakika, caminin dışında, konumunu ve yine büyüklüğünü gözlemlemek amacıyla 120 dakika geçirilmiştir. Kadın araştırmacı erkek araştırmacıdan farklı olarak, ibadetler için kadınlara ayrılan alanı gözlemleyerek, merdiven sayısı, ses akustiğı, minbere yakınlık diğer cami içi görsel imgelerin görünme açılarına ve ibadete katılan kadınların camiye fiziksel olarak kullanma biçimlerine (asansör, merdiven, abdesthane vb. kullanımlar) ilişkin notlar almıştır. Gözlem süreci ayrıca fotoğraf çekimleriyle de somutlaştırılmıştır. Aralarında internet sayfalarından görsellerin de yer aldığı yaklaşık 100 MsWord sayfasındaki bu notlar, insan olmayan aktör konumundaki özelliklerin analizinde kullanılmıştır.

Araştırmanın yaklaşık 200 MsWord sayfasını bulan doküman analizi, başta dernek olmak üzere ağda yer alan tüm kurumların kendi web sayfalarının analizi ile bu kurumlar hakkında yazılan haber metinleri, ilan, duyuru vb. yazılı tüm medya araçlarını kapsamaktadır. Caminin teknolojisine katılan her bir firmanın bilgilerine ulaşılarak, firmaların halka açık bilgileri yazılı hale getirilmiştir. Bunun yanı sıra sürecin en başında cami için düzenlenen seminerde yer alan tüm bildiriler okunarak, analizi gerçekleştirilmiştir. Başlangıç noktası olarak kabul ettiğimiz 2013 sonrasında **Çamlıca Cami** adıyla sosyal medyada yer alan 100 kadar belge ya da fotoğraf elden geçirilmiştir.

Araştırmada içerik analizine dokümanlarda derinleşme sağlanabilmek adına başvurulmuştur. Bu temelde derinlemesine odaklanma gerek-

li olan aracı konumundaki derneğin hem kendi sayfası hem de hakkında yazılı olan metinler (ortalama 50 MsWord sayfası) içerik analizine tabi tutulmuştur. Benzer şekilde ağın geçiş noktalarını zorlayan mimarlar odası ve derneklerinin basın bildirimlerine (25 MsWord sayfası) içerik analizi yapılmıştır.

Araştırmanın en önemli kısıtlılığı araştırma için planlanan derinlemesine mülakatların gerçekleştirilememiş olmasıdır. Bunun iki sebebi bulunmaktadır. Öncelikle camiyi inşa eden mimarlar inşaat süresince medyada yer alan tartışmaları gerekçe göstererek herhangi bir çalışmanın içerisinde yer almak istemedikleri için görüşme taleplerine olumlu geri dönüş yapmamışlardır. Diğer neden ise, başlayan pandemi sürecinde alana yabancı araştırmacılar olarak uzaktan görüşme taleplerimiz kabul görmemiştir. Aktör-ağ analizlerde önemli bir yer tutan mülakatların yokluğu, aktör-ağ analizinin bir yöntem olarak kabulü tartışmaları ile aşılma çalışılmıştır.

Aktör-Ağ Teorisi'nin Çamlıca Camisi'ne Uygulanması

Teorinin uygulanması için yardımcı rehber olarak Michael'ın ağ oluşturma için "ne", "kim" ve "nasıl" olduğu konusundaki ön varsayımlardan kaçınmaya hizmet ettiğini ifade ettiği, analize yönelik terminolojiyi netleştirmek amacıyla sorduğu sorularından hareket etmekteyiz (2017, s.26):

- Actant nedir/kimdir?
- "Oluşum" (association) nasıl kuruldu?
- Kim, "kim tarafından" ya da ne, "neye" tercüme etti?

Actant Kimdir/Nedir?

Bir nesnenin teknolojik özelliklerinin ona atfedilen değer ve/veya eleştirilerin bu kadar odağında olması, etrafında kurulan ilişkilerin onun bizzatlığına bağlı olması, camiyi araştırmanın başat nesnesi olarak kabul etmeyi gerektirmektedir. Aktör-Ağ Teorisi'nin temel kavramı olan **Aktant** (eylemci), bir eyleme muvaffak olan veya maruz kalan bir varlık veya şeydir (Czarniawska, 2017, s.2). Bu fikir sadece insanlara değil, do-

layısıyla hayvanlara, nesnelere ve kavramlara da uygulanabilir (Greimas ve Courtés, 1982: 5'den akt. Czarniawska, 2017, s.2).

Cami, geçmişten bugüne taşıdığı kurumsal kimliğin yanında kent hayatının merkezinde yer alması, gündelik alanın kurulduğu ilişkisellik inşası, dinin sembolleşmesinin yanında politik güç ve devletin söylemsel bir alan olarak da inşa ettiği içeriği başta olmak üzere birçok açıdan mimarisinin ötesine geçen bir içeriğe sahip olmuştur. Yakın yüzyılda din temsiliyeti anlamının paranteze alınmasıyla hem Avrupa'da hem Türkiye'de politik, ekonomik ve mimari birçok tartışmayı içeren bir materyal alana dönüşmüştür. Bu materyal alan, yapısal olarak durağan olmakla birlikte aktörleri aracılığıyla etrafı sarmalanan bir ağa dönüşmektedir. Avrupa'daki camiler İslamofobi tartışmalarının merkezinde yer alırken Türkiye'de de çok yönlü tartışmaların ana teması olmuşlardır. Çamlıca Camisi'ne gelen yol, Türkiye'de oldukça uzun bir izleğe sahiptir. Cumhuriyet döneminden itibaren yapımından kullanımına, tarihsel kimliğinden mimari kimliğine kadar birçok kritik dönüm noktasının köşe taşı oluşturmuştur.

29 Mayıs 2012 tarihinde dönemin Başbakanı tarafından "Çamlıca'da dev cami, İstanbul'un her yerinden görülecek şekilde tasarlandı. Üsküdar'ın camılarında artık farklı yansımalar olacak" söylemiyle fikirsel olarak ortaya çıkışını temsil eder. Cami'nin konumlandırıldığı alan olarak Çamlıca Tepesi'nin "**Büyük Çamlıca Özel Proje Alanı**" olarak ilan edilmesiyle devam eden sürece farklı aktörlerin dahil olmasıyla geniş bir aktör/aktant katılımıyla "dev(asa)" bir ağa dönüştüğü görülmektedir. Bu ağ, aynı zamanda tasarımından ve inşasına teknolojik araçlarla çerçevelenmiştir. Teknolojinin cami için başat bir unsur olması, AAT'nin ruhuna uygun biçimde Çamlıca Camisi'nin bir "laboratuvar" olduğu ve "aktörler tarafından nasıl üretildiğinin antropolojisinin yapılabileceği" (Latour, 1979) bağlamı içermektedir.

Çamlıca camisi Türkiye'de yapılan sayısı pek çok olan camilerden herhangi biri değildir. Tasarı aşamasından, yapım aşamasına, açılışından, kendisinden sonra inşa edilmeye başlanan/edilecek olan camilere kadar birçok alanda tartışmalar uyandırmış ve kendisi açıkça bir "temsil" niteliği kazanmış bir camidir. Bu imgenin göstergibilimsel değerini ortaya koyması açısından önemlidir. Law'ın (1999:4) Aktör-Ağ Teorisi için kullandığı "maddeselliğin göstergibilimi" tanımlaması tam da bu-

rada camiyle örtüştüğü yerlerden birisidir. Teoriye göre maddesellik bir nesnenin gövde veya töze sahip olmasını ifade etmektedir. Bu bağlamda aktör/aktantlar sadece diğer varlıklarla olan ilişkiler birleşmesi ya da ilişki maddesellik aracılığıyla maddeselliğe veya töze sahip olur (akt. Miles, 2016). Diken'in (1997:87) serbest birleşme olarak çevirdiği ve hem insan hem de insan olmayan unsurları yani araçları harekete geçiren mobilize eden girişimciler olarak aktardığı bu durum, Çamlıca Camisi'nin de her yönüyle "dev(asa)" bir ağ olduğunun besleyici kabulü olarak düşünülmüştür. Diğer önemli olan nokta da Türkiye'nin geçirdiği iddia edilen muhafazakâr dönüşümünde Çamlıca camisine yapılan atıflardır (Parlak ve Aycan, 2016; Bora, 2017; Oral, 2017; Batuman, 2018; Ak-yıldız, 2019; Korkmaz, 2019; Hammond, 2019; Parlak, 2020; Çınar, 2020; Oral, 2020; Adaman ve Akbulut, 2020).

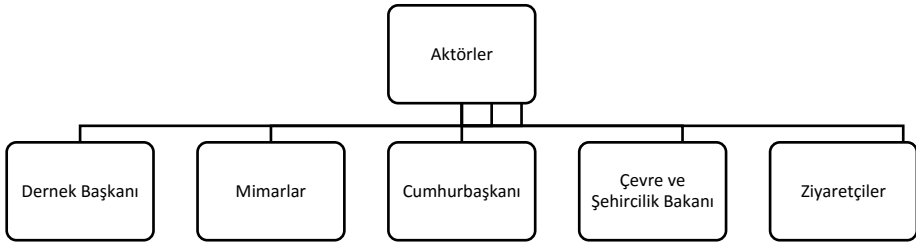
Bu iki bağlamı birbirine bağlı kılan nokta, gelecek öngörülerıyla ilişkilidir. Coğrafi konumu itibariyle Çamlıca'nın tercih edilmesinin sonrasında onu takip eden konumlandırmalar önemli kabul edilmiştir. Özellikle hemen peşi sıra Levent'te Barbaros Hayrettin Paşa adıyla inşa edilmeye başlanan caminin Çamlıca'ya göre konumlandırılması, Taksim Meydanı'na yapılan cami⁶ ve Ayasofya Cami'nin ibadete açılması bu konumlandırmanın topoğrafyasına gönderme yapar. Çamlıca Camisi'nin avantgardlığı da kuşkusuz gelecek öngörülerinin ortaya çıkışının öngörüldüğü bu topoğrafyayla ilişkilidir. Girişimler, inşa edilmekte olan ama bu inşanın birbirine bağlı dinamik bir süreç izlediği görüntüsünü vermektedir. Bu dinamikliğin ağa benzediğini iddia etmek yanlış olmayacaktır. Çamlıca ile erken dönem ağın oluşumunu gördüğümüz ve onu takip edecek bir dizi ağların imgeler üzerinden genişlemesinin incelemeye konu edilmesi tam da AAT'nin kendine biçtiği roldür (Latour, 1999). Ağa çıkar bağlarıyla dahil olanlar, ağın devamlılığını sağladığı gibi çok beklendik bir şekilde bu dinamikliği durağanlığa dönüştüren kara kutular açığa çıkaracaklardır. İşte bu çalışmayla tam da gerçekliğin yapısal inşasında

⁶ 1968 yılında gündeme gelen Taksim Camisi, 28 Mayıs 2021 Cuma günü ibadete açılmıştır. Caminin İstanbul'un Fetih tarihinden bir gün öncesinde açılması diğer camilerde olduğu gibi belleği tamamlayıcı dönüşümsel izler taşımaktadır. Benzeri bir başka adım ise 4 Haziran 2021 günü Zonguldak Uzun Mehmet Camii'nin törenle ibadete açılması ile atılmıştır. Türkiye'nin farklı yerlerinde benzer örnekleri sıralamak, Çamlıca Camisi'nin ardi sıra gelen ağ etkisini göstermesi bakımından önemlidir. Örneğin Trabzon'da yapımına başlanan Şehir Camisi Külliyesi'nin de aynı ağın devamı olduğu görülmektedir.

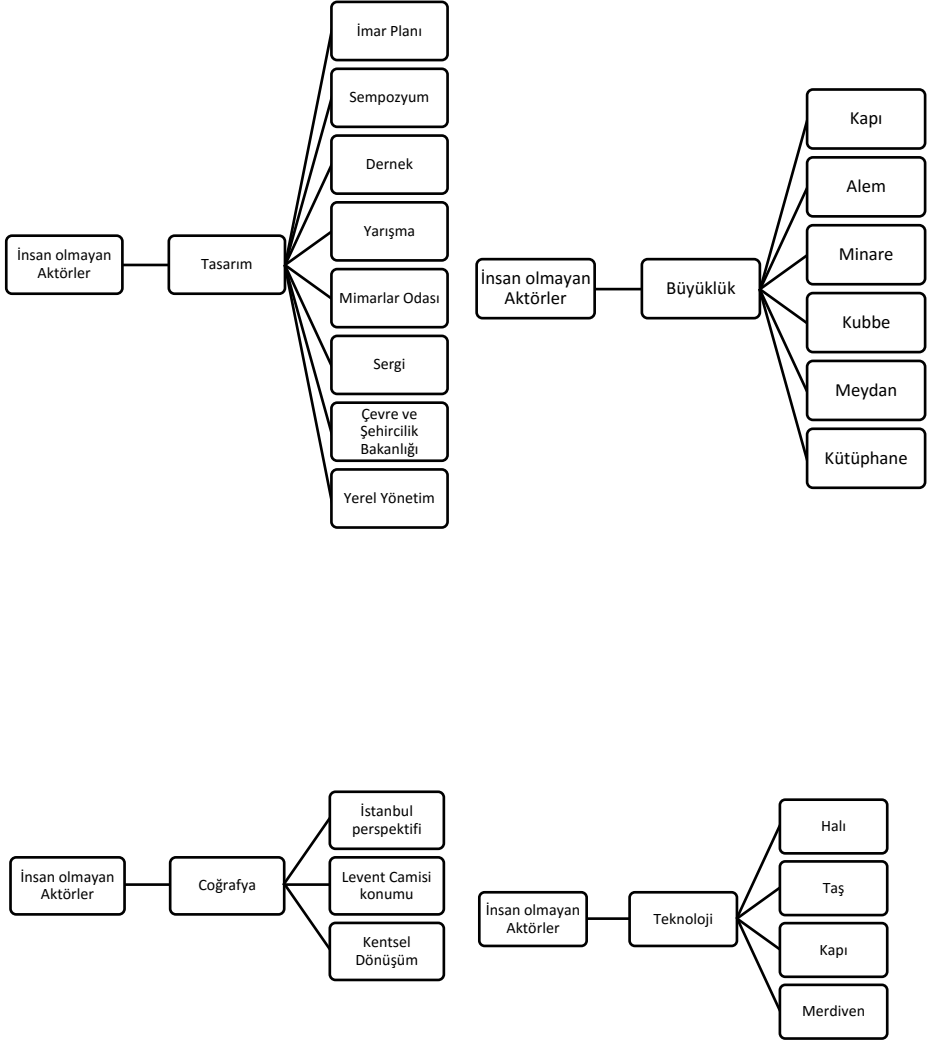
herkesçe bilinen ve normalleştirilen kara kutulara dönüşmeden, ağı açmak amaçlanmaktadır. Bir AAT uygulayıcısı olarak ağların tezahür ettiği yollara deneysel şekilde nasıl erişebileceğimizin sorusunun (Michael, 2017, s.49) yanıtını bu şekilde vermekteyiz.

“Oluşum”: Kim, “Kim Tarafından” ya da Ne, “Neye” Tercüme Etti?

Çalışmanın bu kısmında Latour (1999)'un *Pandora's Hope* çalışmasında “*pandoranın kutusu açılmalı, aktantların demokratik evrenine geçilmeli*” şeklinde yaptığı yol gösterici mottoya atıfla analiz temaları (Tablo 1) verilmiştir. Analiz temaları aynı zamanda “zihin ile beden bölünmesine karşı ağların haritalanması” (Hughes, 1983) çabasının temsilidir.



Şekil 1. Çamlıca Camisi aktör-ağ analizi: Aktörler



Şekil 2. Çamlıca Camisi aktör-ağ analizi: İnsan olmayan Aktörler (Aktantlar)

Aktör/aktantların demokratik birlikteliği, *genelleştirilmiş simetri* olarak (Latour, 2005) tanımlanır. Böylece Çamlıca Camisi, insani eylemlerle

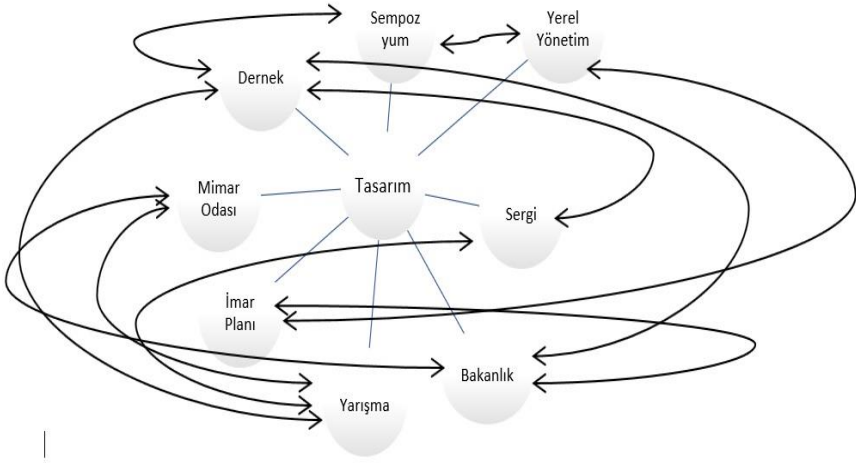
nesneler dünyasının eşit derece birlikteliğinden oluşan bir ağ olarak örgütlenmiştir. Ağın içerisinde "tüm varlıklar/oluşumlar eşit derecede eylemde bulunma becerisine sahipliği" (Kasapoğlu ve Odabaş, 2009) önemli bir göstergedir. Latour'un (2005) eylemde bulunan insan veya insan olmayan nesnelere kapsayan aktör ya da aktantlar; Çamlıca Camisi (ÇC) ağında, dernek, tasarım, coğrafya (fiziksel konum), büyüklük ve teknoloji olarak belirlenmiştir.

Latour'un (2005) eylemin yasallaşmasında katkı sağlayan araçlar (mediator) olarak ifadelendirdiği ağ *dönüştürücü aracı* aktör/aktant, *İstanbul Cami ve Eğitim-Kültür Birimleri Yaptırma ve Yaşatma Derneği* kabul edilmiştir. Dernek, ağ etrafında bütün aktörleri tercüme süreciyle ilişkilendiren aracıdır. İnternet sayfasında kuruluş yılının 2011 olarak verildiği görülür. Derneğin sayfasında ÇC'den ilk bahsedilen tarih 29 Mayıs 2012'dir. Derneğin sayfasında *aracılık rolüne* atıf yapması açısından *tüm çalışanların el birliğiyle, sebepler aleminde, geleceği şimdiden düşünen bu proje ile bir eser inşa etmeye* başlaması söylemi önemli bulunmuştur. Derneğin aracılığını güçlendiren ilişki ağları ise hem el birliği içinde çalışacak *isimsiz kahramanlar'a* atıfla *gönüllüler* hem de ekonomik, politik ve toplumsal aktörleri ağla *ilgilileştirmesidir*. Derneğin rolü, Cami etrafında bütün aktörlerin toplanmasına aracılık etmektedir. Bu açıdan kuruluşunu takiben bütün faaliyetleri Cami'nin yapılması ve tamamlanması üzerine kuruludur. Cami için proje yarışmasının açılması, takibi ve sonuçlandırılması ise başlayan rolün, ekonomik aktörlerin bir araya getirilmesi, yönetsel süreçlerin takip edilmesi, medyaya ilgili süreçler hakkında bilgilendirme yapılması, kamuoyunu ikna gibi birçok rol de dernek merkezi bir konumda yer almaktadır.

Latour'un (2005) "eylemde herhangi bir etkisi olmayan insan ve insan olmayan şey" olarak açıkladığı *transfer aracı* (intermediary) her aktörün bileşenidir. Tasarımın transfer araçları olarak yarışma, yerel yönetim, sempozyum, bakanlık, imar planı, sergi ve mimarlar odasıdır (Bkz. Şekil 1).

Tasarım, *tasarlamak* eylemine karşılık Çamlıca Camisi için bir plan yaratma ve geliştirme sürecini, "*tasarı*" kavramına karşılık olarak bir plan ya da taslağın sonucunu ifade etmek için kullanılmıştır. Diyanet İşleri Başkanlığı'nın Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi ile düzenlediği "Gelenekten Geleceğe Cami Mimarisinde Çağdaş Tasarım ve Teknoloji-

ler” konulu sempozyum, 2012 yılında Çamlıca Camisi’nin etrafında yaşanan tartışmalar sonrası aktörlerin buluştuğu bir alandır. Oral (2017) sempozyumun *çağdaş tasarım ve modern temalar gündemini konuşma kaygısını taşıdığını ancak muhafazakâr kavramıyla ifade edilebilecek bir düstura sahip olduğuna* dikkat çekerken, aslında Çamlıca Camisi’nin tercüme sürecinde sıklıkla kullanılan tarih ve din kavramlarının merkeziliğini öngörmüştür.



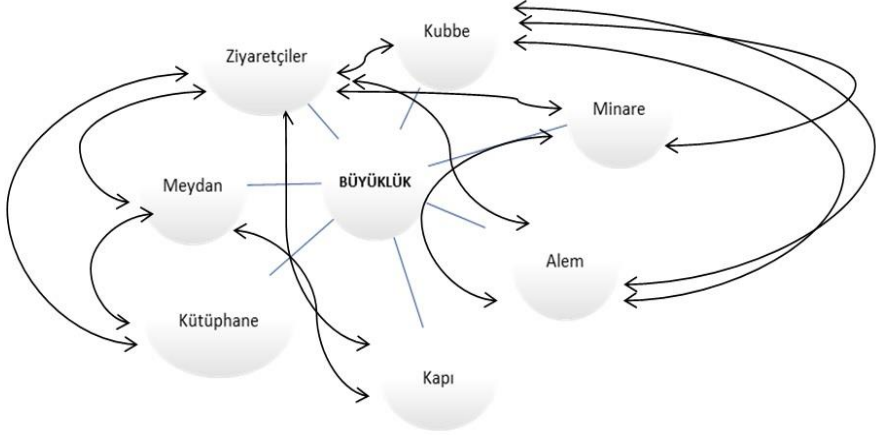
Şekil 3. İnsan Olmayan Aktörler-1: Tasarım

Cami’nin yapılacağı alanla ilişkili öncesinde ve sonrasında yerel yönetim ve bakanlık tarafından yapılan imar planı değişiklikleri hem fiziksel alanın hazırlanmasında hem de Cami’nin çevresinin konumlandırılmasında etkili bir aracı olmuştur. Analizin bu bağlamı aynı zamanda Cami ile ilişkili *ilk zorunlu geçiş noktasının* ortaya çıktığı yerdir. Nitekim caminin inşa edilmek istenen alan imara açık olmadığı gerekçesiyle kayıt altına alma süreci sekteye uğramıştır. Bu karşı koyma, diğer aktant/aktörleri ilgilileştirmeye yönelik ilk zorunlu geçişi oluşturmuştur. Birinci zorunlu geçiş noktası olarak Çevre ve Şehircilik bakanı olan aktör aracılığıyla yapılan *imar planı* değişikliği ile tercüme edilen şey *tarih*’tir. Cami’nin kamuoyuna açıklandığı zaman olarak beliren 29 Mayıs İstanbul’un fethinin gerçekleştiği gün olması, Üsküdar bölgesinin Anadolu-

luğu ve Anadolu-Türk İslam geleneğini temsil ettiğinin varsayılması (Demiroğlu, 2017) bu bağlamda içeriği doldurmaktadır. 4 Haziran 2012'de yapılan imar değişikliği sonrası "Büyük Çamlıca Özel Proje Alanı"na bir aktör olarak ilgilileştirilen Mimar'dan sonra hem Mimarlar Odası'nın hem de yarışma ve yarışmada dereceye giren tasarımların sunulduğu serginin ağa dahil olduğu görülür.

Çamlıca Camisi'nin coğrafi konum (fiziksel alan) içerisinde transfer araçları olarak İstanbul silueti, kentsel dönüşüm, Levent'te göre konum ve diğer cami mimarileri sıralanmıştır. Bakanlık tarafından öngörülen planda "Çamlıca Özel Proje Alanı" olarak belirlenen alanın oldukça geniş bir alanda konumlandırıldığı, yapılacak dini tesisin yanında birçok sosyal alanın da yapılacağı öngörüsünde bulunulmuştur. Cami'nin nicelik olarak kapladığı alanın büyüklüğünün yanında "proje alanı"nın da dışarıya doğru büyük bir alanı içerisine aldığı görülmektedir. Kentsel dönüşümlerle Cami'ye göre yeni bir alan inşası yapıldığı/inşa edildiği görülürken, sonraki süreçlerde tercüme edilen şeyin, İstanbul'un tamamına uyarlanması söz konusudur. Özellikle Çamlıca merkeze alınarak diğer cami mimarileri ve konumlarının seçilişi dikkat çeken ilişkiler olarak kabul edilmiştir.

Caminin konumu üzerinden yapılan, bir ibadet mekânı olarak cami ile İstanbul'un nadir yeşil kalan alanının seçilmesi ikileminde büyüyen tartışmalar, ağ için bir sonraki geçiş noktasını oluşturmuştur. Burada dönemin Cumhurbaşkanı Erdoğan'ın 29 Mayıs 2012 tarihinde Üsküdar'da yaptığı konuşma analizde *ikinci zorunlu geçiş noktası* olarak kabul edilmiştir. Erdoğan'ın "Çamlıca'da bu dev cami, İstanbul'un her yerinden görülecek şekilde dizayn edildi. Üsküdar'ın camılarında artık farklı yarışmalar olacak" söyleminden hareketle tercüme edilen şey ise "büyüklük" olarak tespit edilmiştir. Büyüklük tartışmaları, bu çalışmanın niçin teknik üzerinden gittiğini ve AAT perspektifinde yapıldığının da önemli bir zemindir.



Şekil 4. İnsan Olmayan Aktörler-2: Büyüklük

Çamlıca Camisi İstanbul'un en yeni simgesi olarak adlandırılırken ona atfedilen *büyüklük* uzantıları ise *heybetli, görkemli, yeni, büyük, eşsiz, Cumhuriyet tarihinin en büyüğü, ihtişamlı, muazzam ve dünyanın en büyüğü* şeklinde karşımıza çıkmıştır. Çamlıca Camisi örneğinde büyüklük, aynı zamanda etrafını da dönüştüren ve yutan bir kapsama sahiptir. Nitekim bir transfer aracı olarak kabul edilmiş kentsel dönüşümlerin Cami'nin çevresini değiştirmesi bu bağlamda dikkat çekicidir (Çavdar, 2020; Toki Haber Dergisi, 2020). İstanbul'un her yerinden görülecek olmasıyla eşgüdümlü ilerleyen *büyüklük*, Latour'un (1997 s.122) aktörlerin zincirleme oluşturdukları ağın içinde gücün ne şekilde ortaya çıktığıyla yakından ilişkilidir. Latour, gücün zincirin gerçekliği tanımlama ve yaratma kabiliyetinde olduğu noktalarda açığa çıktığına değinmektedir. Bu bağlamda göre aktör-ağ ne kadar uzun ne kadar etkin, ne kadar kararlı, ne kadar gerçek ise, o kadar güçlü olmaktadır (Latour, 1997). Çınar'ın (2020) çalışmasında büyüklük ile meydan arasındaki ilişkiselliğin nasıl oluştuğu sorunsalı da kendiliğinden açığa çıkar. Çınar'a göre büyük ebatlarıyla camiler, çevresindeki herşeyin kendilerinden küçük hale getirildiği yeni bir meydan anlayışı yaratmaktadır. Böylece alanın domine eden ve dö-

nüştüren ölçekleriyle ortaya çıkan amacın, içine girildiğinde sadece bir ibadet mekânı olmasının dışında, dışarıda dursanız da iktidarın gösterisinin görmezden gelinemeyecek büyüklüğünün kanıtlanması olduğu vurgusu yapılmaktadır. Ergi (2020) ise çalışmasında kentsel dönüşümlerle “yerinden edilen mekân ve insanlara” atıf yaparken, “temsil ettiği dünyevi/ruhani büyüklüğe karşı boyun eğme talebinin” Cami'nin içinde ve dışında doğrudan büyüklüğuyle ilişkili olduğuna dikkat çekmiştir.

Ağın, fiziksel tamamlanmasından sonra ağın durağanlaşması için ağa katılan aktant ise *caminin tanıtım faaliyetleri* olarak tespit edilmiştir. Özellikle, caminin büyüklüğu karşısında *dol(duru)lmayacak bir cami* karşı söylemine karşı geliştirilen, *ibadet dışı özel amaçlı ziyaretler* önemli bir *yer değiştirme* (displacement) aktörüdür. Bu süreçte çoğunluğunu yerel yönetimler tarafından düzenlenen turlar bu ağın yeni aktörleri arasında karşımıza çıkmaktadır. Büyüklüğün diğer aktörler tarafından “göz”lemlenmesi için diğer bir aktör olarak *ziyaretçiler* devreye girmiştir. Ziyaretçiler de bir yer değiştirme aktörü olarak bu ağ durağan biçime getirilmiştir. Camiye gelen her bir ziyaretçi ile caminin büyüklüğu ağı genişleyerek o durağanlığı sürdürebilir hale getirmektedir (Chen ve Wu, 2021).

Aktör-ağ teorisinin köklerinde bilim ve teknolojiyi anlama çabası yatıtığı düşünöldüğünde aslında buraya kadar analizin çerçevesini çizen temel noktaların teknolojinin bir aktör olarak düşünölmesini zorunlu kılmaktadır. Kubbe, minare ve kapının da dahil olduğu büyüklüğu oluşturan aktör ve araçların *teknolojinin kullanılma biçimiyle* doğrudan ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu nokta aynı zamanda AAT'nin tek-nobilime yüklediği “daha geniş ve daha güçlü ağların yaratılması” (Sismondo, 2016) sürecine atıf yapar. Bağlamı merkeze koyarak analizin öznesi olarak Çamlıca Camisi, Türkiye'nin *yerli ve milli* teknoloji savının bir uzantısı olarak yapıda kullanılan bütün aktör/aktantların teknolojiyle ilişkili atıfları oldukça önemlidir. Teknolojiye yapılan vurgunun Cami'nin yaptırılma sürecinde aracı olan dernek başkanının verdiği birçok röportajda yer alan teknolojik vurgular destekleyici durmaktadır. Engelliler için hazırlanan iç ve dış mekân anlatıları ile başlayan teknoloji vurgusu, kubbede nano-teknolojinin kullanılmasına kadar uzanan bir yapı unsurlarını tanımlamaktadır. Kubbede kullanılan alemin nano-teknolojiyle hazırlanmış oluşu, aynı aleme yüklenen *dünyanın en büyüğu*

atfının bu açıdan teknoloji ile büyüklük gerçekliğini sentezleyen önemli bir göstergedir. Mimarlar Odası'nın Cami'nin mimari konumunu tartışırken kullandığı *günümüzün beton ve çelik teknolojiyle daha büyük kubbe yapılmasını öven* söylemlere dönük eleştiri de benzer şekilde teknolojinin altını çizmektedir. İşitme problemi yaşayanlara dönük hazırlanan frekans sistemi, görme problemi yaşayanlara dönük din görevlisiyle kılınan namazlarda ritüellere bağlı geliştirilen uyarıcı ışık sistemi, kubbede Mimar Sinan'ın Süleymaniye Camisi'nde kullandığı sistemin benzeri delikler açılıp kubbenin içerisine kimyasallar verilerek aynı etkinin yaratılması, ezanın Topkapı Sarayı'ndan duyulmasına dönük yapılan özel ses sistemleri, iç ve dış aydınlatma biçimleri, özel olarak kullanılan halılar ve bunları üreten teknoloji, demir-çelik ürünleri ve taş unsurları başta olmak üzere birçok aracı Cami'nin çıkar temelli *ilgilileşen araçlarıdır*.

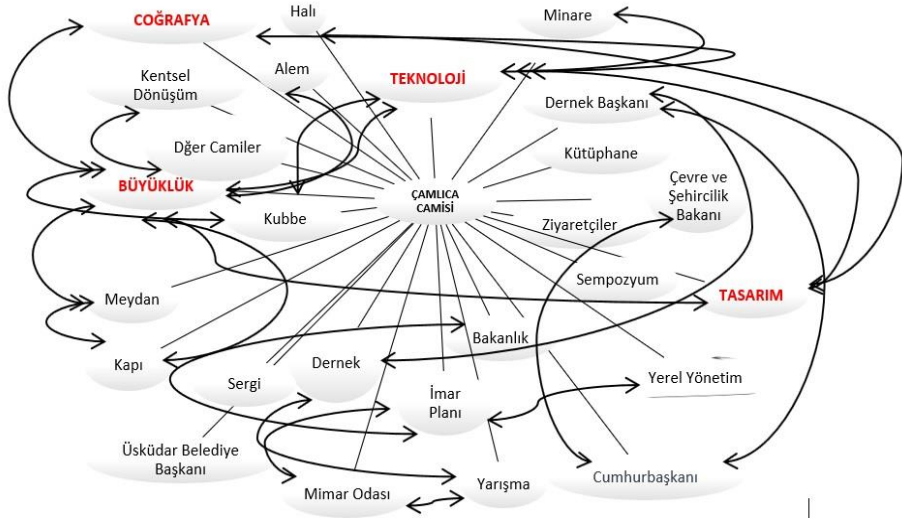
Sonuç

Umberto Eco, *mimarlık bir iletişim olgusudur* derken aslında onun bir ağ olduğunu ve ilişkiler sisteminden örülü olduğuna gönderme yapmıştır. Dolayısıyla mimari bir eserin analiz nesnesi olması, aynı zamanda onunla ilişkili birçok konunun tartışılmasını ve ağa eklenmesini zorunlu kılar. Tarihsel koşullar, toplumsal alan, gündelik hayat, din, kültür, ekonomi, teknoloji ve zihniyet bu ağın parçalarını anımsatır. Mimari yapının bir süreç olması, onun inşasında bir araya gelen her türlü özne-nesne ilişkisinin de dikkate alınmasını gerektirir.

AAT analizinin faili olarak tanımladığımız Çamlıca Camisi'nin bir ağ olarak kabul edildiği ve onun etrafında oluşan etkileşim şebekelerinin tartışmaya açıldığı bu çalışma, *Anadolu'yu Avrupa'ya manevi bağlayan, Türk-İslam tarihinin önemli yapıları arasında yerini alacak, nesillere miras, bir başka miras* olarak kendini problemleştirmesi ile başlatılmıştır. Büyüklük dine tercüme edilen, konum ise tarihe tercüme edilen birer insan olmayan aktörlerdir. Bu aktörlerin Çamlıca Camisi'nin tarih ve din temelli inşasında aynı zamanda Çevre ve Şehircilik Bakanı ve Cumhurbaşkanı aktörlerinin dönüştürücü aracılıklarıyla zorunlu geçiş noktaları açarak, diğer aktör/aktantların ağa ilgilileşme bağları yaratarak, kilitlenme sağladığı ortaya çıkmıştır. Sözcülerin/Aktörlerin Çamlıca Camisi'ni *sıfır noktası* atfıyla inşa ettikleri bu mimari eserin konumlandırıldığı alanda nasıl

bir karakutuya dönüş(türül)ebileceğinin detaylı betimlenmesine ulaşılmıştır.

Aktörlerin/aktantların birbirleriyle çıkar temelli ilişkilenerken harekete geçtiği bir bağlantılar oluşumu gerçekleştirdiği, böylece ağı sabit kılacak araçlar, failer (hatta belki melezler) ekleyebileceği bu AAT analizi, Cami'nin topoğrafyasının nasıl işleyeceği konusunda önemli bir başlangıç sunmaktadır. Michael (2017, s.43), bir ağı dayanıklı hale getirenin ne olduğu sorusuna cevap olarak, *dayanıklılık, bir ağın devamını ifade eder: Böyle bir ağ, rolleri 'durağan' olan aktörlerden, sıkıca kapalı kalan kara kutulardan, gerçekten değişmez olan değişmez harekete geçiricilerden, ihanete direnen oluşumlardan oluşur* demektedir. Buna göre, Çamlıca Camisi büyüklük ve konum aracılığıyla *topografya* için bir kara kutu oluşturmaktadır. Callon'a göre (1991) kara kutu olarak bir ağ, diğer kara kutularla ilişkilendirilebilir; yani, başka bir ağda bir öge haline gelebilir. Bu çalışmayla AAT'nin arzu ettiği şekilde kara kutunun açılması ise başka kara kutuların varlığını görünür hale getirmiştir. Gelecek çalışmalar için mesele bu diğer kutuların açılması ve özne-nesne düzleşmesinde yeni detaylı hikayelen-dirmeleri yapılacak örgütlenmeleri yaratıcı şekilde fark edebilmektir.



Şekil 5. Çamlıca Camisi'nde Tüm Aktörlerin İç İçeği

EXTENDED ABSTRACT

**Framing Camlica Mosque as an Avant-Garde Shrine
in the Context of Actor-Network Theory**

*

Adem Sağır - Pınar Memiş Sağır
Karabük Univesity- Sakarya University

The reason why the actor-network theory is preferred in our study is related to the subject of research, which is amlica Mosque fits the principle of generalized symmetry. The study was initiated by problematizing the statement that "a legacy to generations, a distinct legacy that connects Anatolia to Europe spiritually and will take its place among the important structures of Turkish-Islamic history".

A problematization object, amlica Mosque, was started to be built in 2013 with an official ceremony and opened in 2019, completing the design with intermediaries such as seminars, competitions, exhibitions, stone, doors, carpets, imame, pulpit, etc. All of its features that the architects, associations, and other political actors who contributed to the construction phase of the Mosque, as well as trips, events, exhibitions, etc., organized after the Mosque completed, has been advertised with "great importance." As a research object with these activities shows that the Mosque is in a multifaceted and dimensional network of relationships beyond being an object. The study aims to show how a language is constructed by actors using the social language around amlica Mosque. Unlike previous studies, we chose to examine the construction of language through the organization of the mosque as a material object. For this purpose, an effort is made to present the "mobilisation" between the actors that make up the network, whether they are emerged in organizations or not, by drawing attention to the organizational network itself. Here, ANT has become our guide in achieving our aim. We accepted the amlica Mosque as the agency in the relation of actors to each other in the network of ANT analysis. Subsequently, actors are the material objects that exert agency, were opened for discussion as a network.

The research techniques used to analyze the amlica Mosque network are an unattended observation with field notes, document analysis,

and content analysis. For the unattended observation, field visits were made after the Mosque finished. The unattended observation time record was kept for four hours, including before and after prayer, considering the prayer times. During the field visit, observation notes were taken. Later, these notes were enriched with visuals and used in the analysis of non-human actor characteristics. The document analysis of the research comprises the web pages of all institutions in the network, especially the association, and the news texts, advertisements, announcements, etc. It covers all written media. By reaching each company participating in the technology of the mosque, the public information of the companies was reviewed. Besides, all the papers in the seminar which is organized for the mosque at the beginning of the building process were read and analyzed. Content analysis was used in the research to deepen the document analysis. For the content analysis, the web page of the association and the texts (academic or non-academic) written about it were subjected to content analysis. Similarly, content analysis was made for the press releases of architect chambers and associations that force the passage points of the network.

In the actor-network analysis on the Çamlıca Mosque, the president of the association, the architects, the President, The Minister of Environment and Urban Planning, and visitors were identified as actors, while the project, technology, the location and grand size was determined as non-human actors. According to the findings of the research, it was understood that grand size as a non-human actor translated into religion and the location as a non-human actor translated into history. It has also appeared that these actants produced black boxes in the construction of the Çamlıca Mosque by creating interessement in translations of non-human actors.

This ANT analysis, in which actors/actants can create a connection in which they act by interrelating with each other based on interest, thus adding agents (maybe even hybrids) that will make the network stable, provides an important start on how the topography of the mosque will function in future. Michael (2017, p.43), in response to the question of what makes a network resilient, said, "Resilience refers to the continuation of a network: Such a network refers to the continuation of a network: from actors whose roles are "stationary", from tightly closed black

boxes, to what is truly immutable is invariant". It consists of mobilizers, formations that resist betrayal," he says. Accordingly, Çamlıca Mosque forms a black box for topography through size and location. According to Callon (1991), a network as a black box can be associated with other black boxes; hat is, it can become an element in another network. With this study, opening the black box as desired by ANT made the existence of other black boxes visible. For future work, the challenge is to open these other boxes and creatively recognize the organizations in which new detailed narratives will be made in subject-object straightening.

Kaynakça/References

- Adaman, F. ve Akbulut, B. (2020). Erdoğan's three-pillared neoliberalism: Authoritarianism, populism and developmentalism. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2019.12.013>.
- Akrich, M., Callon, M. ve Latour, B. (2002). The key to success in innovation part 1: The art of interessement. *International Journal of Innovation Management*, 6(2), 187-206.
- Akyıldız, S. (2019). Yeşil alan mı ibadethane alanı mı? Dil, din, pratik ekseninde validebağ direnişi. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 22(1), 1-31.
- Ansal, H., Ekinci M., Kaşdoğan, D. (2018). Bilim, teknoloji ve toplum çalışmalarına bir giriş. *Toplum ve Bilim*, 144, 9-37.
- Atlı, M. (2017). Türkiye'de cami mimarlığı tartışması nerelerde tıkanıyor? Kubbeyi yere ve/veya Çamlıca Tepesi'ne koymak. T. Bora (Der.) içinde, *İnşaat Ya Resullullah* (s.55-76). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Aygül, C. (2006). Şebeke kuramlarına eleştirel bir bakış. *Memleket SiyasetYönetim*, 1, 141-153.
- Batuman, B. (2018). *New Islamist architecture and urbanism: Negotiating nation and Islam through built environment in Turkey*. London: Taylor & Francis.
- Bergi, B. (2020). Yeni Türkiye sembolizmi: Büyük Çamlıca Camisi. <https://www.muratbergi.com/index.php/2020/09/05/cemaatsiz-cami-buyuk-camlical/>, Et. 15.11.2020.
- Bora, T. (2017b). Türk muhafazakârlığı ve inşaat şehveti: Büyük olsun bizim olsun. T. Bora (Der.) içinde, *İnşaat Ya Resullullah* (s.9-16). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Calas, M. B. and Smircich, L. (1999). Past postmodernism? Reflections and tentative directions. *Academy of Management Review*, 24(4), 649-672.

- Callon M. (1997). Society in the making: The study of technology as a tool for sociological analysis. Eds. W. E. Bijker, T. P. Hughes & T. Pinc, *The Social Construction of Technological Systems, 1997*, 83-103. Cambridge.
- Callon, M. ve Latour, B. (1981) Unscrewing the big leviathan: How actors macrostructure reality and how sociologists help them to do so. (in) K. Knorr Cetina and A. Cicourel (eds), *Advances in Social Theory and Methodology: Toward an Integration of Micro and Macro-Sociologies*, London, Routledge & Kegan Paul.
- Callon, M. (1986a). The sociology of an actor-network: The case of the electric vehicle. In *Mapping the dynamics of science and technology* (p.19-34). Palgrave Macmillan, London.
- Callon, M. (1986b). Some elements of a sociology of translation: Domestication of the scallops and the fishermen of StBrieuc Bay. J. Law (der) *Power, Action and Belief: A New Sociology of Knowledge?* in (196-233). London: Routledge and Kegan Paul.
- Callon, M. (1999). Actor-network theory—the market test. *The Sociological Review*, 47(1_suppl), 181-195.
- Callon, M., Law, J. ve Rip, A (Hrsg.). (1986): *Mapping the dynamics of science and technology*. London: Macmillan Press.
- Castells, M. (2013). *Enformasyon ağı: Ekonomi, toplum ve kültür-ağ toplumunun ykseliŐi Cilt 1* (ev: E. Kılıç). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Chen, Y. S. ve Wu, S. T. (2021). An exploration of actor-network theory and social affordance for the development of a tourist attraction: A case study of a Jimmy-related theme park, Taiwan. *Tourism Management*, 82, 104206.
- Czarniawska, B. (2017). Actor-Network theory. Langley, A. ve Tsoukas, H. (Eds.). *The SAGE Handbook of Process Organization Studies*. Sage. p.160-173.
- avdar, A. (2020). Kutsal hırsın beton gölgesi: amlıca Camii neyin anıtı?, (i) *Otoriter Neoliberalizmin Gölgesinde : Kent, Mekan, İnsan* (der. Ő. Geniş). Ankara: Nika Yayınları.
- Çelikel, S. B. ve Aydınel, S. (2013). Endüstriyel tasarımda paradigma kaymaları: İŐlev/anlam ikiliğinin aşılmasına ilişkin bir teori. *Tasarım+Kuram*, 15, 7-20.
- ınar, R. . (2020). *Ecdadın icadı AKP iktidarında bellek mücadelesi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

- Dellaloğlu, B. (2019). Büyük sorular – Türkiye'nin estetik ile imtihanı. *Habertürk Tv*. Et.25.11.2020.
- Diken, B. (1997). Melezlik ve sosyal teori. *Toplum ve Bilim*, 73, 74-110.
- Eryılmaz, M.E. (2019). Suriye mutfağının mülteciler girişimciler eliyle Türkiye bağlamına seyahati: Bir eviri hikayesi. 27. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*. At: Antalya
- Fariás I.; Blok, A. ve Roberts, C. (2019). Actor-Network theory as a companion: An inquiry into intellectual practices. Blok, A., Fariás, I. & Roberts, C. (Eds.). *The Routledge Companion to Actor-Network Theory*. Routledge. p.xx- xxxv.
- Geertz, C. (2010). Kültürel bir dizge olarak din. (i) *Kültürlerin Yorumlanması* (ev:H. Gr). Ankara: Dost Kitabevi.
- Gençer, M. (2017). Sosyal ağ analizi yöntemlerine bir bakış. *Yıldız Social Science Review*, 3(2), 19-34.
- Gerekan, B. (2012). Aktör-ağ kuramı kapsamında strateji ve muhasebe. *World of Accounting Science*, 14(2), 49–59.
- Giddens, A. (2019). *Modernite ve bireysel kimlik* (ev: . Tatlıcan). İstanbul: Say Yayınları.
- Gouldner, A. W. (2021). *Batı sosyolojisinin yaklaşan krizi* (ev: M. şenol). Sakarya: SA Kültür Yayınları.
- Güler, M. (2020). Reklamın ötesine geçmek: Hackvertising. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(10), 50-74.
- Gündüz, A. ve Attar, G. E. (2020). Aktör ilişkileri ağı, sağlık-hastalık ve suç: şahsiyet dizisi üzerinden bir tartışma. *İnsan ve İnsan*, 7(24), 127-153.
- Habermas, J. (2018). *Sosyal bilimlerin mantığı üzerine* (ev: M. Tüzel). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Hammond, T. (2019). Heritage and the Middle East: Cities, power, and memory. *Geography Compass*, 14(2), e12477
- Justesen, L. (2020). Actor-network theory as analytical approach. Jrvinen, M., Mik-Meyer, N. (Edi.) *Qualitative Analysis Eight Approaches for the Social Sciences*. Sage. p.327-344.
- Kasapoğlu, A. ve Odabaşı, Y. (2009). Sosyolojik açıdan teknoloji odağında güncel sorunların yorumlanması. *Elektrik Mhendisliği*, 436(Haziran), 31-33.
- Korkmaz, S. S. (2019). (Re)construction of Turkish National identity in urban space: Transformation of Istanbul's panorama under JDP rule. *In: Nation-Building and Turkish Modernization: Islam, Islamism, and Natio-*

- nalism in Turkey* / [ed] Rasim Özgür Dönmez, Ali Yaman, Lanham, Maryland: Lexington Books, s.233-254.
- Latour, B. ve Woolgar, S. (1979). *Laboratory life: The construction of scientific facts*. London: Sage Publications.
- Latour B. (1991). Technology is society made durable. Ed. J. Law, *A Sociology of Monsters: Essays on Power, Technology, & Domination*, 1991, 103-131. London & New York.
- Latour, B., Mauguin, P. ve Teil, G. (1992). A note on socio-technical graphs. *Social Studies of Science*, 22(1), 33-57.
- Latour, B. (1996). On actor-network theory: A few clarifications. *Soziale Welt*, 47(4), 369-381.
- Latour B. (1997). Where are the missing masses? The sociology of a few mundane artefacts. (Eds). W. E. Bijker & J. Law, *Shaping Technology/Building Society: Studies in Sociotechnical Change* (1997) 225-258. UK: Cambridge.
- Latour, B. (1999a). On recalling ANT. In J. Law & J. Hassard (Eds.), *Actor network theory and after* (p.15-25). Oxford: Blackwell.
- Latour, B. (1999b). *Pandora's hope*. London: Harvard University Press.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Latour, B. (2008a). *Biz hiç modern olmadık* (çev. İ. Uysal). İstanbul: Norgunk Yayınları.
- Latour, B. (2008b). *Tarde ve toplumsalın sonu*. (çev. F. Berksun ve diğerleri). *Tesme-ralsekdiz*, 2(3), 34-49.
- Latour, B. (2021). *Toplumsalı yeniden toplama : Aktör-ağ teorisine bir giriş* (çev. N. Bingöl). İstanbul: Tellekt.
- Law, J. (1992) Notes on the theory of the actor Network: ordering, strategy and heterogeneity. <http://www.lancs.ac.uk/fass/sociology/papers/law-notes-onant.pdf> ET: 10.01.2009
- Miles, J. A. (2016). *Yönetim ve organizasyon kuramları* (çev. M. Polat & K. Arun). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Montenegro, L. M. ve Bulgacov, S. (2014). Reflections on actor-network theory, Governance Networks, and Strategic Outcomes. *BAR, Rio de Janeiro*, 11(1), 107-124.
- Odabaş, Z. Y. (2010). *Sürdürülebilir afet yönetimi ve kadın*. Ankara: Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları: 256.

- Odabaş, Z.Y. (2016) Anneliğin siyasal alanda yeniden inşasının ilişkisel sosyolojik eleştirisi, iç. *Uygulamalı İlişkisel Sosyoloji* (der. A. Kasapoğlu), İstanbul: Yeni İnsan
- Oral, B. (2017). 21.yüzyıl Türkiyesi'nde muhafazakar milli mimarlık arayışları ve yansımaları. *SDÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 41, 237-255.
- Oral, B. (2020). Muhafazakâr tutumun estetik sorunsalı bağlamında çağdaş cami mimarisi. *Sanat Tarihi Dergisi*, 29(2), 489-519.
- Özmen, M. (2019). Sosyo-materyal bir yapı olarak pazar: Pazarın bilim-teknoloji- toplum incelemeleri bakış açısıyla incelenmesi. *Pazarlama Teorisi ve Uygulamaları Dergisi*, 5(2), 303-338
- Parlak, D. (2020). *Laiikleşme sürecinde camiler: Geç Osmanlı'dan erken Cumhuriyet'e*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Parlak, İ. ve Aycan, O. (2016). Turkey's memory politics in transformation: Akp's new and old Turkey. (ed) A. Bilgin & A. Öztürk *Political culture of Turkey in the rule of the AKP*. Nomos: Almanya.
- Pappenheim, F. (2002). *Modern insanın yabancılaşması* (çev: S. Ak). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Sağır, A. (2012). Modernden postmoderne geçişte sosyal bilimlerin felsefi temellerinin sarsılışı. *KUTADGUBİLİĞ*, 21, 25-55.
- Sarımuratoğlu, D. (2019). Konvansiyonist cephedeki iç savaş: Aktör-ağ teorisi güçlü programa karşı. *Düşünme Dergisi*, 15, 26-37.
- Seçilmişler, T. ve Yenen, Z. (2011). Koruma sorunsalına ilişkin kuramsal bir değerlendirme: Kurumsal (alan yönetimi) ve çoğulcu (aktör ağ teorisi) yaklaşımların karşılaştırılması. *Sigma*, 3, 375-384.
- Sismondo, S. (2016). *Bilim ve teknoloji araştırmaları yaklaşımı: Temeller*. (çev. Ü. Tatlıcan). Ankara: Epos.
- Terzi, M. (2019). E-government and cyber terrorism: conceptual framework, theoretical discussions and possible solutions. *Tesam Akademi Dergisi*, 6(1). 213-247. <http://dx.doi.org/10.30626/tesamakademi.528011>
- Tokdoğan, N. (2018). *Yeni Osmanlıcılık: Hınç, nostalji, narsisizm*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Toki Haber (2020). Çamlıca Camii kentsel dönüşüm alanında inceleme. <https://www.tokihaber.com.tr/haberler/camllica-camii-kentsel-donusum-alaninda-inceleme/>, Et.18.11.2020.
- Touraine, A. (2018). *Modernliğin eleştirisi* (çev: H. Tufan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Kaynakça Bilgisi/Citation Information

Sağır, A. ve Memiş Sağır, P. (2021). Avangard bir mabed olarak Çamlıca Camisi'nin Aktör-Ağ Teorisi bağlamında çerçevelemesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), 8333-8361. DOI:10.26466//opus.932364.

Değerli Konut Vergisinin Belediye Vergileri ile Karşılaştırmalı Olarak ve Özellik Arz Eden Durumları Çerçevesinde İncelenmesi

DOI: 10.26466/opus.933217

*

Şebnem Ekeryılmaz* - Semra Altıngöz Zarplı**

* Dr. Öğr. Üyesi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi/İİBF, Bilecik/Türkiye

E-Posta: sebnem.ekeryilmaz@bilecik.edu.tr

ORCID: [0000-0001-6033-2574](https://orcid.org/0000-0001-6033-2574)

** Dr. Öğr. Üyesi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi/İİBF, Bilecik/Türkiye

E-Posta: semra.altingoz@bilecik.edu.tr

ORCID: [0000-0003-4597-0193](https://orcid.org/0000-0003-4597-0193)

Öz

Değerli konut vergisi, Emlak Vergisi Kanununun 42 ve 49. maddeleri arasında hüküm altına alınmıştır. Değerli konut vergisi, Emlak Vergisi Kanunu içerisinde hüküm altına alınmasına rağmen emlak vergisinden farklı yönleri bulunmaktadır. Değerli konut vergisi, emlak vergisinden farklı olarak vergi değeri belli bir tutarın üzerinde olan konutları vergilendirmeyi amaçlamaktadır. Değerli Konut Vergisi kapsamında olan mesken nitelikli taşınmazlardan, Emlak Vergisi Kanununa göre belirlenen bina vergi değeri 2021 yılı itibarıyla belirlenen tutar ile, 5.227.000 Türk Lirası'nın üzerinde olanların vergilendirilmesi amaçlanmaktadır. Değerli konut vergisi, artan oranlı vergi tarifesine sahip olması gereğiyle de vergilemede adalet ve ödeme gücü ilkesini göz önünde bulunduran bir vergidir. Değerli konut vergisinin hüküm altına alındığı 7194 Sayılı Kanun 5.12.2019 tarihinde yürürlüğe girmesine rağmen Değerli Konut Vergisi 2021 yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Değerli konut vergisine ilişkin literatürde çok az sayıda çalışmaya rastlanmış olup, yeni bir düzenleme olması ve uygulamasına yeni başlanmış olması gereğiyle, değerli konut vergisinin ayrıntılı olarak incelenerek özellik arz eden durumlarının ortaya konulması ve belediye vergileri ile karşılaştırmalı olarak incelenerek mezuattaki sorunlu hususlara yönelik çözüm önerileri getirilmesi çalışmamızın literatüre katkısını oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Servet Vergileri, Değerli Konut Vergisi, Belediye Vergileri.

An Examination of the Valuable House Tax by Comparing It with Municipal Taxes and Considering Its Special Status

*

Abstract

The Valuable house tax has come into force with the Real Estate Tax Law Articles between 42 to 49. Although the Valuable house tax is included in the Real Estate Tax Law, it has different aspects from the Real estate tax. The primary difference is that the Valuable house tax aims at putting a tax on houses with a taxation value exceeding a certain amount. With the Valuable House Tax, it is aimed to tax the buildings with a tax value of more than TRL 5.227.000 according to the Real Estate Tax Law, as of 2021. With its progressive tax tariff, the Valuable house tax considers the principles of fairness and solvency in taxation. The Valuable house tax entered into force on 5.12.2019 with Law No. 7194, but its implementation has been initiated since 2021. There are very few studies in the literature on valuable house tax. Since it is a new regulation and its practice has just begun, revealing its prominent features by examining in detail, comparing it with municipal taxes, and proposing solutions to the problematic issues in the legislation will be contributions of our study to the literature.

Key Words: *Wealth Taxes, Valuable House Tax, Municipal Taxes.*

Giriş

Türk vergi sistemimiz içerisinde vergiler; gelir, harcamalar ve servet üzerinden alınan vergiler olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. Devlet topluma sunacağı kamu hizmetlerini yerine getirebilmek için ihtiyaç duyduğu mali kaynaklar içerisinde kamu giderlerinin finansmanını sağlayan en geniş paya sahip olan unsur gelir, servet ve harcamalar üzerinden alınan vergilerdir (Öz, Kutbay ve Buzkıran, 2014, s.87). Servet üzerinden alınan vergiler kapsamına; motorlu taşıtlar vergisi, veraset ve intikal vergisi ve emlak vergisi girmektedir. Servetin, ödeme gücünün göstergelerinden birisi olması gerekçesiyle ülkemizde servetten ve servetin el değiştirmesinden dolayı vergilendirme yapılmaktadır (Gerçek ve Ömür, 2017, s.207).

7194 sayılı 7.12.2019 tarihli Dijital Hizmet Vergisi ile Bazı Kanunlarda ve 375 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamede Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun ile vergi tabanını genişletmek üzere yeni vergiler yürürlüğe girmiştir (Özkan, 2020, s.122). Yürürlüğe giren vergilerden birisi de değerli konut vergisidir. Değerli konut vergisine ilişkin düzenlemeler her ne kadar Emlak Vergisi Kanunu içerisinde yer alsada da yeni bir servet vergisi niteliğindedir.

2021 yılından itibaren uygulanacak olan değerli konut vergisi, değeri yüksek olan konutlardan artan oranlı bir vergi alınmasını gerektirmektedir ve mükellefin mesken nitelikli tek konutu yani oturduğu ev değerli konut vergisinden muaf tutulmuştur (Çelikkaya, 2020, s.256).

Çalışmada incelediğimiz değerli konut vergisinin konusunu; Türkiye sınırları içerisinde bulunan ve bina vergi değeri 5.227.000 Türk Lirası üzerinde olan mesken nitelikli taşınmazlar oluşturmaktadır. Değerli konut vergisinin yeni bir düzenleme olması gerekçesiyle ayrıntılı olarak incelenmesi önem arz etmektedir.

Değerli konut vergisinin içerisinde düzenlendiği emlak vergisi ile bir takım benzer yönleri bulunmaktadır. Bunlar; mesken nitelikli taşınmazlar üzerinden vergilendirme yapılması, mükellefleri, matrahlarının avdollerem olması ve mükellefiyetin bitmesi hususundadır.

Değerli konut vergisini emlak vergisinden ayıran farklı yönleri ise; kapsamı, muafiyet ve istisnaları, mükellefiyetin başlaması, verginin tar-

hı, tahakkuku ve tahsili, ödeme zamanı, oranı, tarifesi ve pişmanlık ve ıslah müessesesinin uygulanmamasıdır.

Çalışmanın giriş bölümünden sonra ikinci bölümünde değerli konut vergisi ayrıntılarıyla incelenmiş, üçüncü bölümünde emlak vergisi incelenmiş, dördüncü bölümünde değerli konut vergisi ve emlak vergisinin benzer ve farklı yönleri karşılaştırmalı olarak incelenmiş, beşinci bölümde değerli konut vergisinin ayrıntılı olarak incelenmesi neticesinde özellik arz eden durumlar ortaya konmuş, altıncı bölümde İngiltere’de belediye vergisi uygulaması ülkemizdeki düzenleme ile karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve yedinci bölüm olan sonuç ve öneriler kısmında ise mevzuatta düzenlenen fakat uygulamada sorun oluşturabilecek hususlara değinilerek çözüm önerileri getirilmiştir.

Değerli Konut Vergisinin İncelenmesi

Değerli konut vergisinin üzerinden alındığı husus Türkiye sınırları içinde olan mesken nitelikli taşınmazlardır. Fakat mesken nitelikli taşınmazların değerli konut vergisinin kapsamına girebilmesi için, vergi değerinin 29.12.2020 tarihinde yayımlanan Emlak Vergisi Kanunu Genel Tebliği ile 1.1.2021 yılından itibaren uygulanmak üzere güncellenen tutar ile 5.227.000 TL’yi aşması gerekmektedir.

Mesken nitelikli taşınmaz kavramı; mesken niteliğini taşıyan binalar ile birden fazla bağımsız bölümden oluşan binalarda her bir bağımsız bölümü ifade etmektedir. Gelir İdaresi Başkanlığının yayımladığı Değerli Konut Vergisi Uygulama Genel Tebliğinde her bir bağımsız bölümün vergilendirme açısından ayrı ayrı değerlendirileceği belirtilmiştir.

Değerli konut vergisi adından da anlaşılacağı üzere yalnızca konutları vergi kapsamına almaktadır. Konut dışında kullanılan örneğin işyeri şeklinde olan taşınmazlar değerli konut vergisinin kapsamına girmektedir. Kapsamın bu şekilde dar tutulması değeri 5.227.000 TL ve üzerinde olan taşınmazların mesken olarak değerlendirilme sorunu ile karşı karşıya bırakacaktır.

Tebliğe göre taşınmazın mesken niteliğini taşıyıp taşımadığının anlaşılması için taşınmazın kayıtlardaki niteliğinin yanında fiilen kullanım durumunun da dikkate alınacağı belirtilmiştir. Bu durumda fiilen mesken niteliği taşıyıp taşımadığının tespiti de ancak yoklama ve vergi ince-

lemesi gibi yollarla yani vergi denetiminin yapılması ile ortaya çıkacaktır. İlgili uygulama hükmü mükelleflerin değerli konut vergisini ödememelerinin önüne geçmek için öngörülmüştür. Mükellefler değerli konut vergisinden kaçınmak için kanunda yazılı tutarın üzerindeki binalarını mesken olarak tapuda tescil ettirmemesine rağmen fiilen mesken olarak kullanabilirler. Bu ihtimal çerçevesinde mükelleflerin, değerli konut vergisini ödememelerini önlemek için tebliğde böyle bir düzenlemeye yer verilmiştir.

Bina vergi değeri Emlak Vergisi Kanununun 29. maddesine göre hesaplanmaktadır. Değerli konuta ilişkin vergi değeri taşınmazın bulunduğu yerdeki belediyelerden temin edilecektir.

Değerli konut vergisinin mükellefi Emlak Vergisi Kanununun 45. maddesine göre; taşınmazların maliki, varsa intifa hakkı sahibi her ikisi de yoksa mesken nitelikli taşınmazı malik gibi tasarruf edenlerdir.

Malik kavramı Medeni Kanununun 683. maddesinde; hukuk düzeninin sınırları içerisinde, malik olunan şey üzerinde dilediği gibi kullanma, yararlanma ve tasarrufta bulunma yetkisine sahip olma hakkı olarak tanımlanmıştır.

Değerli konut vergisini, Emlak Vergisi Kanununun 45. maddesi gereğince, taşınmazın maliki öder. Mesken nitelikli taşınmazın üzerinde intifa hakkı varsa vergi bu hakka sahip olan kişi tarafından ödenir.

İntifa hakkı, mülkiyet hakkından sonra en fazla hak veren sınırlı olan aynı bir haktır. İntifa hakkı olan, kullanma ve ürünlerden yararlanma yetkisine sahiptir (Arpacı, 2014, s.983). İntifa hakkı Medeni Kanununun 795. maddesine göre, taşınmazlarda tapu kütüğüne tescil ile kurulmaktadır. Dolayısıyla değerli konutlarda da intifa hakkı tapu kütüğüne tescil ile doğar ve bu hak sahibi değerli konut vergisini ödemekle yükümlü hale gelir.

Değerli konutun, maliki veya intifa hakkı sahibi bulunmaması durumunda değerli konut vergisini malik gibi tasarruf eden kişiler öder. Ancak malik veya intifa hakkı sahibinin bulunmaması durumu, değeri yüksek ve dolayısıyla değerli konut vergisine tabi olan taşınmazlarda görülme olasılığı düşük bir ihtimaldir.

Değerli konut vergisine ilişkin mükellefiyetin başlamasının üç şekilde olacağı Emlak Vergisi Kanununun 45. maddesinde düzenlenmiştir. Bu durumlar aşağıdaki şekildedir.

- Mesken nitelikli taşınmazın bina vergi değerinin 5.227.000 TL'nin üzerinde olmasıdır.
- Emlak Vergisi Kanununun 33. maddesinde hüküm altına alınan vergi değerini değiştiren durumların meydana gelmesidir. İlgili durumlar; yeni bina inşa edilmesi¹, binanın yanması, yıkılması veya diğer sebeplerle tamamen veya kısmen harap duruma gelmesi, binada mevcut asansör veya kalorifer tesislerinin kısmen veya tamamen kaldırılması, binanın kullanım tarzının değiştirilmesi, binanın mükellefinin değişmesidir.
- Kanunda hüküm altına alınmış olan muafiyetin herhangi bir sebeple bitmesidir.

Yukarıda yazılı olan durumlar meydana geldiğinde değerli konut vergisine ilişkin mükellefiyet takip eden yıldan itibaren başlar. Bina vergi değerinin ilgili yılda kanunda belirtilen tutarı aşması halinde, bu durumun gerçekleştiği tarihi takip eden yılın başından itibaren değerli konut vergisi mükellefiyeti başlayacaktır.

Yanma, yıkılma ve tamamen kullanılmaz hale gelme gerekçesiyle veya vergiye tabi iken muaflik şartlarını elde eden mesken nitelikli taşınmazların mükellefiyeti ise bu olayların meydana geldiği tarihi takip eden taksitten itibaren sona erecektir.

Değerli Konut Vergisi Uygulama Genel Tebliğine göre; değerli konut vergisine tabi olan mesken nitelikli taşınmazların daha sonraki yıllarda bina vergi değerinin, beyannamenin verileceği yılda geçerli olan kanunda belirtilen tutarın altında kalması halinde, bu durumun mükellef tarafından belgeler ile kanıtlanarak vergi dairesini bildirilmesi halinde ilgili yıla ilişkin beyanname verilmesine gerek kalmayacaktır.

Değerli konut vergisine tabi olan mükellefler, 2020 yılında bina vergi değeri kanunda yer alan tutarı aşan mesken nitelikli taşınmazlarına ilişkin 2021 yılının Şubat ayının 20. günü sonuna kadar beyannamelerini verecekler ve Şubat ve Ağustos olmak üzere iki eşit taksitte ödeyeceklerdir (Duran, 2019, s.673). Mükellefler beyannamelerini elektronik ortamda da verebileceklerdir. Değerli Konut Vergisi Uygulama Genel Tebliğinde yer aldığı üzere mükelleflerin, mesken nitelikli taşınmazın bulunduğu

¹ Emlak Vergisi Kanununun 33. maddesine göre, mevcut binalara ilaveler yapılması veya asansör veya kalorifer tesisleri konulması da yeni inşaat hükmündedir.

yer belediyesinden alınan beyanname verilen yıl ve bir önceki yıla ilişkin bina vergi değerini gösteren belgeyi de beyannamelerine ekleyerek taşınmazların bulunduğu yer yetkili vergi dairelerine beyannamelerini vermeleri gerekmektedir. Kanunda düzenlemese de uygulama genel tebliğinde her yıl için verilen beyannameye, beyannamenin verildiği yıl ve bir önceki yıla ilişkin bina vergi değerini gösteren belgenin eklenmesi zorunlu tutulmuştur. Bunun yanında, gelir veya kurumlar vergisi yönünden mükellefiyeti bulunan mükellefler ise değerli konut vergisi beyannamelerini bağlı buldukları vergi dairelerine verecektir.

Değerli Konut Vergisi Uygulama Genel Tebliğinde, yıl içerisinde değerli konut vergisine tabi olan mükelleflerden beyannamesini verip ilk taksitini ödeyip ikinci taksiti gelmeden yani Ağustos ayından önce taşınmazını satanlar açısından da vergi mükellefiyetinin devam edeceği belirtilmiştir. Mükellefler mesken nitelikli taşınmazlarını satsalar bile yıl içerisindeki değerli konut vergisine ilişkin taksitleri ödeme yükümlülükleri devam etmektedir. Mükellefiyetin başladığı 1 Ocak ile 20 Şubat arasında taşınmazını satması durumunda da beyannamesine bu taşınmazını dahil edecek ve vergisinin tamamını ödemekle yükümlü olacaktır. Mükellefin taşınmazı satmasına rağmen mükellefiyetinin ilgili yıl içerisinde devam etmesi vergi ödenmemesinin önüne geçmek için bir güvence tedbiri olarak tebliğde öngörülmüştür. Mesken nitelikli taşınmazı satın alan kişinin mükellefiyeti ise takip eden yılda da kanunda belirtilen tutarı aşması halinde takip eden yıldan itibaren başlayacaktır.

Bu hususa Değerli Konut Vergisi Uygulama Genel Tebliğinde yer verilmiş olup, Emlak Vergisi Kanununda açıkça bu duruma ilişkin bir düzenleme getirilmemiştir. Mükelleflerin ilgili hususta tereddüt etmemeleri ve vergilerini geç ödememeleri açısından bu duruma kanunda da açıklık getirilmesi hukuki güvenlik ve belirlilik ilkeleri açısından da yerinde olacaktır.

Değerli konut vergisine ilişkin muafıklar Emlak Vergisi Kanununun 46. maddesinde hüküm altına alınmıştır. İlgili muafiyetler aşağıdaki gibidir.

- Genel ve özel bütçeli idarelerin, belediyelerin, üniversitelerin ve Toplu Konut İdaresi Başkanlığının sahibi olduğu mesken nitelikli taşınmazlar değerli konut vergisinden muaf tutulmuştur. İlgili kurumların intifa hakkına sahip oldukları mesken nitelikli taşın-

mazlar da değerli konut vergisinden muaf tutularak taşınmazların mülkiyet sahipleri de değerli konut vergisini ödemeyecektir.

- Türkiye sınırları içerisinde mesken nitelikli tek taşınmazı olanlar değerli konut vergisinden muaf tutulmuştur.
- Birden fazla mesken nitelikli taşınmazı olan mükellefler ise değerli konut vergisinin konusuna giren en düşük değerli mesken nitelikli tek taşınmazı değerli konut vergisinden muaf tutulmuştur.
- Karşılıklı olmak şartıyla yabancı devletlere ait olup elçilik ve konsolosluk olarak kullanılan mesken nitelikli taşınmazlar değerli konut vergisinden muaf tutulmuştur.
- Esas faaliyet konusu bina inşası olan kişilerin işletmelerine kayıtlı bulunan henüz ilk satışa, devir ve temlike konu edilmemiş yeni inşa edilen mesken nitelikli taşınmazlar vergiden muaf tutulmuştur.

Birden fazla mesken nitelikli taşınmazı bulunan mükellefler, değerli konut vergisinin konusuna giren en düşük değerli mesken nitelikli tek taşınmazı vergiden muaf tutulsa bile buna ilişkin beyanname verme süresi içerisinde vergi dairesine bildirim formu verilmesi gerektiği Değerli Konut Vergisi Uygulama Genel Tebliğinde yer almaktadır.

Değerli konut vergisinin matrahı Emlak Vergisi Kanununun 44. maddesinde bina vergi değerinin 5.227.000 TL'yi aşan kısmı olarak belirlenmiştir. 2021 yılından itibaren değerli konut vergisine tabi mesken nitelikli taşınmazlardan değeri 5.227.000 TL ile 7.841.000 TL arasında olanlar için 5.227.000 TL'yi aşan kısmı için binde 3 oranında vergiye tabi tutulacaktır. 10.455.000 TL'ye kadar olanlar 7.841.000 TL'si için 7.842 TL fazlası için binde 6 oranında vergiye tabi tutulacaktır. 10.455.000 TL'den fazla olanlar bu tutar için 23.526 TL fazlası için binde 10 oranında vergiye tabi tutulacaktır.

Vergi değeri kanunda belirtilen tutarın üzerinde birkaç konutu olan ve bunlar içerisinde değerli konut vergisinden muaf olmayan vergi değeri 12.000.000 TL olan konuta ilişkin mükellefin ödeyeceği değerli konut vergisi tutarı yukarıda yer alan 2021 yılı tarifesine göre hesaplandığında 38.976 TL'dir.

Değerli konut vergisi artan oranlı vergi tarifesine sahiptir ve binde üç, binde altı ve binde on olmak üzere üç tane dilimi bulunmaktadır. Değerli

konut vergisine ilişkin hesaplama yapılırken dikkat edilmesi gereken husus, ilk dilimde 5.227.000'yi aşan kısmın vergiye tabi tutulacağıdır. Burada verginin matrahını, bina vergi değerinin tamamı değil bina vergi değerinin kanunda yazılı tutarı aşan kısmı oluşturmaktadır.

Değerli konut vergisinin tahsiline ilişkin hüküm Emlak Vergisi Kanununun 48. maddesinde, emlak vergisinden farklı olarak hasılatının genel bütçeye kaydedileceği şeklinde hüküm altına alınmıştır.

Emlak Vergisinin İncelenmesi

Emlak, bina, arsa ve arazi şeklindeki gayrimenkullerden meydana gelen serveti ifade etmek üzere kullanılan bir kavramdır (Şenyüz, Yüce ve Gerçek, 2015: 375). Emlak vergisi ise, yerel toplumsal yaşamın ihtiyaçlarını karşılamak için belediyeler tarafından sunulması gereken kamu hizmetlerinin finansmanını sağlanması hususunda önemli gelir kaynaklarının başında gelmektedir (Anayasa Mahkemesinin 1.11.2017 tarihli 2016-43 Esas Sayılı 2017-146 Sayılı Kararı). Emlak vergisi, sabit varlıklar üzerinden alınan, objektif, yerel, gayri safi ve mülklik ilkesine bağlı olan bir vergidir (Organ ve Çiftçi, 2015: 129).

1319 Sayılı Emlak Vergisi Kanununun birinci kısmında bina vergisi, ikinci kısmında ise arazi vergisi hüküm altına alınmıştır. Türkiye'nin coğrafi sınırları içerisinde bulunan taşınmazlar emlak vergisine tabi olmaktadır (Karagöz ve Arslan, 2019: 844). Emlak vergisi bina, arazi ve arsalardan alınan bir servet vergisidir (Pehlivan, 2020: 332).

Bina vergisinin matrahını, binanın kanun hükümlerine göre belirlenen vergi değeri oluşturmaktadır. Verginin oranı meskenlerde binde bir diğer binalarda binde iki olduğu, büyükşehir belediye sınırları ve mücavir alanlar içinde ise meskenlerde binde iki diğer binalarda binde dört olarak uygulanacağı Emlak Vergisi Kanununda hüküm altına alınmıştır.

Emlak Vergisi Kanununun 8. maddesinde belirlenen şartlarını taşıyanlar için ise vergi oranlarını sifıra kadar indirmeye Cumhurbaşkanı yetkili kılınmıştır. İlgili şartlar aşağıdaki gibidir.

- Hiçbir geliri olmadığını belgeleyenler,
- Gelirleri yalnızca kanunla kurulan sosyal güvenlik kurumlarından aldıkları aylıklardan ibaret olanlar,

- Gaziler, engelliler, şehitlerin dul ve yetimlerin Türkiye sınırları içinde brüt 200 m²'yi geçmeyen tek meskenin maliki veya intifa hakkına sahip olmalarıdır.

Ancak yukarıdaki şartlardan birini taşısalar bile kendisine bakmakla mükellef kimsesi olup on sekiz yaşını doldurmamış olanlar kanun hükümünün dışında bırakılmışlardır.

Emlak Vergisi Kanununun ikinci kısmında düzenlenen arazi vergisinin matrahını da vergi değeri oluşturmaktadır. Arazi vergisinin oranı binde bir, arsalarda ise binde üçtür. Büyükşehir belediye sınırları ve mücavir alanlar içinde ise arazi vergisinin oranı binde iki, arsalarda ise binde altıdır.

Emlak vergisine tabi olan mükelleflerin 2002 yılına kadar beyan esasına tabi olmalarına rağmen, 2002 yılında yürürlüğe giren 4751 sayılı kanunla, emlak vergisinde beyan yerine bildirim yükümlülüğü getirilmiştir (Küpeli ve Saygın, 2019, s.2375).

Emlak vergisi, 1972 yılına kadar il özel idarelerince tahsil edilmiş ve %25'i belediyelere verilmiştir. 1981 ve 1986 yılları arasında emlak vergisi tamamen merkezi yönetim geliri haline gelmiştir ve 2005 yılından itibaren tekrar emlak vergisi gelirinun tamamı belediyeler tarafından tahsil edilmiş ve belediyelerin geliri haline gelmiştir (Töremen, 2020, s.22).

Değerli Konut Vergisi Ve Emlak Vergisinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

Değerli konut vergisi, emlak vergisi ile karşılaştırıldığında iki vergi arasındaki benzer yönlerinin, farklı yönlerden az olduğu görülmektedir.

Benzer yönlerinden biri, her iki vergide de mesken nitelikli taşınmaz üzerinden vergilendirme yapılmaktadır. Fakat değerli konut vergisinde sadece konutlar vergilendirilirken, emlak vergisinde konut niteliğindeki binalar yanında işyeri şeklinde olanlar ile arsa ve araziler de vergilendirilmektedir. Dolayısıyla emlak vergisinin kapsamı daha geniştir.

İkinci benzer yönü ise mükellefleri hususundadır. Her iki verginin mükellefi taşınmazın maliki, intifa hakkı sahibi her ikisinin de bulunmaması halinde ise malik gibi tasarruf eden kimselerdir.

Üçüncü benzer yönü her iki verginin matrahlarının da advolerem olmasıdır. Her iki vergide de matrah parasal bir değer olarak belirlenmiş

ve bunun üzerinden kanunda belirlenen oranlarda vergi alınmaktadır. Her iki verginin matrahı advolerem olsa da emlak vergisinin matrahı, binanın veya arazinin kanuna göre tespit olunan vergi değeriyken, değerli konut vergisinde verginin matrahını, bina vergi değerinin 2021 yılı için 5.227.000 TL'yi aşan kısmı oluşturmaktadır.

Dördüncü benzer yönleri mükellefiyetin bitmesi hususundadır. Her iki vergide de, yanan, yıkılan, tamamen kullanılmaz hale gelen veya muaflik şartlarını kazanan taşınmazlarda, bu olayların meydana geldiği tarihi takip eden taksitten itibaren mükellefiyet sona ermektedir.

Değerli konut vergisi ile emlak vergisinin farklı yönleri, benzer yönlerine göre daha fazladır. Bu farklılıklar, kapsamı, muaflik ve istisnalar, mükellefiyetin başlaması verginin tarhi ve tahakkuku, ödeme zamanları, oranları, tarifesi ve tahsili hususundadır.

Değerli konut vergisi ile emlak vergisinin kapsamı karşılaştırıldığında emlak vergisinin kapsamının daha geniş olduğu görülmektedir. Değerli konut vergisinin kapsamına yalnızca konutlar girerken, emlak vergisinin kapsamına konutlar yanında işyeri ve benzeri amaçlarla kullanılan binalar, arsalar ve araziler de girmektedir.

Değerli konut vergisi ve emlak vergisine ilişkin muafiyet ve istisnalar yönünden benzerlikler bulunsa da farklılıklar daha fazladır. Aşağıdaki tabloda karşılaştırmalı olarak emlak vergisi ve değerli konut vergisine ilişkin muafiyet ve istisnalar yer almaktadır.

Tablo 1. Muafiyet ve İstisnaların Karşılaştırması

Değerli konut vergisine ilişkin muafiyet ve istisnalar	Emlak vergisine ilişkin muafiyet ve istisnalar
Genel ve özel bütçeli idarelerin, belediyelerin, üniversitelerin ve Toplu Konut İdaresi Başkanlığının maliki veya intifa hakkına sahip olduğu mesken nitelikli taşınmazlar.	Özel bütçeli idarelere, il özel idarelerine, belediyelere, köy tüzel kişiliğine, kanunla kurulan üniversitelere ve Devlete ait binalar. Kurumlar vergisine tabi işletmelere ait olmamaları veya bunlara tahsis edilmemeleri şartıyla kamu menfaatlerine yararlı derneklere ait binalar.
Türkiye sınırları içinde mesken nitelikli tek taşınmazı olanlar ile birden fazla mesken nitelikli taşınmazı bulunanların, değerli konut vergisi konusuna giren en düşük değerli mesken nitelikli tek taşınmazı (intifa hakkına sahip olunması hâli dâhil) (Bu hüküm, belirtilen kişilerin tek meskene hisse ile sahip olmaları hâlinde hisselerine ait kısım hakkında da uygulanır.).	Mesken olarak kullanılan bina veya apartman dairelerinin, 2.500 TL'den az olmamak üzere vergi değerinin 1/4 ü, inşalarının sona erdiği yılı takip eden bütçe yılından itibaren 5 yıl süre ile geçici muafiyetten faydalandırılır. Mükelleflerin bir belediye ve bu belediyenin mücavir alan sınırları içinde bulunan arazisinin (arsalar hariç) toplam vergi değerinin 10.000 TL'si vergiden istisnadır.
Yabancı devletlere ait olup elçilik ve konsolosluk olarak kullanılan mesken nitelikli taşınmazlar ile elçilerin ikametına mahsus mesken nitelikli taşınmaz-	Yabancı devletlere ait olup elçilik ve konsolosluk olarak kullanılan binalar ile elçilerin ikametına mahsus binalar ve bunların müştemilatı (Karşılıklı olmak

lar ve bunların müstemilatı (karşılıklı olmak şartıyla) şartıyla) ve merkezi Türkiye'de bulunan milletlerarası ve merkezi Türkiye'de bulunan milletlerarası kuruluş- kuruluşlara, milletlerarası kuruluşların Türkiye'deki lara, milletlerarası kuruluşların Türkiye'deki temsilci- temsilciliklerine ait binalar. liklerine ait mesken nitelikli taşınmazlar.

Esas faaliyet konusu bina inşası olanların işletmelerine Kazanç amacı olmamak şartıyla işletilen hastane, kayıtlı bulunan ve henüz ilk satışa, devir ve temlike dispanser, sağlık, rehabilitasyon, teşhis ve tedavi konu edilmemiş yeni inşa edilen mesken nitelikli merkezleri, sanatoryum, prevantoryum, öğrenci taşınmazlar (arsa karşılığı inşaat işlerinde sözleşme yurtları, düşkünler evi, yetimhaneler, revirler, kreşler, gereği taahhüt işini üstlenen müteahhide kalan mes- kütüphaneler ve korunmaya muhtaç çocukları koruma ken nitelikli taşınmazlar dâhil) (bu taşınmazların birliklerine ait yurtlar ve işyerleri ile benzerleri. Dini kiraya verilmesi veya diğer surette kullanılması hâlleri hizmetlerin yerine getirilmesine yönelik ve umuma açık olan ibadethaneler ve müstemilatları.

Doğal afetler sebebiyle binaları yanan, yıkılan veya kullanılmaz hale gelen veya afetlerle zarar görmesi muhtemel yerlerdeki binaların vergi mükellefleri tarafından afetin gerçekleştiği veya afete maruz bulunduğu yetkili kuruluşça tebliği tarihinden itibaren en geç 5 yıl içinde afetin gerçekleştiği yerde veya kamu kuruluşlarınca gösterilen yerlerde inşa edilen binalar inşalarının sona erdiği yılı, kamu kuruluşlarınca ilgili kanunlarına göre inşa olunup hak sahiplerine teslim edilen binalar devredildikleri yılı takip eden bütçe yılından itibaren 10 yıl süre ile geçici muafiyetten faydalanır.

Özel kanunlarına göre Devlet ormanları dışında insan emeğiyle yeniden orman haline getirilmek üzere ağaçlandırılan arazi 50 yıl vergiden muaf tutulmuştur. Toprak ve topoğrafik özellikleri ve erozyon gibi sınırlayıcı faktörler sebebiyle kültür bitkilerinin yetiştirilmesini engelleyen araziden; bataklık, turbiyer, çorak, makilik, çalılık, taşlık ve diğer haller dolayısıyla üzerinde tarım yapılamayan sahalardan, islah tedbirleriyle yeniden tarıma elverişli hale getirilmesinde 10 yıl vergiden muaf tutulmuştur.

Emlak vergisine ilişkin, kazanç amacı olmayan hastaneler, öğrenci yurtları ve korunmaya muhtaç çocuklara ait yurtlar ve benzerleri istisna kapsamında sayılırken değerli konut vergisinde bu gibi kurumlara yönelik istisnalara yer verilmemiştir. Değerli konut vergisine ilişkinde kazanç amacı olmayan buna benzer kurumların istisna kapsamına alınması daha yerinde olacaktır.

Değerli konut vergisinde Türkiye içerisinde mesken nitelikli tek taşınmazı olanlar ve birden fazla konutu olanlardan değerli konut vergisinin konusuna giren en düşük değerli mesken nitelikli tek taşınmazları verginin kapsamı dışında bırakılmıştır. Emlak vergisinde de mesken olarak kullanılan dairelerin vergi değerinin dörtte biri, inşaatlarının sona

erdiği yılı takip eden yıldan itibaren beş yıl süre ile vergiden geçici muaf tutulmuştur. Emlak vergisine ilişkin beş yıllık geçici muafiyet kanunda hüküm altına alınmışken, değerli konut vergisinde süre kısıtlaması olmaksızın bir muafiyet söz konusudur.

Emlak vergisinde doğal afet gerekçesiyle kullanılmaz hale gelen binalar geçici süreliğine verginin kapsamı dışında bırakılırken, değerli konut vergisinde doğal afetlere ilişkin bir muafiyet kanunda öngörülmemiştir. Değerli konut vergisinde de doğal afet nedeniyle kullanılmaz hale gelen binalara ilişkin geçici muafiyet uygulanmasının daha yerinde olacağı görüşündeyiz.

Emlak vergisi ve değerli konut vergisinde bir diğer farklılık matrahları hususundadır. Değerli konut vergisi artan oranlı tarifeye sahip bir vergidir ve binde 3, binde 6 ve binde 10 olmak üzere üç farklı dilimi bulunmaktadır. Emlak vergisinin oranları ise taşınmazın mesken, arazi ve büyükşehir sınırları içerisinde yer alıp almamasına göre farklılık göstermektedir. Aşağıdaki tabloda karşılaştırmalı olarak emlak vergisi ve değerli konut vergisinin oranları yer almaktadır.

Tablo 2. Değerli Konut Vergisine İlişkin Oranlar ile Emlak Vergisine İlişkin Oranlar

Değerli Konut Vergisine İlişkin Oranlar	Emlak Vergisine İlişkin Oranlar	
	Büyükşehir belediye sınırları ve mücavir alanlar içinde	Büyükşehir belediye sınırları ve mücavir alanlar dışında
5.227.000 TL ile 7.841.000 TL arasında olanlar için	Meskenler ve arazi vergisi	Meskenler ve arazi vergisi
5.227.000 TL'yi aşan kısmı için binde 3	binde 2	binde 1
10.455.000 TL'ye kadar olanlar 7.841.000 TL'si için	Arsalar binde 6	Arsalar binde 3
7.500 TL fazlası için binde 6		
10.455.000 TL'den fazla olanlar bu tutar için 23.526 TL fazlası için binde 10	Mesken dışındaki binalarda binde 4	Mesken dışındaki binalarda binde 2

Değerli konut vergisi, emlak vergisi ile karşılaştırıldığında artan oranlı vergi tarifesine sahip olması gerekçesiyle vergilemede mali güç ve adalet ilkesini daha fazla dikkate almaktadır. Mali güç ve vergilemede adalet ilkesi Anayasamızın 73. maddesinin birinci ve ikinci fıkrasında hüküm altına alınmıştır.

Değerli konut vergisinde, belli bir tutarın üzerindeki konutların vergilendirmesiyle ve artan oranlı tarifeye sahip olması ile vergileme ilkelere mali güç ve adalet ilkelerini emlak vergisine kıyasen daha fazla göz önünde bulundurarak vergileme yapılmaktadır.

Emlak vergisi ve değerli konut vergisine ilişkin farklılıklardan bir tanesi de mükellefiyetin başlaması hususundadır. Değerli konut vergisinde mükellefiyet, mesken nitelikli taşınmazın bina vergi değerinin yanında belirtilen tutarı aştığı, vergi değerini değiştiren sebeplerin doğduğu ve muafiyetin ortadan kalktığı tarihi takip eden yıldan itibaren başlamaktadır. Emlak vergisi beyan esasını yerine bildirim esasına dayanması gerekçesiyle mükellefiyet, dört yılda bir yapılan takdir işleminin yapıldığı, vergi değerini değiştiren değişikliklerin meydana geldiği ve muafiyetin ortadan kalktığı tarihi takip eden yıldan itibaren başlamaktadır.

Değerli konut vergisi ve emlak vergisine ilişkin önemli bir farklılık da tarh usullerine ilişkindir. Değerli konut vergisinde beyana dayanan tarhiyat yapılırken, emlak vergisi bildirim esasına dayanmaktadır. Emlak vergisinde beyan esasını, 3.4.2002 tarihinde kabul edilen 4751 sayılı kanun ile kaldırılmıştır.

Değerli konut vergisi ve emlak vergisi arasındaki bir diğer farklılık ödeme zamanlarına ilişkindir. Değerli konut vergisinde kanunun 47. maddesinde hüküm altına alındığı üzere, şubat ayının 20. günü sonuna kadar beyanname verilir ve ilgili yılın şubat ve ağustos aylarında iki eşit taksitte ödenir. Emlak vergisi ise kanunun 30. maddesinde hüküm altına alındığı üzere, birinci taksiti Mart, Nisan ve Mayıs aylarında ikinci taksiti ise Kasım ayı içinde olmak üzere iki eşit taksitte ödenir.

Hasılatın toplanması hususunda da emlak vergisi ve değerli konut vergisi arasında farklılık bulunmaktadır. Emlak Vergisi Kanununun 48. maddesine göre, tahsil edilen değerli konut vergisi genel bütçe geliri olarak kaydedilir. Emlak vergisi, değerli konut vergisi gibi genel bütçe geliri olarak kaydedilmeyip, belediyeler tarafından tahsil edilen bir vergidir.

Değerli Konut Vergisine İlişkin Özellik Arz Eden Durumların İncelenmesi

Çalışmada, değerli konut vergisinin ayrıntılı olarak ve emlak vergisi ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi neticesinde bu bölümde değerli konut vergisine ilişkin özellik arz eden durumlar ortaya konulmuştur.

Değerli konut vergisine ilişkin özellik arz eden durumlardan birincisi rant vergisi olup olmadığı hususundadır.

Rant kavramı Türk Dil Kurumu Sözlüklerinde, “*getirim*” olarak tanımlanmıştır. Bir diğer tanımda geniş anlamda rant kavramı, “*gayrimenkullerin değerinde meydana gelen ve emeğe dayanmayan artışlar*” şeklinde ortaya konulmuştur (Ökmen ve Yurtsever, 2010, s.59).

Rant vergisi, arsa ve arazi spekülasyonları, nüfus artışı, sanayileşme, merkeze yakınlık, yapısal dönüşümler ve kamu kesiminin yaptığı hizmetlerden meydana gelen rantın vergilendirilmesi amacını taşımaktadır. Rant, bir gider karşılığı olmayıp, beklenilmezlik ve hak edilmemişliği de yapısında barındırmaktadır (Saraçoğlu, Çakar ve Çakır, 2015, s.84).

Gayrimenkule ilişkin rantların vergilendirilmesi hususunda uygulanan yöntemlerden birisi, bayındırlık veya imar faaliyetleri gerekçesiyle gayrimenkullerin değerinde meydana gelen artışların vergilendirilmesidir (Kılıçaslan ve Yavan, 2017, s.51).

Değerli konut vergisinin emlak vergisinden farklı yönlerinin fazla olması gerekçesiyle ayrı bir servet vergisi olduğu açıktır. Fakat Emlak Vergisi Kanunu kapsamında olan binalar, değerli konut vergisine ilişkin kanunda belirlenmiş olan tutarın altında kalınca sadece emlak vergisi tahsil edilmekte, kanunda yazılı tutarın üzerinde kalınca hem emlak vergisi hem de değerli konut vergisine tabi olmaktadır. Bu durumda binanın değerinin belli bir tutarı aşınca daha fazla vergi alınması halinin söz konusu olması gerekçesiyle değerli konut vergisinin de bir tür rant vergisi olduğundan bahsetmek mümkündür. Değerli konut vergisi kapsamına yalnızca mesken nitelikli taşınmazlar girdiği için dar kapsamlı bir rant vergisidir.

Değerli konut vergisine ilişkin özellik arz eden ikinci durum zamanaşımının başlaması hususundadır.

Emlak Vergisi Kanununun 40. maddesinde bina ve arazilerine ilişkin zamanaşımının, bina ve arazilerin bildirim dışı bırakıldığı için idare tarafından öğrenildiği tarihi takip eden yılın başından başlayacağı hüküm altına alınmıştır. Fakat değerli konut vergisine ilişkin kanunda ve uygulama genel tebliğinde bu hususa ilişkin bir düzenleme bulunmamaktadır. Zamanaşımını düzenleyen hükümde bina ve araziler açık olarak ifade edilmekle birlikte değerli konutlara ilişkin bir ibare kanun maddesinde yer almamaktadır. Düzenleme bulunmaması durumu da değerli konut vergisine ilişkin zamanaşımı açısından Vergi Usul Kanununda yer alan hükümlerin geçerli olacağı anlamına gelmektedir. Dolayısıyla de-

ğerli konut vergisine ilişkin zamanaşımı, Vergi Usul Kanununun 114. maddesinde düzenlendiği üzere, vergi alacağının doğduğu takvim yılını takip eden beşinci yılın sonunda gerçekleşecektir. Değerli konut vergisine ilişkin de bu hususa açıklık getirilip zamanaşımının başlamasının idarenin öğrendiği tarihe bağlanması daha yerinde olacaktır.

Değerli konut vergisine ilişkin özellik arz eden üçüncü durum, VUK'nun 371. Maddesinde hüküm altına alınan pişmanlık ve ıslah müessesesinin uygulanmasına ilişkindir.

Pişmanlık ve ıslah müessesesinin uygulanmasının beyana dayanan vergilerde geçerli olacağına açıkça kanun hükmünde yer verilmiştir. Emlak vergisinde 3.4.2002 tarihli 4751 Sayılı Kanunla beyan esasından bildirim esasına geçilmesi gerekçesiyle pişmanlık ve ıslah müessesesi emlak vergisi için uygulanmamaktadır. Nitekim pişmanlık ve ıslah müessesesini düzenleyen kanun maddesinde de emlak vergisi için uygulanmayacağı açık bir biçimde ifade edilmiştir.

Fakat Emlak Vergisi Kanunu içerisinde düzenlenen değerli konut vergisinin beyan esasına dayandığı Emlak Vergisi Kanununun 47. maddesinde açık olarak düzenlenmiştir. Değerli konut vergisinin beyan esasına dayanması gerekçesiyle, değerli konut vergisine tabi olan mükellefler, VUK'nun 371. Maddesinde yazılı olan şartları yerine getirmeleri halinde pişmanlık ve ıslah müessesesinden yararlanabilmeleri gerekmektedir.

Değerli konut vergisine ilişkin özellik arz eden dördüncü durum ise değerli konut vergisi ödenmesinin emlak vergisi ödenmesine engel olmadığı hususundadır.

Kanunda ve uygulama genel tebliğinde yer verilmeyen bir diğer husus da değerli konut vergisine tabi olan mükelleflerin emlak vergisine tabi olup olmayacağıdır. Yasal düzenlemelerde bu hususa değinilmemesi, değerli konut vergisi ödeyen mükelleflerin aynı zamanda emlak vergisine de tabi olacağı anlamına gelmektedir. Vergilemede hukuki güvenlik ilkesi ve mükelleflerin vergi ödeme noktasında tereddüt etmemeleri açısından bu duruma da kanunda açıklık getirilmesi yerinde olacaktır.

Bunun yanında, konut dışında işyeri niteliğinde taşınmaza sahip olan veya arsa ve araziye sahip olan ve taşınmazlarının vergi değeri kanunda yazılı tutarı aşan mükellefler yalnızca emlak vergisi öderken, konutu olanlar ve vergi değeri kanunda yazılı tutarı aşanlar hem emlak vergisi hem de değerli konut vergisine tabi olmaları hususu vergilemede

adalet ilkesini zedelemektedir. Aynı vergi konusunun hem yerel yönetimler tarafından hem de merkezi idare tarafından vergiye tabi tutulması çifte vergilendirme sorunu ortaya çıkacak ve en önemlisi de vergilendirmede adalet ilkesinin ihlal edilmesine sebep olacaktır (İşler ve Tümer, 2020, s.275).

Ayrıca değerli konut vergisi, mükellef gruplarını değeri 5.227.000 TL'yi geçen yurtiçi konut sahipleri olarak belirlemiştir. Aynı durumu yurtdışında belirli bir bedeli geçen konuta sahip vatandaşlar için belirlenmemiştir.

Vergi sistemimiz içerisinde yeni uygulamaya konulan değerli konut vergisi mükelleflerin taşınmazlarının toplam değerleri üzerinden değil, değeri 5.227.000 TL'yi geçen konut sayısı üzerinden belirlenmektedir. Bu durumda mükelleflerin mali gücüne göre davranılmadığını ve eşitlik ilkesinin göz ardı edildiğini göstermektedir.

Yerel yönetimlerin sunmuş olduğu hizmetlerden taşınmaz sahiplerinin faydalanması nedeniyle, emlak vergileri fayda vergisi kategorisinde değerlendirilebilmektedir. Vergilemede fayda yaklaşımı teorisinde, belirli kamu hizmetlerinden yararlanacak olan vatandaşların yararlanma oranlarında vergilerini ödeyerek kamu hizmetlerinin finansmanına katılmaları beklenmektedir (Hines, 2000, s.483). Burada kamu hizmetini sunan yerel yönetimler bu hizmetlerinin karşılığında emlak vergisini tahsis edebilmektedir. Ancak değerli konut vergisinde yerel yönetim birimlerinden hizmet alınmış olsa da fayda vergisinin muhatabı merkezi idare olmaktadır.

Mahalli idarelerin önemli gelir kaynakları arasında yer alan emlak vergisinin merkezi idare tarafından toplanmamasının iki sebebi bulunmaktadır. Bunlardan ilki, vergi konusunun mahalli idare sınırları içerisinde kalması, ikincisi de verginin konusu olan emlakın mahalli idarenin gerçekleştirdiği hizmetlere entegre olmasıdır (Çetinkaya, 2014, s.73). Günümüzde emlak vergisi her ne kadar mahalli idarelerin gelir kaynakları arasında yer alsada başlangıç itibarıyla merkezi yönetimin gelir kaynakları arasında yer almaktaydı. Emlak vergisinin yaşamış olduğu bu süreç değerli konut vergisi için de söz konusu olabilmelidir. Değerli konut vergisinin matrahı belediyeler tarafından bina vergi değerinin asgari düzeyde tutulmasıyla gerçekleştirilmektedir. Belediyelere yüklenmiş olan bu sorumluluk karşısında tahsili gerçekleştirilen değerli ko-

nut vergisi genel bütçe gelirleri arasına dahil edilmektedir. Fakat “*Genel Bütçe Vergi Gelirlerinden Pay Verilmesi Hakkında Kanununun*” kapsamına dahil edilmemektedir. Bu da belediyelerin bina vergi değerinin belirlenmesinde verimli ve etkin bir yol izlenememesine sebep olabilecektir.

Yerel yönetimlerin değerli konut vergisini toplama yetkisi olmadığı gibi büyükşehir belediyelerinin de emlak vergisi toplama yetkisi bulunmamaktadır. Fakat büyükşehir belediyeleri ilçe belediyelerinin tahsil ettiği gelirlerinden pay alabilmektedir.

İngiltere’de Belediye Vergisi Uygulaması

İngiltere’de belediye vergisi, birçok yerel yönetim için yerel gelirlerin ana kaynağıdır. 1 Nisan 1993’te, yerel vergilendirmede aktif rol oynayan baş vergisi, mülke dayalı bir vergi olan belediye vergisiyle değiştirilmiştir. Bu vergi sisteminde yurtiçi konutlar, piyasa değerlerine göre bantlama sistemine uyarlanmıştır. Bantlama sistemi, taşınmazların değerini, daha önceden belirlenen değer bantlarından birisine dahil ederek vergiye tabi tutulmaktadır. Yerel makamlar daha sonra genel belediye vergisi düzeyini belirlemektedir. Farklı bantlar için oranlar merkezi hükümet tarafından belirlenmektedir. Bu durum belediye vergisi uygulamaya konulduğundan beri değişmemiştir (Adam ve Browne, 2006, s.21).

İngiltere’de belediye vergisi olarak uygulanan emlak vergisi, Türkiye’de olduğu gibi yerel yönetimlerin uygulama alanı içerisinde yer almaktadırlar. Fakat ticari taşınmazlar için uygulanan vergi oranı ulusal kapsamda tayin edilmektedir. Ticari taşınmazlar üzerinde oluşturduğu vergi yükü sebebiyle, yerel yönetimlerin gelir kaynakları arasında önemli bir yere sahiptir. Ticari taşınmazlar üzerinden toplanan vergi merkez tarafından tahsil edilmektedir. Daha sonra yerel yönetimlere merkezi idare tarafından pay edilmektedir. Türkiye’de uygulamaya konulan değerli konut vergisi de merkezi idare tarafından tahsil edilmekte fakat belediye vergilerinin aksine yerel yönetimlere pay verilmemektedir (Önder, 2018, s.205).

Belediye vergisinde muafiyetler ve indirimler de uygulanmaktadır. Yalnızca bir yetişkinin ikametgahı olan mülkler için % 25 indirim uygulanmakta ve eğer mülk boşsa veya ikinci bir ev ise % 50 indirim uygulanmaktadır.

lanmaktadır. Muafiyet hakkına sahip olanlar, öğrenci yurtları ve silahlı kuvvetlerin kışlalarıdır.

Düşük gelire sahip olan aileler, belediye vergisi ödeneği talep ederek belediye vergi faturalarının düşürülmesini veya ortadan kaldırılmasını talep edebilirler (Adam ve Browne, 2006, s.22).

Tablo 3. Ücretli konut sayısı 2015-2019 (Bin)

Ücretli konut sayısı 2015-2019 (Bin)	2015	2016	2017	2018	2019
Değerleme listelerinde yer alan toplam konut sayısı	23,652	23,863	24,076	24,298	24,549
Belediye vergisinden muaf olan konut sayısı	531	542	568	599	626
Yıkılan konut sayısı	2	1	1	1	1
Değerleme listesindeki belediye vergisine tabi mesken sayısı	23,120	23,320	23,506	23,698	23,922
İndirime veya prime tabi olan konut sayısı	8,085	8,075	8,090	8,154	8,255
-ikinci evler	27	22	19	15	13
indirime tabi boş evler	107	93	79	72	64
prime tabi boş evler	59	59	61	62	63
tek kişi	7,653	7,657	7,680	7,738	7,837
tüm sakinler belediye vergisi amaçları için göz ardı edildi biri hariç tümü göz ardı edildi	205	209	217	232	242
belediye vergisi amaçları için indirime veya prime tabi olmayan konut sayısı	15,035	15,245	15,417	15,545	15,667
boş evler	283	290	314	338	356
ikinci evler	219	225	230	237	240
diğerleri	14,533	14,730	14,873	14,970	15,071

Kaynak: Local Government Financial Statistics, 2020, s.9

Tablo'da 2015'ten 2019 yıllarına kadar İngiltere'de bulunan toplam konut sayısı yer almaktadır. Konutlar içerisinde, belediye vergisinden sorumlu olanlar, belediye vergisinden muaf olanlar, indirim alanlar, vergi ödemesi gerekenler ayrı ayrı belirtilmiştir. Yıllar itibariyle belediye vergisinden muaf olan konut sayıları artış göstermiştir. Türkiye'de değerli konut vergisinde değeri 5.227.000 Türk Lirasının üzerinde tek konuta sahip olan mükellefler muafiyete sahipken, belediye vergilerinde ikinci eve %50 indirim uygulanmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Değerli konut vergisi emlak vergisinden farklı olarak vergi değeri belli bir tutarı aşan konutları vergilendirmeyi amaçlamaktadır. Değerli konut vergisinin incelenmesi neticesinde ortaya çıkan özellikleri aşağıdaki gibidir.

- Servet üzerinden alınan bir vergidir.
- Mahalli bir vergi değildir çünkü toplanan hasılat genel bütçe gelirlerine hasılat kaydedilir.
- Vergi kanunlarının uygulama alanının belirlenmesinde iki adet ilke yer almaktadır. Bunlar; kanunların mülkiliği bir diğer adıyla yerselliği ve kanunların şahsiliği bir diğer adıyla kişiselliğidir. Kanunların mülkiliği ilkesi gereğince, bir ülkenin kanunları o ülkenin sınırları içerisindeki yerli ya da yabancı bütün kişilere ve hukuksal ilişkilere uygulanır. Şahsilik ilkesi ise, bir ülkenin uyruğundaki kişinin nerede bulunduğu bakılmaksızın ülkesinin kanunlarına göre vergilendirilmesini gerektirmektedir (Kızılot ve Taş, 2013, s.23). Değerli konut vergisinde vergilendirme yapılırken mülkilik ilkesi uygulanmaktadır.
- Ödeme gücü ve adalet ilkesini dikkate alan bir vergidir. Bunun gerekçesini artan oranlı bir tarifeye sahip olması ve kişilerin tek mesken nitelikli taşınmazının vergiden muaf olması oluşturmaktadır.
- Sübjektif ve artan oranlı bir vergidir. Bütün mükellefler aynı oranda değerli konut vergisi ödemezler. Değerli konut vergisine ilişkin tarifede farklılaştırılmış üç adet dilim bulunmaktadır.
- Vergi matrahının parasal değer olarak belirlenip bunun belli bir oranından vergi alınması halinde advolerem tarife, matrahın kilogram, motor silindir hacmi gibi spesifik değerlerden olması halinde ise spesifik tarifeden söz edilir (Pehlivan, 2014, s.107). Değerli konut vergisi, advolerem tarifeye sahiptir.

Vergi kanunlarında vergilerin konusuna, mükelleflerine, muafiyet ve istisnalarına, oranlarına, tarifelerine ilişkin genel bir çerçeve çizilmektedir. Vergilerin uygulanmasına ilişkin ayrıntılı bilgiler uygulama genel tebliğlerinde yer almaktadır. Değerli Konut Vergisinde de bu duruma örnek olacak şekilde değerli konut vergisine tabi olan ve taşınmazlarını

yıl içinde satan mükelleflerin, mükellefiyetinin ve verginin taksitlerini yıl içerisinde ödemeye devam edeceğine ilişkin kanunda bir düzenleme bulunmamasına karşın Değerli Konut Vergisi Uygulama Genel Tebliğinde bu duruma yer verilmiştir. Kanunlara her şeyin yazılması ve ayrıntılı olarak düzenlenmesinin kanunları karmaşık ve uzun hale getireceği düşüncesiyle ayrıntılara genel tebliğler de yer verilse de en azından temel konulara ve mükellefleri vergilerini ödeme noktasında tereddüt ettirmeyecek hususlara kanunlarda da yer verilmelidir. Aksi halde bu durum mükelleflerin vergilerini hiç ödememelerine, eksik veya geç ödemelerine sebep olabilecektir. Böyle olması da hem vergilerin hazineye intikalini geciktirecek hem de mükelleflerin istemeden de olsa bir takım vergi cezalarıyla karşı karşıya gelmelerine sebep olacaktır. Bu gibi olumsuz durumların önlenmesi ve vergilemede belirlilik, hukuki güvenlik dolayısıyla Anayasamız içerisinde yer alan hukuk devleti ilkesinin de ihlal edilmemesi için kanunlarda da bu gibi temel hususlara yer verilmesi daha yerinde olacaktır.

Değerli konut vergisi belli bir tutarın üzerindeki konutları vergilendirmektedir. Fakat vergi değeri 5.227.000 TL'nin altında olsa bile toplamda 5.227.000 TL'yi geçen birçok konutu bulunan mükellefin vergilendirilmesine yönelik bir düzenleme bulunmamaktadır. Bu durum da vergilemede adalet ilkesini zedelemektedir. Bu gerekçeyle birden fazla konutu olup toplamda 5.227.000 TL'nin üzerinde olan mükelleflerin de vergilendirilmesi daha yerinde olacaktır.

Değerli konut vergisine ilişkin artan oranlı binde 3, binde 6 ve binde 10 olmak üzere üç farklı dilimi olan bir tarife kanunda öngörülmüştür. Emlak vergisinin oranları ise taşınmazın mesken, arazi ve büyükşehir sınırları içerisinde yer alıp almamasına göre farklılık göstermektedir. Değerli konut vergisi artan oranlı vergi tarifesine sahip olması gerekçeyle vergilemede adalet ilkesine daha uygundur. Emlak vergisi için de artan oranlı vergi tarifesinin belirlenmesi daha yerinde olacaktır.

Emlak Vergisi Kanununun 40. maddesinde bina ve arazilerine ilişkin zamanaşımının, bina ve arazilerin bildirim dışı bırakıldığıının idare tarafından öğrenildiği tarihi takip eden yılın başından başlayacağını düzenlenmesine rağmen değerli konut vergisine ilişkin kanunda ve uygulama genel tebliğinde bu hususa ilişkin bir düzenleme bulunmamaktadır. Değerli konut vergisine ilişkin de bu hususa açıklık getirilip, zamanaşımı-

nın başlamasının idarenin öğrendiği tarihe bağlanması daha yerinde olacaktır.

Kanunda ve uygulama genel tebliğinde yer verilmeyen bir diğer husus da değerli konut vergisine tabi olan mükelleflerin emlak vergisine tabi olup olmayacağıdır. Yasal düzenlemelerde bu hususa değinilmemesi değerli konut vergisi ödeyen mükelleflerin aynı zamanda emlak vergisine de tabi olacağı anlamına gelmektedir. Vergilemede hukuki güvenlik ilkesi açısından ve mükelleflerin vergisini ödeme noktasında tereddüt etmemeleri bakımından bu hususa da kanunda açıklık getirilmesi yerinde olacaktır.

Emlak vergisi ve değerli konut vergisinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi neticesinde benzer yönlerinden çok farklı yönleri bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. İki vergi arasındaki farklı yönlerin fazla olması ve mükellefleri vergi ödeme noktasında tereddüte düşürecek bazı hususlara Emlak Vergisi Kanununun değerli konut vergisini düzenleyen hükümlerinde açıklık getirilmemesi gerekçesiyle görüşümüz, değerli konut vergisinin Emlak Vergisi Kanunu içerisinde değil de ayrı bir kanun olarak ayrıntılı olarak düzenlenmesinin daha yerinde olacağı yönündedir.

EXTENDED ABSTRACT

An Examination of the Valuable House Tax by Comparing It with Municipal Taxes and Considering Its Special Status

*

Şebnem Ekeryılmaz- Semra Altıngöz Zarflı

Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi

As a new tax regulation, the Valuable Housing Tax (VHT) covers residential properties with a building tax value of over TRL 5,227,000 amended amount, which applies from 1.1.2021. The study carried out a detailed examination of this new regulation.

VHT has some similarities with the real estate tax on which it is based. These issues taxation on residential properties, taxpayers, ad valorem taxation, and the termination of the obligation.

The different aspects that distinguish the VHT from the real estate tax are its scope, exemptions and derogations, the beginning of the obligation, the assessment, accrual, and collection of the tax, the payment time, rate, tariff, and the absence of the repentance and improvement provisions.

The residential real estate concept refers to both residential buildings and each independent section in buildings that consist of more than one autonomous section. The Valuable Housing Tax Application General Communiqué published by the Revenue Administration states that each independent section will be taxed separately.

Valuable housing tax, as the name suggests, only covers housing. Immovable properties used other than residential purposes, such as workplaces, are not covered by the VHT.

According to the Valuable Housing Tax Application General Communiqué, if the residential property's VHT value in the coming years remains below the amount specified by the law in the declaration year, in this case, there will be no need to submit a tax declaration for the relevant year, in case the taxpayer documentarily proves this situation and informs the tax office.

Valuable Housing Tax Implementation General Communiqué states that even if valuable housing taxpayers submit their declaration and pay the first installment but sell their property before the second portion arrives, that is, before August, they will continue to be taxed for their properties. Even if the taxpayers sell their residential properties, their obligation to pay the VHT installments during the year continues. Even though the taxpayers sell his real estate between January 1 and February 20, when the liability begins, they will include this real estate in their declaration and be obliged to pay the entire tax. Even though the taxpayer has sold the immovable, the continuation of his obligation within the relevant year is stipulated in the communiqué as a security measure to prevent non-payment of tax. The liability of the person who buys the residential real estate will start from the following year if it exceeds the amount specified in the law in the following year.

This issue has been included in the Valuable Housing Tax Application General Communiqué, and there is no explicit regulation regarding this situation in the Real Estate Tax Law. Clarification of this situation in the law would be appropriate in terms of legal security and certainty principles to avoid taxpayers hesitating on the relevant issue and paying their taxes late.

The Valuable Housing Tax Application General Communiqué requires that the taxpayers who own over one residential real estate submit a notification form to the tax office within the period of filing the relevant VHT declaration in order to exempt the lowest-value residential real estate from tax.

Tax laws draw a general framework regarding the subject, taxpayers, exemptions and derogations, rates, and tariffs of taxes. Detailed information on implementing taxes is available in the general application communiqués. As an example of this situation in the VHT: Although there is no regulation in the law that the obligations of VHT taxpayers selling their immovable properties during the relevant year will continue for tax installments throughout the year, this article exists in the Valuable Housing Tax Application General Communiqué. Since elaborating everything on the laws will make them complex and lengthy, additional details are announced with general communiqués. However, the fundamental issues that will prevent the taxpayers from hesitating to pay taxes should

exist in the laws. Otherwise, this situation may cause taxpayers not to pay taxes or to pay incomplete or late. This application will both delay the transfer of taxes to the treasury and lead taxpayers to face some tax penalties, albeit unintentionally. In order to prevent such adverse situations and not violate the rule of law principle in our Constitution, complying with certainty in taxation and legal security, it would be more appropriate to include such primary issues in the laws.

In the study, as a result of the comparative examination of the property tax and the VHT, it has been concluded that the two taxes have more different aspects than their similarities. For this reason, the study recommended that it would be more appropriate to legislate the VHT as a separate law to regulate the provisions in more detail.

Kaynakça/References

- Adam, S. ve Browne, J. (2006). *A survey of the UK tax system*. The Institute For Fiscal Studies.
- Arpacı, A. (2014). Müşterek (Paylı) mülkiyette pay üzerinde intifa hakkı kurulmasının diğer paydaşlara etkisi. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 20(1), 981-988.
- Çelikkaya, A. (2020). En son servet vergisi reformlarının analizi. *Maliye Dergisi*, Ocak-Haziran 2020, 178, 240-262.
- Çetinkaya, Ö. *Mahalli İdareler Maliyesi*. Bursa: Ekin Kitabevi, s.73.
- Duran, D. Ş. (2019, November). Türkiyenin yeni vergi mimarisinde yeni bir vergi: Dijital hizmetler vergisi. In *International Congress Of Management Economy And Policy 2019 Autumn Proceedings Book*, s.666-682.
- Karagöz, N., I. ve Metin Arslan. (2019). Bina vergisine esas rayiç bedellerin belirlenmesinde yaşanan sorunların analizi: Kayseri İli Talas İlçesi örneği. *İdealkent*, 10(27), 840-873.
- Kılıçaslan, H. ve Yavan, S. (2017). Rant vergisi: Avusturya ve İsviçre örnekleri ve Türkiye'ye ilişkin bir değerlendirme. *Journal Of Economics & Administrative Sciences/Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), 47-60.
- Kızılot Ş. ve Taş M. (2013). *Vergi hukuku ve Türk vergi sistemi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Küpeli, İ. ve Saygın, Ö. (2019), Emlak vergisi değeri ve piyasa değeri arasındaki farka bağlı vergi kayıpları: Gebze örneği. *BMIJ*, 7(5), 2372-2384 Doi: [Http://Dx.Doi.Org/10.15295/Bmij.V7i5.1369](http://Dx.Doi.Org/10.15295/Bmij.V7i5.1369).
- Hines, J. R. (2000). What is benefit taxation, *Journal Of Public Economics*, 75(3), 483-492.
- Organ, İ. ve Çiftçi, T. (2015). Türkiye'de emlak vergisi uygulamasından kaynaklanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Niğde Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(4), 127-147.
- Ökmen, M. ve Yurtsever, H. (2010). Kentsel planlama sürecinde oluşan kamusal rantın vergilendirilmesi. *Maliye Dergisi*, 158(06.10), 58-74.
- Ömür, Ö. M. ve Gerçek, A. (2017). Türkiye ve Avrupa Birliği Üyesi ülkelerde servet vergilerinin karşılaştırılması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 197-216.
- Önder, A. (2018). Yerel kamu hizmetlerinin taşınmaz vergi değerlerine etkisi. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Gayrimenkul Geliştirme Bilim Dalı, Ankara.
- Öz, E., Kutbay, H. ve Buzkıran, D. (2014). Türk servet vergisi sistemine modern bir yaklaşım. *Gümrük Ve Ticaret Dergisi*, 2(4), 86-99.
- Özkan, A.F., Rekabet Perspektifinden Dijital Hizmet Vergisi. "Vergi Düzenlemelerinin Rekabet Süreçlerine Etkileri", Siyasal Kitabevi, Ankara, Ekim 2020, İsnb: 978-605-7877-75-8, S.121-161.
- İşler, İ., ve Tümer, Ö. (2020). Vergi gelirleri perspektifinden değerli konut vergisi uygulamasının değerlendirilmesi. *Vergi Raporu*, 249, 265-278.
- Pehlivan, O. (2014). *Kamu Maliyesi*, Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Pehlivan, O. (2020). *Vergi Hukuku Genel Hükümler Ve Türk Vergi Sistemi*. Trabzon: Celepler Matbaacılık Yayın Ve Dağıtım.
- Saraçoğlu, F., Çakar, E. P. ve Çakır, M. (2015). Rant vergisi ve ülkemizdeki tartışmalar. *Gazi Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(3), 83-99.
- Şenyüz, D., Yüce, M. ve Gerçek, A. (2015). *Türk Vergi Sistemi*, 12. Baskı, Bursa: Ekin Yayınları.
- Töremen E. (2020). Emlak vergisine esas arsa birim değerlerinin belirlenmesindeki sorunlar ve çözüm önerileri. *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 21-42.
- 1319 Sayılı 29.7.1970 tarihli Emlak Vergisi Kanunu
213 Sayılı 4.1.1961 tarihli Vergi Usul Kanunu
4721 Sayılı 22.11.2001 tarihli Türk Medeni Kanunu.

4751 Sayılı 3.4.2002 tarihli Vergi Usul Kanunu, Emlak Vergisi Kanunu ve Harçlar Kanununda Değişiklik Yapılmasına İlişkin Kanun.

31365 Sayılı Resmi Gazetede yayımlanan 15.1.2021 tarihli Gelir İdaresi Başkanlığı Değerli Konut Vergisi Uygulama Genel Tebliği.

31349 Sayılı Mükerrer Resmi Gazetede yayımlanan 29.12.2020 tarihli Hazine ve Maliye Bakanlığının Emlak Vergisi Kanunu Genel Tebliği.

7194 Sayılı 7.12.2019 tarihli Dijital Hizmet Vergisi ile Bazı Kanunlarda ve 375 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamede Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun.

Anayasa Mahkemesinin 1.11.2017 tarihli 2016-43 Esas Sayılı 2017-146 Sayılı Kararı.

Local Government Financial Statistics
(2020)<https://www.gov.uk/government/statistics/local-government-financial-statistics-england-2020> Erişim Tarihi:10.04.2021

Kaynakça Bilgisi/Citation Information

Ekeryılmaz, Ş. ve Altıngöz Zarplı, S. (2021). Değerli konut vergisinin belediye vergileri ile karşılaştırmalı olarak ve özellik arz eden durumları çerçevesinde incelenmesi. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), 8362-8388. DOI:10.26466//opus.933217.

Toplu Ulaşım Sosyolojisinin Temel Boyutları: Literatür İncelemesi ve Alan Gözlemleri

DOI: 10.26466/opus.933443

*

Ayşe Mirza Girgin* - Himmet Hülür**

* Arş. Gör., AHBV Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Ankara/Türkiye

E-Posta: ayse.mirza@hbv.edu.tr

ORCID: [0000-0003-0668-993X](https://orcid.org/0000-0003-0668-993X)

** Prof. Dr., AHBV Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Ankara/Türkiye

E- Posta: himmet.hulur@hbv.edu.tr

ORCID: [0000-0002-5863-4976](https://orcid.org/0000-0002-5863-4976)

Öz

Ulaşım sosyolojisi kavramı sınırları muğlak ve geniş bir kavramdır. Bu alanda üretilmiş çalışmalar genellikle ulaşım araçlarının yapı ve özelliklerine; şehiriçi ulaşım politikalarına; ulaşım alanındaki sorunlar ve çözüm önerilerine odaklanmaktadır. Ulaşım ile ilgili araştırmalar genellikle üniversitelerin Mimarlık fakültelerine ve Şehir ve Bölge Planlama bölümüne mensup araştırmacılarca incelendiği için bu disiplinlerle sınırlı kalmaktadır. Bu makalenin amacı, toplu ulaşım alanının insan ilişkileriyle ilgili yönüne dair görece az sayıda çalışmanın bir incelemesini yapmak ve ulaşım araçlarında insan davranışını ve etkileşimini şekillendiren öğelere eğilen çalışmalar hakkında bir literatür özeti sunarak bu alanın önemini vurgulamaktır. Bu nedenle bu makale kapsamında ele alınan tüm çalışmalar betimleyici analiz ile ele alınmıştır. Bunun yanında Ankara'daki toplu taşıma araçlarında katımlı gözlem tekniğiyle üç yılı aşkın bir zamanı kapsayan alan araştırması yapılmış ve buradan elde edilen bilgiler literatür incelemesi ile sentezlenmiştir. Yapılan literatür incelemesi sonucunda, bu alanda oldukça değerli araştırmalar yapılmış olsa da hala daha çeşitli ve derinlemesine analizlere ihtiyaç duyulduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Ulaşım Sosyolojisi, Toplu Taşıma Araçları, Toplumsal Etkileşim.

The Main Dimensions of Public Transport Sociology: Literature Review and Field Observations

*

Abstract

The concept of sociology of transportation is a wide and ambiguous concept. Studies produced in this field generally focus on the structure and characteristics of transportation vehicles, urban transportation policies, problems and solutions in the field of transportation. Research on transportation is generally limited to these disciplines as it is examined by researchers from the Architecture faculties of universities and the Department of City and Regional Planning. The purpose of this article is to underline the importance of this field by providing a review of the relatively few studies on the human relations aspect of the public transport space and by providing a literature summary on studies that address the elements that shape human behavior and interaction in transport. Therefore, all studies within the scope of this article are handled with descriptive analysis. In addition, a field study covering a period of more than three years has been carried out in public transportation vehicles in Ankara with the participatory observation technique, and the information obtained here has been synthesized with a literature review. As a result of the literature review, it was seen that although quite valuable research has been done in this area, there is still a need for more diverse and in-depth analysis.

Key Words: *The Sociology Of Transportation, Public Transport, Social Interaction.*

Giriş

Toplu ulaşım araçları gündelik yaşamın önemli bir ögesidir. Özel araç sahipliği sunduğu konfor nedeniyle her geçen gün artış göstermesine karşın, günümüzde toplumun büyük çoğunluğu ulaşım ihtiyacını karşılamak için toplu taşıma araçlarını kullanmaktadır. Gezici bir mekân özelliği bulunan toplu taşıma araçları toplumun farklı kesimlerinden kişilerin karşılaşması ve etkileşime girmesi için de önemli bir alan sunmaktadır. Bu nedenle de toplumsal yaşamdan kopuk olmadığını dile getirmek isteyen kişiler genellikle toplu taşıma araçlarını kullandıklarını ifade etme gereği duyarlar. Her ne kadar toplumların gelişmişlik seviyeleri toplu taşımayı kullanan toplumsal kesimlerin genişliğini ve toplu taşımının koşullarına etki etse de, bu mekânlarda bir araya gelen kişilerin genel olarak oldukça heterojen bir topluluk oluşturduğu söylenebilir. Her yaş grubundan, neredeyse her meslekten ve toplumsal gruptan bireyler kısa ya da uzun süreli yolculuklarda bir araya gelir, deneyim yoluyla elde ettikleri bilgileri kullanarak bir yolculuk performansı sergilerler.

Toplu taşıma araçlarının özel, kamusal ya da yarı-kamusal alanlar olup olmadıkları tartışılabilir olsa da birbirini tanımayan kişiler için önemli bir karşılaşma, iletişim ve etkileşim ortamı sundukları gerçeği inkâr edilemez. Bu ulaşım araçlarındaki etkileşim ve iletişim çok farklı kuramsal bakış açılarıyla incelenebilir, ancak söz konusu etkileşimler ulaşım araçlarında gerçekleştiği için ulaşım sosyolojisi böyle bir incelemenin en temel çerçevelerinden biri olarak kabul edilebilir. Ulaşım sosyolojisinin insan iletişim ve etkileşimine eğilen Türkçe literatür incelendiğinde, bu alanda büyük bir boşluk olduğu görülmektedir. Bunun yanında dünyadaki literatürün de oldukça parçalı, birbirinden kopuk olduğu ve gelişkin bir içeriğe sahip olmadığı ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle bu makalede öncelikle ulaşım sosyolojisinin insan ilişki ve davranışına etki eden yönlerine ağırlık veren temel kaynakların bir incelemesini yapmak amaçlanmıştır. İlgili literatürün nasıl gelişme gösterdiğinin anlaşılması için yapılan çalışmalar eskiden yeniye tarih sırasına göre incelenmeye çalışılmıştır. Ulaşım sosyolojisi alanının gelişmesine katkıda bulunan başlıca çalışmalar dikkate alınmış olmakla birlikte bu alanın temel çerçevesini belirleyen öncü çalışmalara daha fazla yer ayrılmıştır.

Bunun yanında bu makale kent içi ulaşımın etkileşim ve iletişim boyutuyla ilgili yürütülmekte olan bir doktora tezinin bir parçasıdır. İlgili tez için üç yılı aşkındır şehir içi hizmet veren otobüslerde katılımlı gözlemler yürütülmüş ve bu deneyimlerin bir kısmı literatür özeti yapılan makalelerle harmanlanmıştır. Böylece Ankara'daki toplu taşıma araçlarındaki insani ilişkilere dair gözlemsel verilere dayalı olarak Türkiye'de ulaşımın sosyolojik boyutları hakkında sınırlı bir perspektif ve bir kesit sunulmaya çalışılmaktadır. Toplu ulaşımın yapısal unsurları her ne kadar yolcuların konforlarına ve dolayısıyla davranış ve iletişim biçimlerine etki etse de bu makalenin konusunu oluşturmadığı için kapsama dâhil edilmemiştir.

Ulaşım Sosyolojisinde İnsan İlişkilerine Dair Öncü Çalışmalar

Ulaşım sosyolojisi hakkında yapılan ilk çalışmalardan biri Morris Davis ve Sol Levine'in kaleme aldıkları "Toward a Sociology of Public Transit" (Toplu Taşıma Sosyolojisine Doğru) (1967) adlı çalışmadır. Yazarlar, modern endüstriyel toplumlarda toplu taşımanın bireylerin yaşamında oldukça fazla yer almasına rağmen, bu konuda yeterince çalışma olmadığını ve ayrıca bu konunun yerleştirileceği hazır bir teorik çerçevenin de bulunmadığını söylerler. Sosyolojinin de bu alana yeterince kılavuzluk etmediğini belirten yazarlar, bunun nedenleri olarak; otobüs gibi toplu taşıma araçlarındaki insanların sosyal gruplar gibi görülmemesini, bu kişilerin birbirleriyle yerleşik ilişkilerinin olmamasını ve bireylerin davranışlarının sosyal statülerince belirlenmemesini neden gösterirler (Davis ve Levine, 1967, s.84-85). Fakat ilerleyen yıllarda görüleceği gibi, ulaşım araçlarındaki insan ilişkilerine, isminden da anlaşılacağı gibi ulaşım sosyolojisi odaklanmış, sosyal psikoloji ve eğitim alanlarından da konuya ilgi gösterilmiştir.

Davis ve Levine (1967, s.85) sosyolojik analize daha yatkın olmasından ötürü, okyanus seferleri ya da tren gezileri gibi yolculukların daha önce bir takım çalışmalara konu olduklarını, kendilerinin ise mola vermeyen kısa mesafeli yolculuklar ile şehir içi ulaşım araçlarını merkeze aldıklarını belirtirler. Bu araçlarda, daha önce belirtildiği gibi kişilerin birbirleriyle kalıcı sosyal ilişkileri olmasa da bu ilişkilerin oluşma potansiyel mevcuttur. Özellikle tekrarlayan yolculuklar diğer yolcularla ya da

taşıma personeliyle anlamlı ilişkiler geliştirmek için imkân sağlayabilir. Bunun yanında belirli koşullar ve uyaranlarla sıradan bir yolcu topluluğu aktif bir kalabalığa dönüşebilir. Toplu taşıma araçlarında yapılacak dikkatli gözlemler bize Davis ve Levine'in haklılığını gösterebilir. İşe veya okula gitmek için her gün aynı saatlerde otobüse binen kişiler arasında genellikle bir göz aşinalığı oluşur. Bu kişiler herhangi bir sebep olmaksızın birbirleriyle muhabbet edebilecekleri gibi, otobüs içerisinde gerçekleşen olaylara karşı –otobüsün kalabalığı, şoförün otobüsü hızlı ya da kuralsız kullanması vb.- kendi aralarında dayanışma göstererek ya da yolcular arasında doğacak tartışmalarda aldıkları tavırlarla aralarında bir takım bağlar oluşabilir. Bu ilişkilerin tohumları bazen otobüse binmeden, henüz duraktayken de atılabilir. Nitekim bu çalışma kapsamında yapılan gözlemler, yolcuların geçmiş yıllara göre günümüzde sosyal konular hakkındaki konuşmalarını, otobüs içinden daha çok duraklarda gerçekleştirdiklerini göstermiştir. Bunun bir nedeni, durakta daha az kişinin bulunması dolayısıyla insanların duraklarda daha rahat iletişim kurabilmesi iken; bir diğer neden de son yıllarda münferit olayların her an her yerde anında kayıt altına alınıp sosyal medyada gözler önüne serilmesinin sıra dışı davranış sergileyen veya görece muhalif bireyleri suskunlaştırabilmesidir. Nitekim bu ortamlarda çekilen bu tip videolar birtakım soruşturmalara konu olmasıyla bireylerin yaşamında olumsuz sonuçlara yol açabilmekte ve geri dönülmez etkiler bırakabilmektedir. Fakat bu durumun farklı şehirler ve şehir içindeki münferit bölgeler için değişiklikler gösterebileceği gerçeği de gözden kaçırılmamalıdır.

Şehir içi toplu ulaşım araçlarında belirli davranışlar sergilemeyi engelleyen güven eksikliğinin bir diğer nedeni de otobüse binen kişilerin, daha önce de belirtildiği gibi, bir topluluk oluşturamamasıdır. Doob (1952), ortak bir hedef için, aralarında bir bağlantı olmadığı halde bir araya gelen kalabalıkları “birlikte hareket eden grup” olarak tanımlamıştır. Bu gruptaki kişiler birbirinin farkında olan ve aynı hedefi arayan kişilerdir, ancak aralarında herhangi bir rekabet ya da işbirliği yoktur. Grup üyeleri aynı kültüre ve aynı sosyal sınıfa mensup olsalar da, davranışlarını düzenleyen ortak bir resmi organizasyona sahip değildir. Olası temasları kültürel olarak belirlenmiştir ancak bu durum aralarında bir temas olmasını gerektirmez. Böylesi gruplara örnek olarak durakta otobüs bekleyen ya da yazılı bir sınava girecek olan kişiler verilebilir.

Nitekim bu örneklerde de olduğu gibi, bu kişiler birbirleriyle değil, kendileriyle meşguldürler (Doob, 1952'den akt. Davis ve Levine, 1967, s.86).

Davis ve Levine (1967, s.86) otobüs bekleyen ya da otobüste seyahat eden kişilerin rekabet etmedikleri ve işbirliği yapmadıkları görüşünün yanılıcı olabileceğini; sadece kendisiyle ilgili görünen bir kişinin bile çevresinden birkaç kişiyi dikkate aldığını belirtirler. Toplu taşıma araçsaldır ve yolcular bir an önce inmek için bu araçlara binerler. Fakat yolcular iniş-biniş sırasında sıkıntı yaşamamak için bir takım lojistik problemleri önceden tahmin etmelidirler. İniş kapısına yakın olmayan yolcular inmeleri gereken durağı kaçırmak zamansal açıdan önemli problemlerle karşılaşabilirler, bu nedenle inmeleri gereken duraktan önce, yavaş yavaş kapılara yanaşmaya çalışırlar ya da kalabalık bir metro platformunda inenlere öncelik veren yolcular, kendileri vagona adım atmadan metronun kalkış yapmasıyla dışarıda kalabilirler. Dolayısıyla toplu taşıma araçları birçok stratejik taktik geliştirmeyi zorunlu hale getirir (Davis ve Levine, 1967, s.86-87). Yolcuların sıraya girmedikleri, birden fazla hattın geçtiği otobüs duraklarında da aynı problem vardır. Yoğun iş saatlerinde yolcular otobüse binebilmek için kapılara koşturup birbirlerinin önüne geçmeye, kendilerinin önüne geçmeye çalışan kişileri çeşitli taktiklerle (dirsekleriyle) engellemeye çalışırlar. Bir başka strateji –her ne kadar yasak olsa da, özel halk otobüslerinin fazla yolcu alma isteğinden ötürü uygulanmayan- orta ve arka kapılardan otobüse giriş yapmaya çalışmaktır. Bu durumda da hız önemlidir, zira sizden önce davranan biri otobüse binebilirken, siz yeterince hızlı hareket etmediğiniz için otobüsün dışında kalabilirsiniz. Otobüse dair geliştirilen taktikler sadece biniş ve inişle sınırlı değildir. Otobüste oturabilecek, düşmeden, sendelemen ayakta durabilecek yer bulmak ya da olası bir tacizi önlemek amacıyla kişilerin aklından bir anda sayısız düşünceler geçebilir. Özellikle kadınlar otobüslerde sıkça karşılaşılan taciz vb. durumlardan kendilerini sakınmak için daha fazla strateji geliştirmek zorunda kalırlar. Örneğin koridor kısmında oturmakta cam kenarını tercih ederler, kadınların daha yoğun olduğu yerlerde durmaya çalışırlar ya da daha rahat bir savunma geliştirebilmek için ayaktayken de cam kenarında yakın, başka kişilerle temas etme olasılıklarının daha az olduğu yerlere geçerler.

Davis ve Levine (1967, s.88) toplu taşımanın yolcuların yapacakları şeyleri oldukça kısıtladığını, özellikle yolculuk süresinin kısa olduğunu

durumlarda edimlerin daha da azaldığını ve çoğunlukla otobüsün içerisinde diğer yolculara çok yakından veya açık bir şekilde bakmaları pek mümkün olmadığından dışarıyı seyrettiklerini söylerler. Dışarıyı seyretmenin yanında otobüslerde kitap okuma, müzik dinleme ve günümüzde telefonla uğraşma seçenekleri de mevcuttur. Ayrıca akıllı telefonlar kitap okuma, oyun oynama, müzik dinleme, arkadaşlarla sosyalleşme gibi birçok fonksiyonu bünyesinde barındırdığı için yolcular otobüste genellikle bu araçla meşgul gözükürler. Fakat bu çalışma için yapılan gözlemler, otobüsün doluluk oranına göre yapılan aktivitenin de değişebildiğini göstermiştir. Otobüs kalabalık olduğunda insanlar kendilerini diğer kişilerden izole etmek amacıyla daha çok telefon ve diğer alternatiflerle uğraşırken; otobüs daha tenha olduğunda dışarıyı izlemenin daha fazla olduğu gözlenmiştir. Burada Goffman'ın otobüs gibi alanlarda dışarıyı izlemenin bir oyalanma seçeneğinden çok, bir alan genişletme fonksiyonu olduğu iddiası yerinde görünmektedir (1971/2016, s.54). Otobüsün zorunlu olarak içinde yer alınan dar bir alan olmasından ötürü bireylerin kendilerini kısıtlanmış hissetmeleri ve dolayısıyla alanlarını genişletmek istemeleri doğaldır. Bunun yanında diğer insanlarla olan göz temasının da oldukça rahatsız edici olması, dışarının daha güvenli ve ilgi çekici bir alan sunmasını sağlar. Akıp geçen görüntüler kişiyi hem içeride hem dışarıda hissettirir. Bu tip durumlarla ilişkili olarak Davis and Levine (1967, s.88-89) toplu taşımadaki yolcuları, hiç oyun oynanmayan bir tiyatrodaki izleyicilere benzetirler. Boş bir salonda görülecek ve duyulacak kayda değer bir şey olmadığından insanlar perdenin rengine ve spot ışıklarının yerleştirilmesine gözünü diker veya basılı bir programa bakarlar. Küçük kümelere ulaşmışlarsa, ikili ve üçlü konuşmalara girebilirler, böylece beklemek daha çekilir hale gelebilir. Fakat böylesi bir ortamda dahi, mekânın kısıtlayıcı etkileri ve gürültü gibi faktörler insanların yapabileceklerini sınırlar.

Davis ve Levine'in savı otobüsün çok kalabalık olmadığı, sakin zamanlar için doğrudur. Öte yandan kalabalığın arttığı durumlarda otobüste sürekli bir hareketlilik vardır. Daha önce de bahsedildiği gibi bireyler kalabalık toplu taşıma araçlarında sürekli bir taktik peşindedir; daha sakin, daha güvenli bir alana geçmek; daha düzgün tutunulabilecek bir yeri ya da cam kenarını kovalamak gibi. Bunun yanında bu taktiksel durumlar kişilerarası iletişim durumlarının da doğmasına neden olur:

sizi iteleyerek başka bir yere geçmek isteyen kişilere, oturacağınız yere sizden önce davranan birine ya da size fazla yakın duran birine tepki göstermek veya rahatsız edici bir takım durumlar karşısında dayanışma göstermek bunlar arasında sayılabilir.

Davis ve Levine (1967, s.89) toplu taşımanın güzergah kısıtlılığı ve ortamdan çıkış eksenli olmasından ötürü “mono-enstrümantal” bir karakteri olduğunu söylerler. Yazarlar bu durumun onun olumsuz yanı olan, etkileşim kalıplarındaki potansiyel tersliklerle, yani yolcuların sardalye gibi istiflenmesi, yolculuğun yavaş, kirli yapısı ve bir takım suç unsurlarının varlığıyla güçlendiğini belirtirler. Aynı zamanda durağı kaçırma, rahatsız edici birinin yanınıza oturması, otobüs şoförünün kabalığı, yükleri olan hamile bir kadının başınızda beklemesi, bir grup okul çocuğunun araca binip yüksek sesle konuşması gibi bir takım olumsuz faktörlerin de yolculuğu çekilmez hale getirebileceğini eklerler. Bu olumsuz faktörlerin bir kısmı eleştirilebileceği gibi, pek çok yeni faktör de eklenebilir.

Davis ve Levine (1967, s.90) çalışmalarının ABD ve Batı Avrupa’yı kapsayan planlanmamış bir dizi gözlemden oluştuğunu ve oldukça ihmal edilmiş bu alanda karşılaştırmalı, kültürlerarası ve daha sistematik ve farklı yaklaşımların bir arada kullanılacağı çalışmalara ihtiyaç olduğunu belirtirler. Bu alana oldukça katkıda bulunmuş yazarların bu sözleri günümüzde hala geçerliliğini korumakta ve yazının ileri aşamalarında görülebileceği gibi, başka kuramcılar tarafından da dile getirilmektedir.

Toplu taşımanın kent sakinleri üzerine etkilerini inceleyen öncü çalışmalardan biri de Bateman ve Brown’ın (1968) *Guidelines for New Systems of Urban Transportation* (Yeni Kentsel Ulaşım Sistemleri Rehberi) adlı kitaptaki “Urban Planning, Transport and Human Behavioral Science” (Şehir Planlama, Ulaşım ve İnsan Davranışı Bilimi) bölümündeki yazıdır. Yazarlar bu çalışmada şehir plancıları ile davranış bilimleri arasındaki sınırlı diyalogu aşmayı; onları yeni düşünelere teşvik etmeyi; temel insan menfaatlerini korumak için hangi koşulların oluşturulması ve sürdürülmesi gerektiğine yönelik yardım sunmayı ve bu doğrultuda bazı öneri ve sorular yöneltmeyi hedeflerler. Bunu da on dokuz davranış bilimcisini¹ bir araya getirip münazara etmelerini sağlayarak gerçekleşt-

¹ Panelistler papaz, sosyal çalışmacı, avukat, ekonomist, antropolog, sosyal psikolog, sosyolog, psikolog, tarihçi, felsefeci ve psikiyatristlerden oluşmaktadır (Bknz: Bateman ve Brown, 1968, s.39-41).

tirmeye çalışırlar (Bateman ve Brown, 1968, s.1-2). Yazarlar çalışmada şehir plancılarına yardımcı olmak için, yani onların toplumun gereksinimlerini daha iyi anlayabilmeleri için, dört temel başlıkta temel insani özellikleri ele almışlardır.

Başlıklardan ilki “İnsan Organizasyonunun Farklı Düzeylerinin Benzerlikleri”dir. Buna göre “bireyin, grubun, örgütün, ‘toplumun’ sosyal veya kültürel ihtiyaçlarının ve ‘sağlığının’ birbirinden bağımsız olarak gerçekçi bir şekilde değerlendirilebileceği düşüncesinden vazgeçilmesi gerekmektedir” (Bateman ve Brown, 1968, s.3). Bir yandan toplumsal iyileşme için bireyden yola çıkmalı ve onun gereksinimleri anlaşılmalıdır. Öte yandan birey kendi kendine yeten bir biyolojik sisteme sahip değildir. Başka bir deyişle beslenme, barınma gibi bir takım fiziksel ihtiyaçların yanı sıra sosyal ihtiyaçları da olan, kişilerarası iletişimini “sağlıklı” bir şekilde kurması yani “normal” bir psikolojiyi sürdürmesi gereken bir canlı formudur (Bateman ve Brown, 1968, s.3-5). Özetle sağlıklı bir toplumsal yapının var olabilmesi için, sosyal bir varlık olan bireyin temel insani gereksinimleri karşılanmalıdır. Şehir planlayıcıları, kişilerarası iletişimin olumlu bir çerçevede işleyebilmesi için bireyleri temel almalıdırlar.

Böyle bir durumun varlığı da bizi “normal bireylerin bazı temel ruh sağlığı ihtiyaçları” adlı ikinci başlığa taşır. Bireylerin akıl sağlığı için gerekli olan başlıca bileşenler temel güven duygusu, özerk irade duygusu, inisiyatif duygusu ve öz kimlik duygusu olarak sıralanabilirken; ikincil bileşenler de ortak bir kimlik duygusu, liderlerle ve kişisel ideallerle özdeşleşme olarak adlandırılabilir. Bireyler bu duygularını kişilerarası ilişkiler ve nesnelere olan ilişkilerinde kurdukları gibi, yine bu ilişkilerde meydana gelecek önemli değişikliklerle bu duyguları kaybedilebilir. Psikolojik olarak “normal” tanımlanan bir kişi, bu ilişkilerde meydana gelecek bozulmalar sonrası, “sapkın” hale gelebilir. Bu “sapkın” davranışın düzelmesi için temel ihtiyaçların karşılanması konusundaki güven duygusunun yeniden sağlanması gereklidir (Bateman ve Brown, 1968, s.6-7).

Bateman ve Brown’ın panelistleri normal kişilik ve akıl sağlığının temel bileşenlerinin geliştirilmesi ve sürdürülmesinde kentsel biçim, ulaşım ve planlamanın rolünü sorgulamışlardır. Bu noktada akılda tutulması gereken en önemli faktör, bireylerin duygusal sağlık ve normal

kişiliğinin bir kez kurulup güven altına alınan nitelikte olmamasıdır. Bireyler hayatta kalmak için birbirine bağımlı, yaşamsal ihtiyaçları olan ve bunlara erişememenin çeşitli deformasyonlar yarattığı canlılardır. “Kentsel biçim ve ulaşım, kaynakların ve uyaranların erişilebilirliğinin doğasındaki temel belirleyiciler olduğundan, bunların iyileştirilmesi için planlama yapmanın otomatik olarak son derece arzu edilen ve güvenilir bir çaba olarak nitelendirildiği görülmektedir.” Fakat panelistler kentsel biçim ve ulaşımın yurttaşların çıkarlarını gözeterek yapılmadığını, nüfus yapısı ve yoğunluğu gibi faktörlerin dikkate alınmamasının yanı sıra farklı etnik kesimleri barındıran gettolar gibi bölgelerin kendilerine ait farklı bir takım problemler taşıdığını da aktarmışlardır (Bateman ve Brown, 1968, s.7-10).

Otobüs kullanımının bireylerin psikolojisi üzerinde bir etkisi olup olmadığı ya da bir nasıl bir etki yarattığı farklı kesimlerden kişilerle yapılacak görüşmelerle anlaşılabilir. Fakat otobüslerin yoğun olarak kullanıldığı saatlerde yapılacak bir yolculuk bunun olumlu bir etkiden ziyade oldukça stres yaratan bir deneyim olduğunu açıkça gösterebilir. Otobüsün kalabalıklığı ve diğer yolcularla herhangi bir fiziksel/sosyal mesafenin olmaması stres oluşumu için başlı başına yeterli bir faktör iken; bir de bu kalabalığın yarattığı havasız ortam ve gürültü gibi diğer unsurlar da otobüsle yapılacak bir yolculuğu oldukça zorlayıcı bir süreç haline getirebilir. Bunun yanında otobüse binen kişiler genel olarak benzer sosyo-ekonomik kesimlerden geliyor gibi gözükse de (ne de olsa hepsi otobüs kullanıyor), özel araç sahipliği ve kullanımı ülkelerin kalkınmışlık seviyesine göre biçimleneceğinden, otobüslere binen kişiler arasındaki sınıfsal konumlanma geniş bir skalayı kapsayabilir. Bu konu, şehrin farklı yerlerinde ikamet eden kişilerle yapılacak görüşmelerle daha çok netlik kazanacaktır. Fakat bu makaleye kaynaklık eden tez çalışması için şu ana kadar yapılan -sınırlı- gözlemler böyle bir ayrımın olduğu yönündedir. Bateman ve Brown’ın yukarıda aktarılan bireysel akıl sağlığı için gerekli gördükleri temel ihtiyaçlara her bireyin erişimi yoktur. Otobüs içerisindeki insani koşulların sağlanması bir yana; toplumda otobüse erişim için gerekli ücreti sağladığı halde, dış görünüşünün yaydığı izlenim nedeniyle otobüse alınmayan kişiler de mevcuttur. Bunun yanında engelli kişilerin toplu taşıma araçlarına erişiminde de pek çok problem vardır. En

azından engelli kişilerin toplu taşıma araçlarındaki yokluğu, bu alanda ciddi problemlerin varlığını düşündürmektedir.

Bateman ve Brown (1968, s.17-18) "İnsan İletişiminin Bazı Tuhaf Boyutları" başlıklı kısımda genel olarak kişilerarası iletişim kurallarına değinmektedirler. Burada hem kişilerin kendi öznel geçmişleri, bilgi birikimleri, yani iletişim sırasındaki kodlama ve kod açımı süreci önemlidir, hem de geribildirimler, yani mesajın kod açımı ile diğer kişilere verilecek tepkinin niteliği önemlidir. İletişim sürecini karmaşıklaştıran, insanların hayata dair farklı ard alanlarının olmasıdır. Bireylerin içine doğdukları aile, yetiştikleri çevrenin kültürel ve sınıfsal yapısı gibi dışsal faktörler ile bireyin bilgi birikimi, psikolojisi, kişilik yapısı gibi özellikler kişilerarasında farklılıklara, dolayısıyla kişilerarası iletişim yapısında farklılıklara sebep olacaktır. Bu nedenle otobüs gibi kamusal alanlarda karşılaşılan kişilere karşı daha temkinli yaklaşılr. Bu tip alanları kullanımın seçime bağlı olmaması, yani kişisel tercihlerle katılım imkânının bulunmaması, bireyleri daha önce kendi kişisel çevrelerinde olmayan bir takım kişi ve gruplarla bir araya getirir. Buralardaki kişilerin tahmin edilemezliği, bilinmezliği bazı kişileri, daha önce de belirtildiği gibi, daha temkinli olmaya yöneltirken, bazı kişiler de herhangi bir bireysel çerçeveye girmeden diledikleri gibi davranabilirler. İşte tam da en az bir kişinin kişilerarası mesafelere aldırmadığı bu tip ilişkilermelerde, bir takım iletişim aksaklıkları meydana gelmekte ve iletişimdeki bu yanlış anlamalar bazen farklı şiddet biçimlerine de varabilen sorunlar doğurmaktadır.

Bateman ve Brown (1968, s.24-27) kentsel planlayıcılar için davranış bilimlerine dair yukarıda özetlenmeye çalışılan bir giriş yaptıktan sonra kent planlayıcıları ve insan yönetimi için bir takım başlıklar altında eleştiriler ve önerilerde bulunurlar. "Müşteri ve Müşteri Sistemleri" başlığı altında, kent planlayıcılarının işverenlerinin talepleri doğrultusunda hareket ederken, yolcular gibi, hizmet alacak kesimlerin ihtiyaçlarını yeterince dikkate almadıklarını belirtirler. Fakat başarılı bir planlama ancak bu süreç içerisinde yapılacak çeşitli müzakereler sonucu elde edilebilir.

"Toplum görüşü" adlı başlıkta panelistlerin de görüşlerine başvurulurak, coğrafi yayılım, şehre yakınlık ve şehrin sunduğu imkânlar gibi, toplu taşıma açısından dikkate alınması gereken unsurlara değinilir.

Şehir merkezine uzak bölgelerde oturan ve çeşitli etkinlikler için merkeze inen kişilere dönüş imkânı sağlanması gerektiği gibi, planlayıcı unsurların üzerinde durulur (Bateman ve Brown: 1968, s.28).

“Özerklik ve bağımlılık” başlığında toplu taşıma araçlarındaki çağdaş sosyal normların insanları ne denli kısıtladığına değinilir. Örneğin gece kıyafetiyle metroya binmenin yadırganması gibi normlar karşısında toplu taşıma kullanıcılarına ne gibi başka imkânlar sunulabileceği, hangi ekonomik ve teknolojik faktörlerin kullanıcıların ulaşım seçeneklerini kontrol etme veya başkasının kontrolüne bağımlı olma seçeneğini belirlediği gibi birtakım sorular sorulur (Bateman ve Brown: 1968, s.36).

“Sosyal Çevre” başlığında, toplu taşımada sabah 7’de işe giden kişilerle, maç müsabakasına giden bir grubun karşılaşmasının gruplar arasında yüksek bir gerilime yol açacağına ve bu gibi durumları incelemek için ulaşım ekolojisinin incelenmesi gerektiğine işaret edilir. Böyle bir araştırma için insanların ulaşım sırasında ne zaman ve ne kadar izolasyona ihtiyaç duyduklarının belirlenmesi gerektiğini söyleyen yazarlar, taşıma araçlarının statü ve fiyatının yüksekliğinin kişilerin mahremiyet düzeyini belirlemesinin yanında, grupların homojenliğine de etki ettiğini belirtirler (Bateman ve Brown: 1968, s.36). Bunun yanında yoksulluk ulaşım araçlarında sadece izolasyon ve mahremiyete etki etmemekte, ulaşım araçlarına erişimdeki ekonomik ve fiziksel yetersizliklerin, yoksulların birden fazla topluluğa üyeliklerini sürdürememelerine de neden olmaktadır. Bu nedenle ulaşım sistemlerinin kamu kuruluşları dışında “sahiplik” yapılarının olup olmaması önemlidir (Bateman ve Brown: 1968, s.36-37). Daha önce de değinildiği gibi, eğer akşam saatlerinde şehirde bir etkinliğe katılacak kişi, dönüş için toplu ulaşımı kullanamıyorsa, taksikle dönmek zorundaysa bu etkinliğe katılımdan ekonomik sebeplerle mahrum kalmaktadır. Dahası otobüse binecek kadar parası olmayan bir kişi, kendi ikamet ettiği yerden uzakta bulunan ücretsiz bir etkinliğe ya da kendini geliştireceği bir eğitim kursuna dahi gidemeyebilir.

Söz konusu sebeplerle kentsel alanları planlayanlar, ulaştırma sistemlerinin tasarımında sürekli olarak şehrin yerleşim değişimini ve dönüşümünü göz önüne almalı, birtakım esnemelerin nüfus üzerindeki etkilerini belirlemek için araştırmalar yapmalıdır (Bateman ve Brown: 1968, s.36-37). Bateman ve Brown’un 1968’de önerdiği, yolcuların yaşamlarını

kolaylaştıracak birçok iyileşme günümüzde sağlanmış durumdadır. Örneğin yazarlar trenin gecikme nedenini yolcuların bilmek isteyeceğini (yapılan anonslar), yolcuların geribildirimlerde bulunarak ulaşım sisteminin işlerliğinin artabileceğini (mavi masa vs.), ulaşım sistemi için bilgi ağlarının tasarımına (ego cepte) ihtiyaç duyulduğunu, tiyatro ve sinema biletlerinin metro alanlarında satılabileceğini (gişeler) ifade ederler. Bunun yanında ve her zaman ihtiyaç duyulan bir diğer faktör “ulaşım sisteminin tasarımı kamu politikasının ve toplumsal hedeflerin ifade edilmesi için bir araç olarak görülmelidir.” Çünkü gündelik yaşamda büyük yer tutan ulaşım sistemleri insan çıkarlarını oldukça ilgilendirmektedir (Bateman ve Brown: 1968, s.38-39). Yazarların da sıkça belirttiği gibi, sağlıklı bir toplumun yolu sağlıklı bireylerden geçmekte ve sağlığın önemli bir bileşeni de bireylerin ruhsal dengelerini korumalarıyla sağlanabilmektedir.

Glenn Yago (1983, s.171) ise “The Sociology of Transportation” (Ulaşım Sosyolojisi) adlı çalışmasında kentleşme ve ulaşım arasındaki bağlantıyı, insan ilişkilerini de içerecek şekilde irdelemektedir. Yago’ya (1983, s.171) göre ulaşım, toplum ve yer/mekân arasındaki ilişkiyi merkezi olarak etkilemektedir. Şöyle ki, ulaşımdaki değişiklikler kentsel ve bölgesel alandaki insani faaliyetlerin organizasyonunu etkilediği gibi, çevreyi yapılandırır, kentsel büyümeyi teşvik eder, şehirlerarası ilişkileri düzenler. Nitekim artık şehirlerin merkezleri ile merkezi ilçeleri arasındaki ulaşım süresi bir saati bulabilmekte, hatta bu süreyi aşabilmektedir. Fakat şehir içi ulaşım araçlarının elverişliliğinin artması gibi faktörler, şehrin çeperinde olan uydu kentler gibi alanlara yönelik nüfus artışını çoğaltabilmektedir. Bu bölgeler zaman içerisinde yeni sosyal oluşumlarla hem kendi kendine yeter hale gelmekte hem de merkeze ulaşılabilirliğin kolaylığı, bireylerin kentte ikamet etme algılarını koruyabilmelerine imkân sağlamaktadır. Toplu konut reklamlarında da söylendiği gibi, uydu şehirler artık “şehre bir nefes kadar yakın”dır. Fakat şehir içi ulaşım araçlarının bireylerin hayatını ne derece kolaylaştırdığı tartışılabilir bir konudur. Yukarıda bahsedilen, “şehrin dışında şehrin içindeymiş gibi olma hissi” daha çok özel araç sahiplerine özgü bir rahatlıktır. Yago’nun (1983, s.171-172) da belirttiği gibi farklı kesimlerden kişilerin ulaşım araçlarına ulaşımı konusunda bir eşitlik söz konusu değildir. Yapılan araştırmalarda “kentsel yoksullar arasında yerleşim yeri ve is-

tihtam olanakları ile genç, yaşlı, engelli, ırksal ve etnik azınlıklar ve kadınların sosyal izolasyonu arasındaki eşitsizliklerin sosyal etkisine dikkat çekilmiştir.”

1970-1980 yılları arasında sosyal psikologların yaptığı araştırmalarda ulaşımın aile ve toplumdaki bireysel sosyal etkileşimi nasıl etkilediği incelenmiştir. Bu dönemde, ayrıca, deneysel çalışmalar, saha çalışmaları ve zaman-bütçe analizleri yapılmış, bu çalışmalar ulaşımın gündelik yaşam üzerindeki etkilerinin derinliğini göstermişlerdir. Bir başka çalışma grubu ise ulaşım teknolojisini şekillendiren kurumsal güçlere odaklanmıştır. Bu grup çalışmalarını kentsel tarih, politika örgütlerinin çalışmaları ve kentsel politik ekonomiye odaklanan araştırmalara dayandırmış ve böylece daha önceki ulaşım çalışmalarındaki teorik boşluklar doldurulmuştur. “Bunun yanında bu çalışmalar, yerel transit işletim sistemlerinin tarihsel işlemlerini, ulaştırma endüstrisinin endüstriyel organizasyonunun bu alandaki politikayı nasıl etkilediğini ve ulusal ve yerel ulaştırma politikası oluşturma çalışmalarını içermiştir” (Yago, 1983, s.172).

Ekonomik gelişmeler ve ticari firmaların konumlanması, nüfusun yayılımını etkileyen faktörlerdir ve bu faktörlerde meydana gelen değişiklikler ulaşımın şekillenmesinde de rol oynar. Bunun yanında ulaşım alanındaki değişimler, kentin gelişimine ve yayılımına etki etmektedir. Bu bağlamda “kent-ekolojik bakış açısı, ulaşım teknolojisinin kentsel büyüme üzerindeki doğrudan etkisine odaklanmaktadır” (Yago, 1983, s.172-173).

Kesitsel araştırmalar ise şehirlerarası ulaşım hizmetlerinin farklılıklarını açıklamaya çalışmıştır. Kent ekolojik bakış açısının ulaşım teknolojilerini merkeze alan, nedensel bakış açısını tersine çeviren kesitsel araştırmalarda, ekolojik yapılanmaların ulaşım hizmetlerinin genişliği ve karışımını belirlediği yönünde bir argümanı savunulmuştur. “Kentlerin fiziksel özellikleri (yaş, büyüklük, nüfus yoğunluğu) onların, hem bireylerin seçimleri hem de bunları yansıtan politikalar yoluyla ‘en uygun’ ulaşım çözümlerine yatkın hale getirilmesine neden olmuştur” (Yago, 1983, s.173). Ulaşım politikalarında en etkili olan birincil faktör nüfus büyüklüğüdür. Nüfusun büyüklüğü ulaşım hizmetleri için pazar ölçeğinin yaklaşık değerini belirlerken; nüfus yoğunluğu da işletme ekonomisine etki eder. Bunların yanında şehrin yaşının büyüklüğü, toplu taşıma-

ya erişim ve toplu taşımanın verimliliği için olumlu bir etkidir, çünkü bu şehirler fiziksel yapılarının daha oturmuş olmasının yanında, yerleşim biçimleri açısından daha yoğunlardır (Yago, 1983, s.173). Yago'nun da belirttiği gibi kentleşmenin eski bir tarihe dayanması, hem şehirlerin gelişmişliğine etki ettiği için ulaşım koşullarını etkilemekte hem de bu şehirlerin yöneticilerinin bu konuda daha çok bilgi birikimine sahip olmasını sağlamaktadır. Fakat Yago (1983, s.175) kentsel büyümenin zamanlaması ve kentteki ulaşım sistemi arasında bir ilişki olsa da bunun ulaşım teknolojilerinin uygulanmasındaki geniş çeşitliliği açıklayamadığını, politikanın da bu alanda etkili bir faktör olduğunu belirtir. Aslında Yago'nun da yer yer ima ettiği gibi ulaşım politikalarını etkileyen birbiriyle ilintili pek çok unsur vardır. Tüm bu faktörler ve onların ulaşım politikalarına etkisi, en nihayetinde bireylere ve gündelik yaşama sirayet etmektedir.

Yago (1983, s.184-185) ulaşım ile gündelik yaşam arasındaki ilişkiye dair yapılan çalışmaların üstünkörü olduğunu, bu çalışmalarda sadece sosyal psikolojik yöne değinildiğini ve dolayısıyla aile ve toplumsal etkileşime yönelik yorumların spekülatif kaldığını belirtir. 1983 yılına kadar yapılan çalışmaların bir özetini sunan Yago, ilk olarak Brunner'a değinir. Brunner 1966 yılındaki çalışmasında "çevrenin bir parçası ve bu çevre ile birey arasındaki önemli bir aracı olarak kentsel ulaşımın, kullanıcılarının özerklik ve kontrol arzularını etkileyebildiğini ve bundan etkilenebildiğini" belirtmiştir (akt. Yago, 1983, s.185). Bu nedenle şehirdeki yolcular bu arzulara hizmet eden ulaşım sistemlerini tercih etmişlerdir. Korte ve Grant'ın 1980 yılındaki çalışmalarında ulaşım ile ilişkili stres yaşayan deneklerin istenmeyen (yardım eksikliği) veya uygunsuz (saldırganlık) davranışlarda buldukları gözlenmiştir (akt. Yago, 1983, s.185). Daha çok yayaların davranışlarına yoğunlaşan Korte ve Grant (1980, s.417-418), çalışmalarında ayrıca trafikteki gürültünün artmasıyla yayaların çevresel farkındalığının azaldığını; bunun yayaların daha hızlı yürümelelerine yol açtığını bulmuşlar ve bu verilerin anlık çevresel faktörlerin insanların sosyal davranışını etkilediğini kanıtladığını belirtmişlerdir.

Ulf Lundberg (1976, s.26-27) ise "Urban Commuting: Crowdedness And Catecholamine Excretion" (Kentte İşe Gidiş-Geliş: Kalabalık ve Katekolamin Salgı) başlıklı çalışmasında büyük şehirlerde yaşayıp, banliyölerde oturan ve her gün şehrin merkezindeki işlerine gitmek için trenler-

de uzun zaman harcayan bireylerin yolculuklarına odaklanmış ve gündelik yaşamda pek çok stres faktörüyle boğuşan insanların, bu yolculuklardan nasıl etkilediğini araştırmıştır. Yakın zamanda meslektaşlarıyla birlikte yaptıkları bir araştırmaya referans veren Lundberg², bu çalışmada işe gidip gelirken, düzenli olarak trenlerde zaman harcayan kişilerden, bir yolculukları sonrası idrar örneği alarak, adrenalin düzeylerini ölçtüklerini ve daha kalabalık şartlarda yolculuk edenlerin adrenalin düzeylerinin daha yüksek çıktığını belirtmiştir. Mevcut çalışmada ise 1974 yılında İsveç'te gerçekleşen petrol krizinin etkisiyle, çalışanların karneyle işe gidip gelmelerinden faydalanarak, kalabalık faktörünü kontrol edebilmesi sayesinde, önceki çalışmasına katılan deneklerden yeniden idrar örneği alarak bir karşılaştırma yapmış, ayrıca deneklerden trenlerdeki koşulların nicel tahminlerini yapmasını istemiştir.

Lundberg'in (1976, s.30-31) tren seyahatlerinde yaşanan stresin, en azından belirli limitler dâhilinde, seyahatin uzunluğuna ya da süresine bağlı olmaktan çok trenin koşullarına bağlı olduğu ortaya koymuştur. Örneğin yolcuların, koltuk ya da firma seçme gibi, trenin koşulları üzerinde herhangi bir kontrole sahip olması, stresin azalmasında etkili olmuştur. Bunun yanında, her zaman yeterli bir koşul olmasa da mekânsal kısıtlamanın kalabalık stresini tetiklediği görülmüştür. Algılanan kalabalık, farklı koşullar altında farklı değişkenlerin yoğunluğuna göre değişebilmiştir. Fakat yine de daha önce psikolojik ölçme teknikleri konusunda çok az deneyime sahip olan kişilerin öznel niceliksel tahminlerinin güvenilir olduğu bulunmuştur. Ayrıca yolcu sayısının artması ve boş koltukların azalmasının etkisi, deneklerin seyahat durumlarını kontrol edebilme imkânlarının azaldığını hissetmelerine neden olmuştur. Lundberg'in çalışmada da görüldüğü gibi, kontrol duygusu seyahat stresinde önemli bir faktör olarak öne çıkmıştır. Dolayısıyla özellikle mesai saatlerinde otobüse binebilmek ya da temel sosyal mesafeyi korumak bile güçken; otobüslerde yaşanan kalabalık herhangi bir kontrol hissiyatına izin vermemektedir.

² Ayrıntılı Bilgi için Bknz: Singer, J.E., U. Lundberg, and M. Frankenhaeuser. (1978) "Stress on the Train: A Study of Urban Commuting." Baum, A., Singer, J.E., Valins, S. (Eds.), *Advances in Environmental Psychology. The Urban Environment*, 1, 345-361

Yago'nun da daha önce belirttiği gibi (1983, s.185-186) kentsel ulaşımın sosyal psikolojik boyutları üzerine yapılan araştırmalar kısıtlı çerçevelere sahip olsa da; kentsel alanların bölünme şeklinin işyerinin toplumsal yaşamdan izolasyonuna, yaşlıların ve gençlerin görünmezliğine ve mahallelerde sosyal uyumun erozyonuna yol açtığı görülmüştür. Bunun yanında motorize bir hale gelme ve hatalı ulaşım politikaları kentsel deneyim çeşitliliğini daraltmakta, toplulukları ve işyerlerini ayırarak, şehirli yolcuları iş ve ev arasındaki dünyadan yalıtılmaktadır.

Toplu Ulaşım Alanındaki Etkileşim Pratiklerine Dair Güncel Çalışmalar

Andrei Balan (2011, s.1878-1881) ise "Symbolic Relations in Public Transport" (Toplu Taşımada Simgesel İlişkiler) adlı çalışmasında Mark Ague'den yola çıkarak, kasıtlı kişilerarası ilişkilerin olmadığı, geçici yerlerdeki ya da yok-yerlerdeki³ bireyler arasındaki ilişkilerin doğasını araştırmaya çalıştığını söyler. Bu nedenle toplu taşıma araçlarında gerçekleşen gündelik kişisel etkileşimlerin psikolojik ve sembolik bir yorumunu sunmaya çalışır. Bunu da Bükreş'teki toplu taşıma araçlarını en iyi temsil ettiğini söylediği metro ve tramvaydaki etkileşimler ve sözel olmayan davranışları inceleyerek gerçekleştirmeye çalışır. İncelenen kategoriler ise şunlardır: demografik özellikler, şehrin farklı bölgelerine seyahat eden kişiler arasındaki farklılaşmalar, prososyal ve antisosyal davranışların ortaya çıkışı, yabancılar arasındaki sosyal etkileşimin nedenleri, özel statüye sahip kişilere (bilet müfettişi, güvenlik personeli vb.) karşı tutum ve davranışlar, izlenim yönetimi ve kişisel alanın yönetimi.

Balan'ın (2011, s.1880-1881) bulgularına göre toplu taşıma araçlarındaki konumlanma yaşa ve toplumsal statüye göre değişmektedir. Gençler ve mavi yakalı kişiler toplu taşıma araçlarının arka kısımlarını; yaşlılar ön kısımları; beyaz yakalı ve entelektüel kişiler ise orta kısımları tercih etmişlerdir. Metroda ve bekleme platformlarında acelesi olan kişiler çıkışa yakın yerlerde konumlanmıştır. Bunun yanında metroda kişisel

³ Mark Ague (1992: 74) *mekan ve yer arasında bir ayrıma gidip buradan yok-yerler kavramına ulaşır. Ona göre yer, kimlikleyici, ilişkisel ve tarihselken; mekan ve yok yerler bu özellikleri taşımaz. Yerler aşına olunan, insanların çeşitli ilişkiler geliştirdiği mahalle kahveleri gibi alanlar; yok-yerler sosyal ve sembolik ilişkilerin olmadığı, otobüs, tren gibi transit alanlar, alışveriş merkezleri gibi alanlardır.*

mesafenin yakınlığının tramvaya göre daha tolere edilebilir olduğu gözlenmiş ve bunun nedeni olarak mimari kapanma algısının kişisel alan beklentisini bilinçsiz bir şekilde azalttığı düşünülmüştür.

Balan'a (2011, s.1881) göre tramvaya biletsiz biniş imkânının varlığı ve bilet denetçilerinin olmaması, tramvaylarda metroya kıyasla insan çeşitliliğinin artmasına neden olmaktadır. Bu çeşitliliği sağlayan gruplardan biri "varış noktası olmayan gezginler", yani zaman geçirmek için tramvaya binen ya da tramvayı sığınak gibi kullanan insanlardır. Bunun yanında, tramvayda yapılan gözlemler, prososyal davranışların aracın ön ve orta kısımlarında daha sık görüldüğünü, yaşlıların ve fiziksel kısıtları olan kişilerin ön kısımlarda oturma tercihinde bu faktörün de rol oynayabileceğini göstermiştir.

Tramvaylarda yapılan gözlemler sürücü kabininin çevresindeki kişilerin daha kısık sesle konuştuklarını; arka kısımda oturan kişilerin ise ön kısımdakilere oranla daha yüksek sesle ve daha canlı bir şekilde sohbet ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Daha önce bahsedilen demografik ve sosyal faktörlerin yanında bu durumu izah edici yeterince verinin olmadığını söyleyen Balan, bu gerçeğin tramvay sürücüsünün işlevsel otoritesince sağlandığını varsayıdıklarını söyler. Ona göre kabin alanındaki sürücünün yolculardan daha yüksek olarak konumlanması, şoförün simgesel otoritesine katkıda bulunur. Bu nedenle sürücünün gayriresmi liderliğini ve otoritesini kabul eden, çoğunluğu yaşlılardan oluşan yolcular, şoförün koruyucu liderliğini kabul eder ve ona yakın yerlere oturmaya çalışırlar. Bu durumda yaşlıların kendilerini dışarıdan gelecek tehlikelere karşı daha savunmasız hissetmeleri rol oynar. Şoförün simgesel otoritesinin zayıfladığı otobüsün arka kısımlarında ise marjinal bireyler ya da dilenciler gibi sosyal normlara karşı çıkan kişiler daha yoğun olarak öbeklenir. Bu nedenle otobüsün bu kısımlarında daha çok olay çıkar. Burada konumlanan diğer yolcular da ön taraftakilere kıyasla, suçlu ya da toplumdaki dışlanmış kişilerden daha fazla uzaklaşmaya çalışırlar (Balan, 2011, s.1882). Tramvaylarda sürücülerin otoritesi her ne kadar hissedilir olsa da, esasında şoförlerin tramvayın sosyal yaşamına katılmaları çok düşüktür. Hatta sürücüler kabinlerinin iç kısmını kendi kişisel yaşam ve değerlerini de yansıtacak bir takım objelerle kaplayarak kendilerini tramvayın geri kalanından izole etmeye çalışırlar (Balan, 2011, s.1882).

Öte yandan halk otobüslerinde sosyal kontrolü inceleyen Connor ve Tewksbury (2012, s.5-8) otobüslerde şoförlerin sosyal kontrolün en belirgin aracı olduğunu söylerler. Yazarlar, kapı bekçisi olarak adlandırdıkları şoförlerin ilk olarak otobüse binmeyi kontrol eden kişi olduğunu ve yeterli parası olmayanları, geçiş süresi dolmuş biletlerle otobüse binmeye çalışanları ve para üstü vermeyi gerektirecek şekilde tam para ile binmeyen yolcuları otobüse kabul edilmeme konusunda otorite sahibi olduklarını belirtirler. Otobüse binmeyi “başaranlar” ise seyahat süresince şoförlerin gözetimi altındadır. Şoförler özellikle otobüs durakları ve trafik ışıklarında olmak üzere, dikiz aynasından ya da arkasını dönüp bakmak suretiyle yolcuların davranışlarını denetler ve kontrol ederler. Sözlü komutlarla yolcuları yönlendiren şoförler, otobüsten inmeyeceği halde iniş kapısına yakın duranları ikaz etme, yaşlıları boş koltuklara yönlendirme ya da yüksek sesle konuşanları uyarma gibi bir takım düzenleyici faaliyetlerde bulunurlar. Sürücülerin kendilerini izlediğinin farkında olan yolcular da hareketlerini buna göre düzenleyerek, yere çöp atma gibi kurallara uymayan davranışları, şoförün yol ile meşgul oldukları zamanlarda gerçekleştirirler. Otobüs içerisindeki kontrol sadece şoförlerle de sınırlı değildir. Otobüs içerisindeki kameralar ve otobüs ortamı boyunca dağılmış olan uyarılar yolculara kaçınmaları ve uymaları gereken davranışları salık verir.

Ankara’daki otobüslerde yapılan gözlemler de göstermiştir ki otobüs sürücülerini ve yakın zamanda işlerine son verilen muavinler otobüslerdeki sosyal kontrolün sağlanmasında oldukça aktif ve etkilidirler. Otobüse bazen ücreti olmayan yolcuları alabildikleri gibi, bazen de kart bakiyesi bitmiş kişilerin otobüs içerisindeki yolculardan kart temin etmelerine izin verirler. Fakat bunun yanında, daha önce de belirtildiği gibi, dış görünüşünü beğenmedikleri kişileri otobüse almayabilirler. Özel halk otobüsleri ve belediye otobüslerinin sürücülerinin davranışları da birbirinden ayrılmaktadır. Özel halk otobüslerinde, muavinlerin çalışmaya devam ettiği zamanlarda, hem şoförü hem de yolcuları yönlendiren kişi muavinlerdir. Muavinler şoförleri otobüse yetiştirmeye ya da binmeye çalışan yolcular konusunda yönlendirdikleri gibi; yolcuları da arka taraflara ilerlemeleri, boşlukları doldurmaları konusunda sürekli uyarmakta, yolcular arası tartışmaları sonlandırmaya çalışmakta ya da karar mercii gibi davranarak kimin haklı kimin haksız olduğu konusunda söz söyleyerek

müdahalede bulunmaktaydılar. Dahası ücreti alıp, bilet kesen muavinler denetim olacağı zamanlar dışında yolculara bilet vermekten imtina ederken; serbest kartla otobüse binen yaşlılara olumsuz davranışlar sergileyerek, bu kişilere bir anlamda sembolik şiddet uygulamakta, otobüse binmelerine engel olmak istemekteydiler. Muavinlerin özel halk otobüslerindeki işlerine son verilmesi şoförlerin bu görevi de üstlenmelerine neden olmuş ve belediye otobüslerinde rastlanmayacak şekilde bu şoförlerin, özellikle duraklarda olmak üzere, ayağa kalkarak otobüs içerisindeki yolcuları yönlendirmeye çalıştıkları görülmüştür. Dahası ücretle otobüse binmek belli bir süre sonra yasaklanmış olmasına rağmen, özel halk otobüslerindeki şoförlerin yolculardan ücret alarak binmelerine izin vermeye devam etmeleri de gözlenmiştir. Kısacası özel halk otobüsleri sürücüleri, sürekli olarak kuralları çiğneyerek, yontarak gelirlerini arttırmaya çalışmakta ve bunun yanında otobüsü aşırı hızlı sürmek, kırmızı ışıkta geçmek, otobüs sürerken telefonlarıyla uğraşmak gibi başka kural-sız eylemlerde de bulunarak yolcularla sürekli bir şekilde münakaşa etmektedirler. Belediye otobüslerinin şoförleri ise daha yüksek oranda kurallara uymakta, her ne kadar yolcuları gözlemleyip, yönlendirmeye çalışsalar da bu konuda ısrarcı olmayarak yolcularla daha az tartışma içine girmekte ve sosyal kontrolü sağlama işlevlerini sürdürmektedirler.

Connor ve Tewksbury'e göre (2012, s.8-9) sürücüler ve otobüs ortamı sosyal kontrolü temsil etmesine ve kolaylaştırmasına rağmen, yolcuların kendileri, otobüs ortamındaki sosyal kontrolün yaygın doğası nedeniyle büyük ölçüde birbirlerine sosyal kontrol uygulamazlar. Otobüse binen çoğu kişi, uyuma, okuma veya pencereden dışarı bakma aktivitelerine yoğun bir şekilde dâhil olur. Diğerleri seyahat sürelerini cep telefonları ve müzik çalarlar gibi teknolojik cihazlarla uğraşarak geçirmektedir. Bu şekilde, yolcular genellikle başkalarının davranışlarından habersizdir. Mevcut çalışma kapsamında yapılan gözlemler ise bunun tersini göstermektedir. Yolcular her ne kadar kendileri bir takım aktivitelerle meşgul olsalar da çevrelerinin farkındadır. Özellikle yaşlı ve orta yaşlı yolcular arasından olmak üzere, yolcular da birbirlerinin davranışlarına müdahalede bulunurlar. Gençler daha çok cıklama, homurdanma veya ters ters bakma gibi sözel olmayan davranışlarla tepkilerini gösterirken; yaşlı ve orta yaşlı kişiler sözsüz iletişimsel beceriler sergilemelerinin yanında

daha çok sözel olarak etraflarını kuralsız ya da rahatsız edici davranışlar hakkında uyarırlar.

Balan'ın (2011, s.1883) gözlemleri de toplu taşımada yolcuların kişisel alanın ihlali ya da herhangi bir rahatsızlık durumunda bazı sözsüz iletişim teknikleri geliştirdikleri yönündedir. Kişiler bu tip durumların varlığında öncelikle rahatsız olunan kişinin görüşünden kaçınmaya çalışmışlar ya da çeşitli sinirlilik jestleri (ritmik bir şekilde nefes almak, of demek gibi) göstermişlerdir. Bunun yanında, daha çok gençler arasında gözlemlendiği gibi, yolcular diğer yolculardan kendilerini iki şekilde soyutlamışlardır. İlki mekânsal olarak daha boş yerlerde konumlanarak, ikincisi sosyal olarak etkileşimden kaçınmak için telefon, kitap gibi objelerle meşgul olarak.

Balan gibi, otobüs içinde araştırma yürüten Nichols, Berry ve Kalogrides "Hop on the Bus: Driving Stratification Concepts Home" (Otobüse Binmek: Tabakalaşma Kavramlarını Eve Sürmek) başlıklı çalışmalarında, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki eşitsizlik ve yoksulluğu ortaya koymak için, öğrencilerinin toplu taşımada yaptıkları gözlemlerden yararlanmışlardır. Öğrenciler üniversiteden bir alışveriş merkezine giden yalnızca 8 kilometrelik bir yolda birbirinden oldukça farklı ekonomik gerçekliğe sahip insanlarla karşılaşmışlardır. Otobüslerde yapılan gözlemler sonucunda öğrenciler kendi çevrelerinin dışındaki toplumsal yapıyı sorgulamaya başlamış, yapısal faktörlerin bireysel deneyimlere nasıl etki ettiğini görmüş ve yoksul insanların karşılaştıkları zorlukları daha iyi anlamıştır (Nichols vd., 2004). Bu çalışmanın da gösterdiği gibi, otobüsler farklı kesimlerden insanların karşılaşmalarına, birbirlerini gözlemlemelerine ve bazen de etkileşim içine girmelerine neden olmaktadır.

Liz Grauerholz ve Marc Settembrino ise "Public Transportation and Visual Sociology to Make It Real" (Toplu Ulaşım ve Onu Hayata Geçiren Görsel Sosyoloji) adlı çalışmalarında, kendilerinin de ifade ettiği gibi "Hop on the Bus: Driving Stratification Concepts Home" makalesinin bir uyarlamasını gerçekleştirmişlerdir. Nichols ve diğerlerinin çalışmasına ek olarak, bu çalışmada öğrenciler hedef noktalarına (şehir merkezi) vardıklarında buldukları yeri fotoğraflamışlardır. Grauerholz ve Settembrino bu pratik aracılıyla, öğrencilerin çevreleri ve diğer insanlarla daha yakından bir iletişime gireceklerini ve bu sembolik egzersizle öğrencilerin sosyal eşitsizlik ve gelir eşitsizliğine dair sosyolojik bir anlayış

ve farkındalık geliştireceklerini düşünmüşler, ancak öğrenciler fotoğraf çekmeye otobüs içerisinde gözlem yapmak kadar önem vermemişlerdir (Grauerholz ve Settembrino, 2016, s.200-209).

Toplu Taşımanın Toplumsal Cinsiyetli Hali

Liz Grauerholz ve Marc Settembrino'nun söz konusu çalışmasının sunduğu önemli bilgilerden biri, öğrencilerin güvenliğe dair sorunları olmuştur. Özellikle kadın öğrenciler kendilerini güvende hissetmediklerini ve taciz edildiklerini hissetmişlerdir. Bir öğrenci bunu şöyle dile getirmiştir: "Durakta taciz edildiğimi hissettim, erkekler size hiç bir kadın görmemiş gibi bakıyorlar ve doğrudan gözlerine bakarken bile size bakıyorlar." Bu sorunları yaşayan öğrenciler için kendilerini daha güvende hissetmeleri için ödevi bir başka arkadaşlarıyla yapmalarına izin verilmiş, bunun yanında gündüz saatlerinde otobüse binmek, tedirgin hissettikleri durumlarda otobüs sürücüsüne yakın oturmak gibi bir takım önerilerde de bulunulmuştur. Seçilen rota nispeten güvenli bir geçmiş ve itibara sahip olsa da kadın öğrenciler bu sorunlarla karşılaşırken, erkek öğrencilerin taciz veya güvenlik endişesine dair deneyimlerinin olmaması, yazarların da belirttiği gibi, otobüse binme deneyiminin de oldukça cinsiyetli olduğunu göstermiştir (Grauerholz ve Settembrino, 2016, s.210). Erendüz Atasü'nün "Çocukluğumu İstiyorum, Çocukluğumu Verin Bana" adlı öyküsünde yer alan aşağıdaki pasaj, hem bu durumun evrenselliğine, hem de tacize maruz kalan kadınların hissettiklerine ve bu durumla baş etmek için geliştirdikleri stratejilere bir örnek olabilir:

Hayat benden önce davrandı ve kalabalık bir otobüste aramızdaki ağda ilk deliği o açtı, hoyrat elleriyle. Annemle babam beni yabancı dil öğretimi yapan özel bir okula yazdırmıştı. Bizim mahallede oturan birkaç kızla birlikte okula "öğrenci otobüsüyle" gidip geliyordum. Büyük sınıftan erkek grupları da vardı. Ve otobüs çok kalabalıktı. Önceleri ne yaptıklarını bile anlayamadım. Birileri ellerini paltomdan içeri sokmuş, bir yerlerime dokunuyordu. Hiç anımsamıyorum neremi tuttuklarını. Çok, hem de çok korktuğumu anımsıyorum. Niyeyse anneme babama söyleyememiştim bu olayı. Utanmış mıydım, bilmiyorum; suçlanmış mıydım, anımsamıyorum. Ama oğlanın hain hain bakan sarı gözleri belleğime işlemiş; o gözleri hiç unutamamıştım. Tek bildiğim çok kork-

tuğumdu... Dipsiz, karanlık bir kuyuya düşüyordum düşlerimde. Gece-leri annem ve babamla yatmaya başlamıştım. Sonunda anlattım onlara. Diğer kızlar da ailelerine yakınmış olmalı ki, okul yönetimi olaya el koydu. Otobüse polis binmeye başladı. Tek bir polis, iğne at yere düşmez otobüste ne yapsın?.. Olay sürdü gitti. Biz kızlar kendi başımıza öylece kalakalmıştık... Annemizin babamızın bize yardım etmesi olanaksızdı... Eve dönüşlerde okul taşıtını kullanmaktan vazgeçtik; belediye otobüsünü denemeye başladık. Ne olsa belediyenin otobüsü daha tenhaydı. Sonra orada yaşlı başlı insanlar vardı. Küçük kızların rahatsız edilmesine herhalde göz yummazlardı. Durmuş oturmuş kimselerden hayır beklememeyi tez öğrendik. Başımıza gelenler karşısında kör ve sağır kesiliyorlardı. Belediye taşıtı öğrenci taşıtından farksızdı. Otobüse özellikle okul durağından binen, bu işin meraklısı yaşlı adamlar vardı. Bir kez sahanlıkta duruyordum, tek başımaydım, otobüs bayağı boştu; o adamlardan biri yanıma yaklaştı, kalçama sert bir şey dayadı. Tuhaf tuhaf soluyordu. Adamın hastalandığını sandım. O kadar küçük ve bilgisizdim ki, kalçama dayanan sert şeyin adamın penisi olduğunu yıllar sonra anladım. Korkudan taşlaşmıştım, ne olduğunu anlamıyordum, sanki sesimi yitirmiştim, soluğum bile çıkmıyordu. Adamın ne yaptığını görenler vardı ama kimse aldırılmıyordu. Zamanla ne anadan ne babadan, ne okul yönetiminden, ne polisten, ne yolculardan hayır geleceğini öğrenmiştik. Bu oğlanlar ve adamlar her yerdeydiler ve onlarla kendimiz başa çıkmak zorundaydık. Otobüslere toplu halde binmeyi, birbirimizden ayrılmamayı, erkeklerin bakışlarından niyetlerini sezip uzaklaşmayı, otobüsün görece tenha kısımlarında durup, itiş kakışın içine girmemeyi öğrendik. Ve tam utanmamayı, şirretleşmeyi öğreniyorduk ki, bizim hatta dolmuşlar işlemeye başladı, otobüslere veda ettik (Atasü, 1983/2011, s.152-153).

Hamilton, Jenkins, Hodgson ve Turner'ın (2005, s.iii-iv) *Promoting Gender Equality in Transport* (Ulaşımında Toplumsal Cinsiyet Eşitliğini Teşvik Etmek) adlı çalışmaları da kadınların erkeklerden farklılaşan ulaşım pratikleri üzerinde durmuş ve kadınların farklı zamanlarda, farklı yollarla, farklı sürelerde ve farklı yerlere seyahat ettiklerini göstermiştir. Ulaşım sisteminin erkekler tarafından erkekler için inşa edildiğini söyleyen yazarlar, ulaşımın sosyal boyutuna son yıllarda daha çok önem verilse de ulaşımın toplumsal cinsiyete göre farklılaşan yönlerine, kadınların

farklı deneyimlerine hala yeterince önem verilmediğini belirtmektedirler. Örneğin istihdam ve ücret politikaları erkeklerin iş yaşamında öncelikli olarak yer almalarına yol açmakta, bununla bağlantılı olarak ve/veya başka değişkenlerin de etkisiyle kadınlar çocuk, hasta bakımı gibi bazı ev içi sorumluluklar ile alışveriş gibi evin bazı birincil sorumluluklarını üstlenmek zorunda kalmaktadırlar. Bu durum kadınların toplu taşıma araçlarını mesai saatleri dışında kullanmalarına neden olmakta, fakat mesai saatleri dışında ulaşım araçlarının azalması kadınların ulaşım araçlarına ulaşımında mağduriyete neden olmaktadır. Bunun yanında daha önce de bahsedildiği gibi, hem ulaşım araçları içerisinde hem de dışında kadınlar kendilerini tacize karşı korumak için geç saatlerde yolculuk etmekten kaçınmaktadırlar.

Ankara'da toplumsal cinsiyete dayalı ulaşım politikalarını inceleyen ve bu bağlamda 28 kadınla görüşme gerçekleştiren Kalfa, Aytekin ve Dinç'in (2009, s.226-229) çalışmaları da ulaşım açısından kadınların yaşadıkları zorlukları ortaya koymaktadır. Bu çalışmada görüşme yapılan kadınlar Ankarayı ve Metro'dan hızlılık emniyet ve konfor açısından memnun olduklarını, ancak otobüslerden memnun olmadıklarını dile getirmişlerdir. Bu durumu etkileyen önemli unsurlardan biri kadınların yaya olarak şehirdeki hareketliliklerini de etkileyen aydınlatma problemi- dir. Aydınlatmanın Metro ve Ankarayı'da yeterli olması güven hissini artırırken; otobüslerde, sokaklarda köprü altı ve alt geçitlerdeki yetersizliği kadınların güvenlikleri açısından endişelenmelerine neden olmakta ve bu durum da kadınların mobilite oranlarını düşürmektedir. Bunun yanında Clifton ve Livi'nin (2005, s.83) yürüme aktivitesinde cinsiyet farklılıkları üzerine yürüttükleri çalışma da göstermiştir ki, kadınlar güvenlik endişeleri nedeniyle yalnız yürümektense aile bireyleri ya da arkadaşlarıyla yürümeyi tercih etmektedirler. Öte yandan kadınlar bir sosyal aktivite olarak yürüyüşü tercih ettikleri gibi, yürüyüş ev içi sorumluluklarının bir uzantısı olarak çocukları okulda götürüp getirme ya da yaşlılara yürüyüşlerinde eşlik etme gibi sorumlulukların bir parçasıdır.

Kadınların güvenlik ve taciz endişesiyle bağlantılı olarak toplu taşıma araçlarında en çok rahatsız oldukları durum ise aşırı kalabalık ve fiziksel temastır. Mesai saatlerinde toplu taşıma araçlarının mevcut nüfusun ihtiyaçlarına karşılık vermemesi, diğer zaman dilimlerinde de az sayıda

ulaşım aracının hizmete sunulması aşırı kalabalıklara neden olmakta bu durum da kadınların tacize uğrama risk ve kaygılarını artırmaktadır. Kadınların ulaşım araçlarına erişim ve kullanma sıklığını etkileyen diğer faktörler ise maddi olanaklar/olanaksızlıklar ve otobüs güzergâhlarının merkez çevre ilkesi doğrultusunda, yani çalışma yaşamına göre ayarlanması nedeniyle, mahalle odaklı ulaşım hizmetlerinin sunulmaması ve bunun birden fazla araç kullanımı gerektirmesi, yani maddi külfeti arttırmasıdır. Kalfa ve diğerlerinin çalışmasının ortaya koyduğu bir diğer sonuç da görüşülen kadınların ehliyet sahibi olma ve özel araç sahipliği oranının oldukça düşük olmasıdır. 28 kadından sadece 6'sının ehliyetinin olduğu ve yalnızca 3 kişinin aktif olarak araç kullandığı saptanmıştır. Bu durumun başlıca nedenleri ise, maddi imkansızlıklar ile kadının hane içinde ehliyet ve araç sahipliğinin ikinci planda görülmesidir (Kalfa vd., 2009, s.228-231). Önceki makalelerde de görüldüğü gibi, ulaşım alanı erkekler için erkekler tarafından inşa edilmekte ve erkekler bu alandaki üstünlüklerini ehliyet ve araç sahipliği konusunda da sürdürmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Ulaşım sosyolojisi çok katmanlı, çok bileşenli ve gündelik yaşamın önemli bir parçası olması bakımından oldukça değerli ve verimli bir alandır. Birbirine örtüşen birkaç çalışma dışında bu alandaki konuların çeşitliliği de bunun kanıtıdır. Ulaşım sosyolojisi açısından odaklanılan coğrafya, bölge, araç, hat ve kapsama göre farklı ve çeşitli verilere ulaşılabileceği gibi, çalışmaların değişen perspektifleri de bu zenginliğe katkıda bulunabilir. Nitekim bu makale kapsamındaki metinler de bunu açıkça göstermiştir. Çalışma konularına baktığımızda bu makaleler yolcuların psikolojisine, yolcular arası ilişkilere, yolcu ve sürücülerin performanslarına, sosyal kontrole, araç içi aktivitelere, ulaşım aracının yapısının insanlar üzerindeki etkisine, ulaşım pratiklerinin gündelik yaşamdaki yansımalarına, toplu taşımanın eşitsizlik ve yoksullukla bağına, ulaşımın toplumsal cinsiyetli yapısına veya birden çok noktaya parmak basmıştır. Makalelerin geneline bakıldığında, Kalfa, Aytekin ve Dinç'in makaleleri dışında, en göze çarpan eksikliklerden birisi yolcuların ve şoförlerin sesinin yokluğudur. Bu eksiklik önemlidir çünkü toplu taşımayı sosyolojik bir alan veya analiz konusu yapan eksen insan/yolcu

faktörüdür. Bunun yanında bu makalede aktarılan birkaç çalışma öğrenicilerle ya da birkaç kişinin işbirliği ile yürütülmüş olsa da yine de bu gözlemler kısıtlı gibi gözükmetedir. Bu durumun doğruluğu ya da yanlışlığı ancak katılımlı gözlem ile derinlemesine görüşmelerin sentezlendiği çalışmalarla daha net olarak anlaşılabilir.

Toplu ulaşım araçlarını kullanan yolcular aralarında bir bağ olmayan, belli bir amaç doğrultusunda aynı araçta yer alan kişiler olsa da, aynı mekânı kullanmanın bir sonucu olarak ister istemez bir takım iletişim ve etkileşim faaliyetlerinde bulunur; mekân içi konfor ya da korunma gibi ihtiyaçlar nedeniyle bir takım taktikler geliştirirler. Bu taktikler otobüs içinde konumlanacak yerin belirlenmesi için de, otobüs içerisinde oyalanmayı sağlayacak aktivitelerin gerçekleştirilmesi için de; yaşlı biriyle sohbet etmekten kaçınmak için de, yeni biriyle tanışmak için de uygulanabilir. Elbette toplu ulaşım aracında geçirilecek yolculuk süresi tüm bu taktikleri gereksiz kılabileceği gibi, yeni bir takım davranışlar setine de ihtiyaç hissettirebilir. Ulaşım araçlarında geçirilen zaman ve ulaşım araçlarının koşulları kişilerin ruh sağlıklarında ya da gündelik yaşamlarında deformasyonlara neden olabilir. Bunun yanında otobüs içerisinde karşılaşılabilecek şiddet ya da taciz gibi mevzular da kişilerin yaşamlarında iz bırakan travmatik deneyimlere dönüşebilir. Bu nedenle toplu ulaşım hem kent planlayıcıları hem de yerel yönetimlerin yolcuların ihtiyaç ve taleplerini dikkate alarak düzenlemeleri gereken, genel yolcu kategorilerine olduğu kadar dezavantajlı kişilerin durumlarını da gözettikleri bir alan olmalıdır

Her bir ulaşım aracının içinde gerçekleştirilen farklı pratikler ve ritüeller vardır ve bunlar zaman içinde değişime uğrar. Örneğin bundan on ya da yirmi yıl önce şehiriçi tren vagonlarında seyyar satıcılar gezer, belirli satış teknikleriyle pazarlama yaparlardı. Daha geçen yıla kadar halk otobüslerinde muavinler otobüs içerisindeki düzenin ve kontrolün sağlanmasında en göze çarpan ve belki de en şikâyet edilen unsurdur. Dolmuşlarda ücret arkadan öne doğru uzatılır, bu yolla yoğun bir iletişim ve etkileşim ortamı oluşurdu. Günümüzde büyük oranda ortadan kalkan bu pratik ve alışkanlıklar, yerini yeni alışkanlıklar ve kurallara bırakmakta, eskiden olağan olan, artık yadırganır hale gelmektedir. Bu değişimler büyük oranda yolculuğun daha konforlu bir biçim kazanmasını –gürültünün ve kargaşanın azalması gibi- sağlasa da, özellikle bü-

yük şehirlerde olmak üzere, toplumsal yaşamdaki bireyselleşmenin de bir göstergesidir. Keza bu bireyselleşme ve yabancılaşma toplu ulaşım araçlarındaki iletişim ve etkileşimde de kendini hissettirmekte, daha genç bireyler yabancı birinden gelen sohbet isteğini kuşku ve isteksizlikle karşılarken; orta yaş üstü kişiler genellikle daha rahat bir şekilde iletişim kurmaktadır. Toplumsal konularda görüş bildirme her geçen gün azalmaktadır. Tüm bu değişimler toplumun genel yapısında meydana gelen dönüşümlerinin mikro bir alandaki yansımasıdır ve -iletişim sosyolojisi ve siyaset bilimi gibi- pek çok farklı disiplinden araştırmacının alana katkılarıyla daha net bir resmin ortaya çıkması sağlanabilir.

EXTENDED ABSTRACT

**The Main Dimensions of Public Transport
Sociology: Literature Review and Field Observations**

*

Ayşe Mirza Girgin - Himmet Hülür
Hacı Bayram Veli Univesity

Sociology of transportation is a wide and ambiguous concept. Studies produced in this field generally focus on the structure and characteristics of transportation, vehicles of transportation, urban transportation policies, problems, and solutions in the field of transportation. Since the research on transportation is generally carried out by the researchers from the faculties of architecture and the departments of city and regional planning such studies are limited to these disciplines. The purpose of this article is to underline the importance of this field by providing a review of the relatively few studies on the human relations aspect of the area of public transport and by providing a literature review on studies that address the elements that shape human behavior and interaction in public transport. Hence the vehicle of public transport is one of the important public spheres where many people come together and interact, realizes verbal and non-verbal communicative action, and which involves its own rituals and habits. Though the important place of public transportation in human life was emphasized by the early studies in the field of sociology of public transportation that begun in 1960's, these studies drew attention to the fact that there were not adequate research and sociological theory. These studies also questioned the reasons of that situation. In the forthcoming years although the subjects of study have been differentiated and specialized, the initial studies were more extensive and therefore the studies we descriptively examined in this article are discussed in the chronological order and these early studies are given a greater place then the late studies. In addition, even though the literature in the field of public transportation have been extended in time, the contemporary studies are still underlining the gaps in this field. One of the most important reasons for this is the fact that sociology of transportation is rather a rich area of study and still requires studies that are rich

in content and comprehensive. Beside there are very few original studies in Turkish, there are considerable, the World literature has not been translated into Turkish more than a little. Hence in this article we try to draw a frame for the sociology of transportation, and we blend participant observation with the relevant literature in this field. Empirical data has been obtained through the participant observation that has been carried out in Ankara in the municipal and private-public buses in a period of more than three years.

It is debatable whether public transportation vehicles are private, public or semi-public spaces, but we cannot deny the fact that they offer an important environment of encounter, communication and interaction for people who do not know each other. As a result of the observations made in this regard, it has been seen that passengers using public transportation vehicles engage in communication and interaction although they don't know each other and they are in the same vehicle for a certain purpose and develop a number of tactics due to their needs of comfort and protection. These tactics can be applied to decide on the spot to sit in the bus, to engage in activities that will allow you to linger in the bus, or to avoid possible disturbance and harassment from someone who wants to chat, or to meet someone new. Of course, the journey time spent in a public transport vehicle may make all these tactics unnecessary, as well as make you feel the need for a new set of behaviors. In addition, different age groups or women may need different strategies. For example, elderly people may try to sit at the front of the bus because they feel inadequate in terms of their physical capacity due to health problems, or women may also need more careful positioning to protect themselves from possible incidents of harassment. On the other hand, passengers can sometimes make plans for quite practical reasons, such as avoiding sunlight, watching outside, or being close to the door for getting off swiftly.

Another issue that creates, affects or is interrupted by interpersonal interaction in public transportation is road activities. Passengers can engage in activities such as listening to music, playing with their phones, reading a book, watching the outside or inside a transport vehicle, chatting or sleeping during their trip. The fact that public transportation vehicles are closed environments where passengers remain motionless may

limit the activities to be done during the journey. In addition, indoor factors such as the vehicle being crowded or noisy, and personal factors such as the ability of people to use communication tools also shape road activities. A passenger who is bothered by his eyes may try to chat with someone listening to music and interfere with that person's activity because he only has the option to watch outside or chat or someone who listens to loud music may disturb a person who is reading a book. These disturbances can lead to communicative or gestural activities such as verbal warnings or symbolic interactions such as eye rolling and grunting.

Among the main factors responsible for the above problems are the use of public transportation mostly due to necessity in places where income inequality is high, and the fact that it brings individuals together with a bunch of people and groups who were not in their personal environment before. In such environments, where only one person does not care about interpersonal distances, communication disruptions are inevitable. Therefore, the combination of problems caused by individuals with the coercive structural factors of public transportation can sometimes lead to problems that can also give way to different forms of violence. Under the influence of all these factors, the time spent in transport and the conditions of the means of transport can cause deformations in the mental health of people or in their everyday life. Therefore, public transport must be an area that both urban planners and local governments should regulate considering the needs and demands of passengers as well as the general categories of passengers and the situation of disadvantaged people should also be taken into account.

Kaynakça/References

- Atasü, E. (2011). Çocukluğumu istiyorum, çocukluğumu verin bana. *Dullara Yas Yakışır*. İstanbul: Everest Yayınları, s.139-169.
- Balan, A. (2011). A study of symbolic relations in public transport. *Lex ET Scientia International Journal*, XVIII(1), 1878-1884.
- Bateman, J. R. ve Brown, J. W. (1968). Urban planning, transport and human behavioral science. *Guidlines for New Systems of Urban Transportation II*. Barton-Aschman Associates, 1-43.

- Connor, D. P. ve Tewksbury, R. (2012). Social control on public buses. *Journal of Theoretical and Philosophical Criminology*, 4(1), 1-13.
- Davis, M. ve Levine, S. (1967). Toward a Sociology of Public Transit. *Social Problems. Society for the Study of Social Problems*, 15(1), 84-91.
- Goffman, E. (2016). *Kamusal alanda ilişkiler: Toplum yaşamının mikro ilişkileri*. (M. F. Karakaya, Çev.). Ankara: Heretik Basın Yayın. (Orijinal eserin yayın tarihi 1971).
- Grauerholz, L. ve Settembrino, M. (2016). Teaching inequalities: Using public transportation and visual sociology to make it real. *American Sociological Association*, 44(3), 200-211.
- Hamilton, K., Jenkins, L., Hodgson, F. and Turner, J. (2005). Promoting gender equality in transport. Equal Opportunities Commission. 1 Kasım 2020 tarihinde [chromeextension://oemmnndcbldboiebfnladdacbdmfmadadm/https://www.ssatp.org/sites/ssatp/](https://www.ssatp.org/sites/ssatp/chromeextension://oemmnndcbldboiebfnladdacbdmfmadadm/https://www.ssatp.org/sites/ssatp/) adresinden erişildi.
- Kalfa, A., Aytekin, B. S. ve Dinç, Z. Ö. (2009). Kent içi ulaşımın cinsiyeti: Ankara örneği. A. Alkan (Der.). *Cins Cins Mekan* içinde (s.217-242). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Korte, C. ve Grant, R. (1980). Traffic Noise, environmental awareness and pedestrian behavior. *Environment and Behavior*, 12(3), 408-420. <https://doi.org/10.1177/0013916580123006>.
- Lundberg, U. (1976). Urban commuting: Crowdedness and catecholamine excretion. *Journal of Human Stress*, 2(3), 26-32. DOI: 10.1080/0097840X.1976.9936067.
- Nichols, L., Berry, J. and Kalogrides, D. (2004). Hop on the bus: Driving stratification concepts home. *Teaching Sociology*, 36(3), 213-221. <https://doi.org/10.1177/0092055X0403200207>.
- Rosenbloom, S. (2006). Understanding women's and men's travel patterns. *Research on Women's Issues in Transportation*, 1, 8-28.
- Yago, G. (1983). The sociology of transportation. *Annual Review of Sociology*, 9, 171-190. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.09.080183.001131>.

Kaynakça Bilgisi/Citation Information

Mirza Girgin, A. ve Hülür, H. (2021). Toplu ulaşım sosyolojisinin temel boyutları: literatür incelemesi ve alan gözlemleri. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), 8389-8419. DOI:10.26466//opus.933443.

Lev Nikolayeviç Tolstoy'un "İnsan Ne İle Yaşar" Adlı Hikayesinin Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi

DOI: 10.26466/opus.936472

*

Aynur Pala*

* Dr. Öğr. Üyesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Manisa/Türkiye

E-Posta: aynur_pala@yahoo.com

ORCID: [0000-0003-4889-7438](https://orcid.org/0000-0003-4889-7438)

Öz

Değerler, milli ve küresel gelişime elverişli olan hayat prensiplerini yönlendiren, hayata yön, dayanma gücü, yaşama sevinci, mutluluk, huzur vb. getiren olgulardır. Değerler bir bireyin rayda kalmasını ve yoldan çıkmamasını sağlayan raylar gibidir; yumuşak, hızlı ve doğru hareket etmesine yardımcı olur. Değerlerin insan hayatında etkisi ve katkısı mutlaktır. Gerek gazetede, gerekse televizyonlarda hırsızlık, şiddet olayları, dolandırıcılık alkol ve madde bağımlılığı gibi olaylar ile ilgili çok fazla haberleri görmekteyiz. Dürüstlük gibi değerın aşılmasıyla, hırsızlık, dolandırıcılık gibi olumsuz davranışların azalması beklenmektedir. Okullarda değer eğitimi ile ilgili farklı yöntemler kullanılmaktadır. Bunlardan birisi de masal, hikaye, roman gibi kitaplardaki karakterlerin incelenmesi ve tartışmaya açılmasıdır. Bu çalışmanın amacı, Rus yazar Lev Tolstoy'un 1885 yılında yazdığı ve aslından Sultan Bozdağ Özmen tarafından Türkçe'ye çevirisi yapılan "İnsan Ne İle Yaşar" hikayesinde yer alan değerlerin ortaya çıkarılmasıdır. Bu çalışmada niteliksel araştırma metodlarından biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmesi sonucunda, bu hikayede en belirgin olarak, kanaatkarlık, merhamet, diğerkamlik, sevgi ve önyargılı olmama ve Tanrı inancı değerleri göze çarpmaktadır. Bu açıdan öğrencilerin okuyacağı bu eser, son zamanlarda gittikçe yitirilmekte olan ve en fazla ihtiyaç duyulan "sevgi" değeri üzerinde yoğunlaşmaya sebep olacağı düşünülmektedir. "İnsan Ne ile Yaşar" hikayesinin özellikle ortaokullarda ve liselerde değer ve karakter eğitimi amacıyla kullanılabilceği sonucuna varılmıştır. Ayrıca, bu çalışmanın karakter ve değer eğitimi ile ilgilenen öğretmenlere de bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Değer Eğitimi, İnsan Ne ile Yaşar, Lev Tolstoy.

Investigation of Lev Tolstoy's Story "What Men Live By" in terms of Values Education

*

Abstract

Values are the phenomenon that bring direction of life, endurance, joy of life, happiness, peace etc. Values are like rails that keep an individual on the track and stay on track; helps it move smoothly, quickly and accurately. Its effect and contribution in human life is also absolute. We see a lot of news on events such as theft, violence, fraud, alcohol and substance addiction, both in the newspaper and on the television. For example by teaching values of honesty, negative behaviors such as theft and fraud are expected to decrease. In this respect, it is thought that reading this work will cause to concentrate on the value of "love" which being lost and is the needed recently. Different methods of value education are used in schools. One of them is the examination and discussion of characters in books such as fairy tales, stories and novels. The aim of this research is to reveal the values in the story "What Men Live By" written by the Russian writer Lev Tolstoy in 1885. As a result of analyzing the data with the method of content analysis, it was found that the most prominent values are austerity, compassion, altruism, love, non-prejudice and belief in God in this story. It was concluded that the story "What Men Live By" can be used for values education, especially secondary and high schools. It was thought that this study will contribute to teachers who are interested in character and value education. In this respect, it is thought that this work that students will read will cause to concentrate on the value of "love", which is being lost and is most needed recently.

Keywords: Value Education, What Men Live By, Lev Tolstoy.

Giriş

Gerek farklı ülkelerin eğitim sistemlerinde gerekse Türkiye’de karakter, değerler ve ahlak eğitiminin nasıl verilmesi, hangi yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiği, hangi yaklaşımların uygulanması gerektiği ile ilgili tartışmalar devam etmektedir. Ahlak ve değer eğitimiye yönelik yaklaşımlardan bazıları şunlardır:

- Değer Açıklama (Değer Belirginleştirme) Yaklaşımı
- Telkin yaklaşımı
- Ahlaki muhakeme
- Gözlem yoluyla öğrenme yaklaşımı
- Değer Analizi
- Örtük Program
- Model olma
- Hizmet ederek öğrenme yaklaşımı (Ulusoy, (2019).

Değer Açıklama yöntemi ile verilmek istenen değer/değerlere yönelik rol oynama, drama, grup tartışması, açık uçlu sorular, biyografi, otobiyografi, görüşme, film, hikayeler, görsel materyaller kullanılarak değerler öğretilmektedir. Değer ile ilgili içerik, bir veya birkaç değeri destekleyici sınıf tartışmaları yapılmasına ve analiz edilmesine uygun olmalıdır. Son zamanlarda değer öğretimine önem artmakta ve okullardaki programlara değerler entegre edilmektedir. Ancak hangi değerler ve nasıl öğretileceği konusunda tartışmalar sürmektedir.

Değerler eğitiminde değerleri içeren roman, hikaye gibi metinler önemli yer tutmaktadır. Bu gibi kaynaklarla öğrencilerin ahlaki ve insani değerleri anlamalarına ve bu değerleri içselleştirmelerine yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Değerler eğitimi uygulamalarında edebiyat eserlerinden yapılan okumalar, kurgu içerisinde değer hissedilmesi, değer farkına varılması, değerle ilgili bir görüş kazanılması açılarından önemli bir yer tutmaktadır (Yeniay, 2019).

Bu çalışmanın amacı, amacı L. Tolstoy’un "İnsan Ne İle Yaşar" adlı hikayenin değerler açısından incelemektir. Bu çalışmada "kanaatkarlık, merhamet, diğerkamlık, sevgi ve önyargılı olmama ve Tanrı inancı gibi değerlerin öğretilmesinde "İnsan Ne İle Yaşar" hikayesi uygun mudur? sorusuna cevap aranmıştır.

Öncelikle Lev Tolstoy'un kısaca hayatı ve eserlerine yer verilecektir. Daha sonra "İnsan Ne İle Yaşar" hikayesinin kısaca özeti verilerek ve hikayede yer alan değerler ortaya çıkarılacaktır.

Lev Tolstoy'un Hayatı: 28 Ağustos 1828 tarihinde, Moskova'nın güneyinde, asil bir ailenin çocuğu olarak doğan Tolstoy, uzun bir süre seyahat etmiş, tabiatı ve insanı incelemiştir. Batı'yı ve kendi ülkesini, insanlarını tanımış, yeni bir pedagoji sistemi geliştirmiştir. Tolstoy çağını çok iyi gözlemiştir. Aristokrat sınıfın amaçsız, debdebeli yaşantısına ateş püskürmüştür. Tolstoy'un *kendini arayış* serüveni ölüncüye kadar sürmüştür.. Karısı bile onu anlamamış, bir çocuk gibi küsmüş ve kaçmıştır. Seksen iki yaşında iken, karanlık ve yağışlı bir Ekim gecesinde köyünden ayrılmış yolda hastalanmış ve 7 Kasım 1910'da küçük bir tren istasyonunda hayata veda etmiştir. İnsanın mutluluğu, ancak ahlaki yönden kendisini yetkinleştirmesinde bulabileceğini savunmuştur. Yazarlığının yanı sıra, gerek eserleriyle, gerek girişimleriyle eğitimci kişiliği ile de karşımıza çıkar. İçinde yaşadığı toplumun sosyo-ekonomik farklılıklarına savaş açan Tolstoy, "halkın eğitimi" konusunu en önemli görevlerinden biri olarak görür ve Rus köylüsünü eğitmek ve yaşantısını iyileştirmek adına çeşitli girişimlerde bulunur. Tolstoy romanlarında, insanoğlunun ne kadar değişik karakterli olduğunu vurgulamaktadır.

L. Tolstoy'un eserlerinden bazıları şunlardır: "İnancımın Niteliği" , "Dogmatik Din Biliminin Eleştirisi", Sanat Nedir , "Savaş ve Barış" ve Anna Karenina.

"İnsan Ne İle Yaşar" Hikayesinin Kısa Özeti: Ölüm gerçeğini, kıtlık, yoksulluk ve hastalıklardan dolayı ölen insanların hallerinde müşahede eden Lev Tolstoy bu hikayede dünyanın anlamını kavramaya çalışmış ve sürekli sorgulama çabası sergilemiştir. Fakir bir ayakkabıcının evinde bir ölümlü olarak yaşamaya başlayan bu meleğin, Tanrı'nın öğrenmesini emrettiği hakikatleri insanlar üzerinden öğrenme sürecini anlatır.

Ayakkabıcı olan Simon, içinde bulunduğu toplumda yaşayan diğer insanlardan oldukça farklı esrarengiz birisidir. Simon çok zor şartlarda yaşamaktadır. Buna rağmen çok cömerttir fakat Simon sürekli olarak aldatılmaktadır. Ancak, hiç bir zaman kibarlığından vazgeçmemektedir.

İnsanlara verisiye ayakkabı yapmakta, fakat hiç kimse borcunu ödeme-
mektedir. Kendisi ve eşi için bir ceket diktirmek için kuzu postu almak
üzere yola çıkar, borçlular borçlarını ödemediği için yeterli parayı toplama-
yamaz ve postu alamaz. Fakat bu duruma çok da üzülmez "buna ihtiya-
cım yok, insanların koyun postundan ceketini olmasa da yaşayabilir» şek-
linde düşünerek kendisini avutmaktadır.

Yolda yürürken bir şapelin yanında çıplak bir adamla karşılaşır. Önce
korkar ve şüphelenir fakat sonra düşüncelerinden utanır üzülür ve karı-
sıyla problem yaşayacağını bilmesine rağmen, bu adamın ona bakışından
çok iyi kalpli bir olduğunu hisseder, geri döner üzerindeki paramparça
ceketini ve ayakkabısını çıkarır ve üşüyen adama giydirir. Adı Michael
olan bu adama güvenerek evine davet eder. Eve gittiklerinde Simon'un
karısı Matryona çok öfkelenir ve "İyi bir adam olsaydı çıplak olmazdı,
üstünde gömlek bile yok" der. Fakat daha sonra kadın adama merhamet
edip sonraki gün için yeterli yiyecek olmamasına rağmen Michael'e ye-
mek verir. Michael ilk defa tebessüm eder.

Simon, Michael'e ayakkabıcılığı öğretir ve birlikte çalışmaya başlarlar.
Bir gün zengin asil bir adam dükkana gelir ve bir sene kalbının bozulma-
yacağı ve dikişlerinin sökülmeyeceği kalın bir çizme dikmesini ister. İste-
diği gibi olmazsa Simon'u tutuklatacağını belirtir. Michael ikinci defa gü-
lümser. Michael kalın çizme yerine, yumuşak deri bir terlik diker. Simon
niye böyle aptalca bir şey yaptığını Michael'e sorar. O sırada, bir kişi gelir
çizme isteyen adamın öldüğü haberini verir ve ölüm yatağında giymesi
için terlik istediğini söyler.

Başka bir gün bir kadın, ikiz çocuklar için terlik diktirmek üzere dükkana gelir. Kadın çocukların kendisinin olmadığını, yetim kaldıkları için onları acıyıp, kendi çocukları gibi baktığını söyler. Michael üçüncü kez gülümser.

Daha sonra, Simon, Michael'e üç kez gülümsemesinin sebebini sorar. Michael kendisinin melek olduğunu ve Tanrı'nın kendisini bir kadının ru-
hunu alması için gönderdiğini fakat kadının yalvarması üzerine O'na itaat etmediği için cezalandırıldığını ve dünyaya gidip hayatın üç gerçeğini öğrenmesini istediğini söyler. Michael ilk defa Simon ve eşinin kendisini evlerine davet ettiğinde gülümsediğini ve insanlara sadece kendi refahları için verdikleri uğraşla hayatta kalıyorlar gibi görünse de onların sa-

dece sevgiyle hayatta kaldıklarını anladığını, insanın içinde sevgi barındırdığını öğrendiğini söyler. Michael ikinci defa çizme ısmarlayan adama söyledikleri karşısında gülümsediğinde, hayatın ikinci gerçeğini “Adam bir yıllık hazırlık yapıyor ama akşam olmadan öleceğinden haberi yok.” O zaman İnsanlara kendi ihtiyaçlarının ne olduğu bilgisi bahsedilmemiştir. Onu öğrendim der. Michael üçüncü kez yetim ikizlerin bir yabancı tarafından kendi çocukları gibi baktığını görünce gülümser. Hayatın üçüncü gerçeğinin insanın anasız babasız yaşayabileceğini ama Tanrı’sız yaşanamayacağını anladığını belirtir. Ve sonunda Michael’in omuzlarından kanatlar açılır ve göğe yükselir.

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile ilgili konulara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

“İnsan Ne İle Yaşar “ adlı hikâye kitabında yer verilen değerleri belirlemek için nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. “İnsan Ne İle Yaşar” hikayesinin içeriği değerler açısından incelendiğinde, kitapta en belirgin olarak, kanaatkarlık, merhamet, diğerkamlık, sevgi ve önyargılı olmama ve Tanrı inancı göze çarpmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Araştırmaya konu olan verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi bilgi içeren yazılı kaynakların olgu veya olguları hakkında analiz sürecini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada Rus Yazar Lev Tolstoy’un yazdığı ve Sultan Bozdağ Özmen tarafından Rusça aslından çevirisi yapılan “İnsan Ne İle Yaşar” hikâye kitabı temel alınmıştır. Kitap, Kayalıpark Yayınları tarafından 2017 yılında basılmıştır. Kitapta bu hikayenin sayfa sayısı 48 dir. Kitapta ayrıca “İnsana Çok Toprak Gerekir mi?”, “Efendi ile Uşağı” ve “Üç Soru” adlı hikayeler de bulunmaktadır.

Araştırmaya konu olan kitap araştırmacı tarafından birkaç kez okunması sonucunda "İnsan Ne İle Yaşar" adlı hikâye kitabında değerler ile ilgili olgu ya da olgulara ilişkin bilgi içeren cümlelerde değerler belirlenmiştir. Bu değerler bulgular kısmında sunulurken "İnsan Ne İle Yaşar" hikâye kitabında yer alan alıntılara yer verilmiştir.

Nitel araştırmalarda güvenilirliği artırmak için yöntemlerden birisi de uzman görüşü alınmasıdır. Bu çalışmada bu konu hakkında genel bilgisi olan Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü bir öğretim üyesinin görüşü alınmıştır. Ayrıca "İnsan Ne ile Yaşar" hikayesinin yorumları ile ilgili literatür taraması yapılmıştır.

Bulgular

Değerler bağlamında incelenmesi amaçlanan bu çalışmada, araştırma sorusu kapsamında taranan 48 sayfalık hikâye kitabında kazandırılması hedeflenen beş adet farklı değer tespit edilmiştir. "İnsan Ne İle Yaşar" kitabında tespit edilen değerler ve ilgili ifadeler şunlardır:

1- *Kanaatkarlık*: Simon parası yetmediği için kuzu postu alamaz fakat "Gocuğa ihtiyacım falan yok. Derdimi unutmuş gidiyorum. Böyle bir adamım işte! Neme gerek? Gocuk olmadan da yaşarım. Hiç ihtiyacım yok." Evde ekmek olmamasına karşılık Simon "Yarın ölmez de sağ kalsak yiyecek bir şeyler buluruz".

2- *Merhamet ve Diğerkamlık*: Simon önce Michael'e "Allah yardım etsin" şeklinde düşünmüş ancak vicdanı el vermeyip "Sen ne yapıyorsun Simon, adam çaresizlik içinde ölüyor, sen ise korkup adamı oracıkta bırakıyorsun" Yoksa servetinin soyulmasından korkacak kadar zengin mi oldun? Ah Simon, yazık sana." diye düşünür ve yardım için geri döner. Simon Michael'e "birlikte benim evime gidelim" diyerek merhamet eder. Kendisi de üşümesine rağmen "Şu kaftanı giy önce! Haydi! diyerek kaftanın kollarını geçirdi. Düzeltip önünü kavuşturdu ve kuşağını sıktı. Adamı oturttu ve çizmeleri giydirdi. "İşte oldu, kardeş. Haydi, biraz ısın bakalım. Diğer meseleler sonra da çözülür. O hâlde birlikte benim evime gidelim. Hiç olmazsa biraz kendini toparlarsın" dedi". Matryona kalbi birden yumuşamıştı. Kapıdan geri döndü, sobanın olduğu köşeye geçti, yiyecek bir şeyler çıkardı. Matryona yolcuya acımış ve sevgi duymaya başlamıştı.

Matryona kalktı, pencereden az önce yamadığı eski gömleği aldı, yolcuya verdi. Bir de pantolon bulup verdi.

İkizler ile dükkana gelen kadın : «Ben onların ne annesiyim, ne de akrabaları. Hiç yakınlığımız yok, onları evlatlık aldım. Kendi çocuklarım değil ama onlara hiç kıyamıyorum, nasıl kıyayım, yetim kalan ikisini de ben emzirip büyüttüm. Ama sonra kendi kendime düşündüm, bu masum neden acı çeksin.”

3- *Sevgi*: Simon: “ İnsanlara sadece kendi refahları için verdikleri uğraşla hayatta kalıyorlar gibi görünse de onların sadece sevgiyle hayatta kaldıklarını anladım. İçinde sevgi barındıran kişi Tanrı’ya yakındır, Tanrı onun içindedir, çünkü Tanrı sevgiyi yaratandır” Matryona yolcuya acımış ve sevgi duymaya başlamıştı.

4- *Önyargı*: Simon’un eşi Michal’i görünce “İyi bir adam olsaydı çıplak olmazdı, üstünde gömlek bile yok. Diyelim ki iyi bir sebepten geldi, söyle o zaman böyle bir züppeyi nereden bulup getirdin?, yanında çıplak bir serseri getirdin. Benden sizin gibi ayaşlara yemek falan yok.”

5- *Tanrı inancı*: Simon’un karısı Matryona’nın Michael’e karşı önyargısına karşılık “Tanrı’dan korkmuyor musun hiç? Biraz sakinleş. *Günahtır*, Matryona. Hepimiz öleceğiz bir gün. Matryona, Tanrı’dan korkmuyor musun hiç?” dedi. “Babasız anasız yaşanır ama Tanrı’sız yaşanmaz” İşte o zaman Tanrı’nın diğer emrini hatırladım: “

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

L. Tolstoy’un “İnsan Ne ile Yaşar” hikayesinde yer alan belli başlı değerlerin kanaatkarlık, merhamet, diğerkamlık, sevgi ve önyargılı olmama ve Tanrı inancı değerleri olduğu görülmektedir. Bu değerler hikayenin ana karakterleri Michael, Simon ve Matryona’nın sözleri aracılığıyla verilmektedir. “İnsan Ne ile Yaşar” hikaye kitabının değerler eğitimi açısından ortaokul ve lise öğrencileri için kaynak bir kitap olarak yararlanılabileceği sonucuna varılmıştır. Bu hikayede bu değerler genellikle nasihat etme şeklinde değil de örtük bir şekilde verilmiştir. Değerlerin günümüzde ne kadar çok önem kazandığını dikkate aldığımızda, değer aktarımı konusunda Tolstoy’un etkileyici bir üslupla yazılmış olan bu eserinden yararlanılabileceği söylenebilir. Öğrenciler, Tolstoy’un kitaplarını okumaları

sonucunda hem okuma alışkanlığı kazanmalarında hem de bu değerler üzerinde düşünmelerine yol açabileceği söylenebilir.

Eğitim Fakülteleri'nde zorunlu bir ders olarak yer alan "Eğitimde Ahlak ve Etik" ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programında yer alan "Karakter ve Değer Eğitimi" derslerinde öğretmen adaylarının bu ve değer eğitimiyle ilgili diğer eserlerin incelenmesi yoluyla değer öğretimi konusunda farkındalıklarının artmasında rehber olabilirler. Öğrencilerin yaşlarına uygun seviyede ve ilgilerini çekecek çeşitli hikâyeler, romanlar ve masallar gibi eserler seçilerek değerler eğitimine katkıda bulunmaları mümkün olabilsceği düşünülmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

Investigation of Lev Tolstoy's Story "What Men Live By" In Terms of Values Education

*

Aynur Pala

Manisa Celal Bayar University

Values are core beliefs that guide our attitudes and actions. They help us determine what is right or wrong and what is important to us. Values education is deliberate efforts based on fundamental values such as honesty, responsibility, cooperation, self-discipline and respect. Our society's present and future success depends on the virtue and morality of its people. Values teaching can be a solution to problems in many areas such as character education, student absenteeism, disciplinary problems, drug use, resorting to violence and academic failures.

Discussions continue about how values education should be given, which methods and techniques should be used, and which approaches should be applied both in the education systems in different countries and Turkey. Different methods of value education are used in schools. Some of the approaches are Incultion, Value clarification, Moral Development, Value Analysis and Action Learning. The other technique of them is the examination and discussion of characters in books such as fairy tales, stories and novels. It is thought that such resources can help students understand moral and human values.

The aim of this research is to reveal the values in the story "What Men Live By" written by the Russian writer Lev Tolstoy in 1885 and translated by Sultan Bozdağ Özmen. The number of pages of story is book.

Document analysis method which is one of the qualitative research methods was used to determine the values included in the story book called "What men live by". As a result of reading the story several times by the researcher, values were determined in the story titled "What men Live By" and presented in findings section with quotations.

As a result of analysing the data with the method of content analysis, it was found that the most prominent values are austerity, compassion, altruism, love, non-prejudice and belief in God. These values are given

through the words of the main characters of the story. Michael, Simon and Matryona. These values are usually given implicitly, not in the form of advice.

Most prominently values examples and quotations are as follows:

1- Austerity: Simon can't buy sheep-skins in order to sew a winter coat for his wife and himself to share. "I don't need a coat. I'm going to forget my troubles. I am such a man'. What do you need? I can live without a coat. I don't need any. Despite the lack of bread at home, Simon said, "If we do not die tomorrow and we survive, we will find something to eat".

2- Compassion and Altruism: Simon first thought to Michael, "God may help him" but his conscience did not allow him to say, "What are you doing, Simon, the man dies in despair, you are afraid and leave the man there" Simon takes pity on Michael, saying, "Let's go to my house together" Although he was cold himself, he said, "Put that robe first! Let's he said, crossing the sleeves of his robe. He made the man sit down and put on the boots. "Brother, come on, let's warm up a little" The woman who came to the shop with the twins: "I am neither their mother nor their relatives. We're not close at all, I adopted them. It's not my own children, but I can't hurt them, how can leave them. I nursed and raised both of them who were orphaned"

3- Love : Simon: "I realized that although it seems that people only survive by striving for their own well-being, they only can survive by love.",

4- Prejudice: When Simons's wife saw Michael, she said, "If he was a good man, he wouldn't be naked, he doesn't even a shirt on. "Matryona took pity on the traveller and began Let's say it came for a good reason, then tell me, where did you find such a snob, to feel love."

5- Belief in God: Simon: "Matryona, do you not fear God? , "Calm down a little. It is a sin, Matryona. We will die one day. It is possible to live without a father and mother, but not without God."

It has been concluded that this story book can be used as a source book for secondary and high school students to teach values. It can be said that as a result of reading books, students both gain reading habits and think about basic values. Also it is thought that in compulsory courses such as

“Morality and Ethics in Education” and “Character Education” , at Faculties of Education, books included values may increase awareness of values of pre-service teachers.

Kaynakça / References

- Tolstoy, L.N. (2017). *İnsan ne ile yaşar*. (Çev.S.B. Özmen). Konya: Sebat Ofset.
- Ulusoy, K. (2019). *Karakter değerler ve ahlak eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yeniay, S. (2019). *Behiç AK'ın hikâyelerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi*. adlı Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Pala, A. (2021). Lev Nikolayeviç Tolstoy'un “İnsan Ne İle Yaşar” adlı hikayesinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), 8420-8431.DOI: 10.26466/opus.936472.

Yapay Zekânın Luditleri Kimler Olacak?

DOI: 10.26466/opus. 944914

*

Abdurrazak Gültekin*

* Öğr. Gör. Dr., Bingöl Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Bingöl/Türkiye

E-Posta: abdurrezakgultekin@gmail.com

ORCID: [0000-0003-4832-3258](https://orcid.org/0000-0003-4832-3258)

Öz

Tarihte makine kırıcsısı olarak bilinen Luditler ile yapay zekâ karşıtları arasında ilişki kuracağımız makalemizde yapay zekânın tanımı, kısa tarihçesi ve insanlar açısından önemine değinilecektir. Bu bağlamdan hareketle yapay zekâyâ karşı çıkan görüşlerin neden karşı çıktıklarını ve bu yapay zekânın, hangi aşamada insanlara zarar verecek durumda olacağı hakkında betimleyici bir anlatım sunulacaktır. Zayıf yapay zekâ, güçlü yapay zekâ olarak insanın zihinsel süreçlerini yerine getirdiğinde onun etkinlik gücünün artacağı belirtilecektir. Bunun yanında yapay zekâyâ karşı çıkan insanların, tarihteki makine kırıcsıları ile benzer bir düşünceye sahip olup olmadıkları konusu tartışılacaktır. Yine bu çalışmada Ludist akımların teknoloji karşıtlığı, makine kırıcsılığı fikri, bu fikri olumsuz yönden değerlendiren düşünceler karşılaştırılacaktır. Yapay zekâ karşıtlarının düşünceleri ile geleneksel ludistlerin ve neo ludistlerin benzer ve ayrışan yönleri tartışılacaktır. Çağdaş ludist olarak tanımladığımız 21. yüzyıl teknoloji karşıtlarının, özeldede yapay zekâ karşıtlarının kaygıları, insan nesli ve insanlık üzerinedir. Onlara göre yapay zekâ, bu alanları tahrip edip, yok edecektir. Çalışmamızda bu konu detaylıca açıklanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yapay Zekâ, Ludist, Ludist, Makine Kırıcsısı, Teknoloji.

Who Will be the Ludites of Artificial Intelligence?

*

Abstract

In our article, in which we will establish a relationship between the Ludites, known as machine-breakers in history, and the opponents of artificial intelligence, the definition of artificial intelligence, its short history and its importance for humans will be mentioned. In this context, a descriptive narrative will be presented about why the opinions that oppose artificial intelligence are opposed and at what stage artificial intelligence may be in a position to harm people. It will be stated that when artificial intelligence fulfills human mental processes as a strong artificial intelligence, its efficiency will increase. In addition, it will be discussed whether people who oppose artificial intelligence will have a similar idea with machine breakers in history. However, the opinions of those who evaluate the anti-technology and machine-breaking idea of Ludist movements negatively and those who view artificial intelligence negatively will be compared. The thoughts of opponents of artificial intelligence and the similarities and differences between traditional ludists and neo-ludists will be discussed. It will be explained that the concerns of the opponents of 21st century technology, which we define as contemporary ludists, and in particular the opponents of artificial intelligence, are about the human race and humanity and that artificial intelligence will destroy and destroy these areas.

Keywords: *Artificial İntelligence, Luddite, Luddist, Machine Breaker, Technology.*

Giriş

İnsan hayatında teknoloji büyük bir önem kazanmıştır. Günümüzde teknolojinin girmedığı bir alan bulmak çok zor görünmektedir. Teknolojinin insan hayatına bu kadar dahil olduğu bir ortamda ondan bağımsız yaşamaya çalışmak ve etkisinden ayrı bir dünya kurmak oldukça zordur. Çünkü yirminci yüzyılda dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişme yaşamın birçok alanını derinden etkilemiştir (Alkayış, 2020, s.225). Teknolojinin insan hayatına etkisi olumlu olarak değerlendirileceği gibi olumsuz da değerlendirme yapılacak bir alandır. Bu noktadan hareketle teknolojiye bakış açımız, aslında ondan pratik anlamda yararlanma düzeyimize göre değişmektedir. Teknoloji insan hayatını kolaylaştıran ve hayat konforunu artıran bir araç olarak görüldüğünde gayet olumlu bir alan olarak anlaşılabilir. İnsan hayatını ve sosyal becerilerini kısıtlayan, hayat düzenini ve ekonomik yapısını bozan bir bakış açısına göre değerlendirildiğinde teknolojinin olumsuz bir alan olduğu düşünülmektedir.

Yapay zekâ destekli bilgisayarlar gündelik hayatımıza girmiş bulunmaktadır. Hayatımızı bu kadar etkileyen yapay zekâ, ilerleyen zaman diliminde insan eylemlerinin hemen hemen hepsini yaptığında bir insan olarak yapay zekâyâ bakış açımız nasıl şekillenecektir? Ona kendi konforumuzu arttırıcı bir alan olarak mı bakacağız? yoksa insanlığı yok edecek bir düşman olarak mı bakacağız? Bu anlamda yapay zekânın durumu ne olacaktır? gibi çeşitli sorular gündeme gelmektedir. Çünkü yapay zekâ, insan türünü ortadan kaldıracabilecek kadar yetkin ve donanımlı olacağına dair düşüncelerin olduğu göz ardı edilmemelidir. Bu durumda tarihte işçilerin işini elinden alan makinelere karşı gelişen bir akım olan makine kırıcıları gibi insanlığı yok edebilecek yapay zekâyâ karşı böyle bir akım gelişecek midir?

Teknoloji ve Ludist Tepkiler (Üretici Kızgınlığından Tüketici Hoşnutsuzluğuna)

Genel anlamda insanların kendi çevrelerini kontrol etmek için kullandıkları araçlarla ve teknik bilgi ile meydana gelmiş olan maddi kültürün tamamını ifade etmektedir. İkincil olarak teknoloji, makineler ve teknik donanım araçlarının birleştiği üretim tekniği olarak bilinir. Aynı zamanda

endüstriyel faaliyetlerde kullanılmakta olan araç ve gereçlerin incelenmesi olarak da anlaşılır. Bu bakımdan değerlendirildiğinde teknolojinin bilimsel devrimler sonucunda meydana gelen teknolojiye, modern teknoloji adı verilirken üretim maliyetlerinin azaltılması, üretim aşamalarının verimliliğinin artırılması için kullanılan teknolojiye, yeni teknoloji adı verilir. Buharlı makinelerin üretilmesi, içten yanmalı motorların üretilmesi gibi buluşlar yeni teknoloji olarak ifade edilmektedir (Cevizci, 2017, s.835).

Kelime anlamı yukarıda verilen teknoloji, etimolojik olarak incelendiğinde *tekne* kökünden türetilmiştir. *Tekne* ya da *Tekhne* iş, beceri ve uğraş anlamlarına gelmektedir. Bu kelimedenden türetilen teknik ise işle ilgili, beceriyle ilgili olan *tekhnos* olarak bilinmektedir (Eyuboğlu, 2017, s.652).

Sümerlerden itibaren insanlığın ortak malı olarak kullanılan geleneksel saban, emek ve iş gücünün sembolü olarak kullanılmıştır. Ancak gelişen teknoloji ve sanayi devriminin etkisiyle işin ve üretimin sembolü artık buharlı makineler olarak anlaşılmaktadır (Gencer, 2012, s.10). Bu bağlamda düşünüldüğünde sanayi devrimi sadece ekonomik anlamda değil toplumsal ve kültürel anlamda da büyük bir değişime yol açmıştır.

Teknolojinin gelişimi, toplumsal yapıyı da şekillendirmektedir. Teknolojinin toplumsal yapıyı etkilediği en önemli olaylardan birisi Ludist akımı olarak bilinmektedir. Bu akımın isim babası Ned Ludd'dur. Böyle birisinin yaşayıp yaşamadığı tam olarak bilinmemektedir. Çalışma hayatında meydana gelen değişiklik ve teknolojik ilerleme ile emeğin makineleşmesi sorunu meydana gelmiş ve bu durumda insan işçilerin yerini makineler almıştır. Anlatılan efsaneye göre Ludd, bir eve girerek içeride bulunan yeni keşfedilmiş bütün dokuma makinalarını kırmıştır. Çünkü bu aletler birçok tekstil işçisini işinden etmiştir. Bu olaydan sonra İngilizler arasında yeni keşfedilen teknolojik aletlerin başına ne zaman bir zarar gelse "Ned Ludd did it" "Ned yapmıştır" şeklinde bir deyim gelişmiştir (Arif, 2015). Teknolojinin geleneksel insan emeğine dayalı, insan gücünün yerini almasına karşı çıkan ludist akım, ludizm olarak anılmaktadır. Sanayileşmenin erken döneminde meydana gelmiş makinelerin artışı protesto eden eylemleri tarif etmek için geleneksel ludizm terimi kullanılmaktadır (Taymaz, 1998, s.1). Bu akım, ilkel ve geleneksel olarak teknolojiye karşı tepkilerini saldırı ve şiddet kullanarak göstermektedirler. Bu akımın

başlattığı, insanın yerinin makinalara devredilmesi sonucunda ortaya çıkan, makinaların yayılmasına karşı insan emeğini savunan eylemler, oldukça şiddetli ve güç kullanılarak bastırılmıştır.

20. yüzyılın ikinci yarısının başında mekanik olarak yün biçme makinelerinin parçalanması ile başlayan ludist benzeri eylemler, ilk olarak Nottingham’da başlamıştır. Daha sonra tüm İngiltere’ye yayılmasıyla ortaya çıkan Luddizm akımının gelişmesine neden olmuştur. İngiltere’den farklı bölgelere yayılmasını önlemek için ölümlerle sonuçlanacak birçok ciddi yasa konulmasına rağmen bu tür makine kırıcı ve tahrip edici eylemlerin gelişmesi engellenememiştir (Beer, 1989, s.460). Nitekim yapılan eylemler sonucunda yakalanan eylemcilerden 17 tanesi 1813 yılında idam edilmiştir (Arif, 2015). Her ne kadar makineleşmenin insan istihdamına etkileri konusu olumlu ve olumsuz yönden değerlendirilse de Ludizm akımı insan zihninde teknolojinin kötü bir şey olduğu imajı oluşturmaktadır.

Luddizm, kökünde, teknolojiyi adil ve sorumlu kullanmaktan çok makineyle ilgilidir. Bunun yanında geleneksel istihdam ve üretim standartlarını savunan bir hareket olarak değerlendirilmektedir. Ludizm, işçi sınıfının endüstriyel teknolojiye direnişini temsil eder. Çoğunlukla isyan ve kısa sokak eylemlerine dönüşen ludist gösteriler, aralıklı olarak gelişmiştir. Eylemlerin önüne geçmek için yukarıda söylendiği gibi ağır cezalar verilmekle birlikte herhangi bir makine kırıcısını açığa çıkaran ve mahkûm edilmesini sağlayan kişilere, 50 sterlinlik ödül verilmesine dair bildiri de yayımlanmıştır (Luddism , 2020).

Ludist isyan, unutulmuş olsa da teknolojiye karşı acımasızca saldırı gerçekleştiren kişileri temsil etmek amacıyla, ludist kavramı, politik ve sosyal alanda yerleşmiş bir sözcük olarak kullanılmaktadır. Bu akımın çeşitli alanlarda temsilcileri bulunmuştur. İngiliz şair Lord Byron Song for the Luddites adlı eserinde ludistleri övmüştür. O şiirinde şu ifadeleri kullanmıştır: “Dövüşerek öleceğiz ya da özgür yaşayacağız; Kral Ludd sayesinde tüm kralları devireceğiz” (Arif, 2015).

Yukarıda belirtildiğinden hareketle buharlı makineler ve içten yanmalı motorlar gibi yeni teknolojik ürünlerin insan hayatına girmesi, yaklaşık olarak 250-300 sene öncesine dayanmaktadır. Yeni teknolojik ürünlerle birlikte, fabrikalar, insanların kol gücünden ziyade makinelere ihtiyaç duymaktadır. Teknolojinin gelişmesi, toplumsal ve ekonomik anlamda

gelişim sağlamakta ancak bununla birlikte toplumsal düzen ve sosyal hayatı da değiştirmektedir. Teknolojinin kültürü etkileme söylemi yani teknoloji-kültür ilişkisi ile teknoloji-emek ilişkisi farklı algı tarzlarını meydana getirmiştir. Teknolojinin insan emeğine karşı bir tehdit olduğu söylemi, ludist akımın geleneksel tavrını temsil ederken teknolojinin kültürü değiştirmesi söylemi ve sosyal hayatı dönüştürmesi söylemi yeni tür ludist akımı temsil etmektedir. Bunun yanında teknolojinin yapay zekâ ile geliştirilmiş hali, sadece emek ve kültür bağlamında değil felsefi ve ontolojik düzlemde de dönüşüm ve değişim getirdiği ortadadır. Yapay zekâ destekli teknolojilerin insan nesliyle doğrudan etkileşimli bir alan olması da başka bir ludist akım ortaya çıkarmış gibi görünmektedir. Geleneksel ludistlerden ayrı olarak yeni ludist akım, genellikle geleneksel anlamda ludistlerden farklı olarak yıkıcı eylemler ve saldırgan davranışlar gerçekleştirmemektedirler. Gündelik hayatta teknolojik ürünlerin kullanım düzeyleri ve kullanım şekillerini eleştirel olarak ortaya koymaktadırlar (Çalış ve Erkan, 2013, s.179).

Doğal süreç içerisinde insan hayatını kolaylaştıracak ve maliyeti azaltacak üretim aşamasındaki yeni teknolojik ürünlerin, kullanılıp kullanılmaması, ürünün kar ve zarar endeksli değerlendirilmesine bağlıdır. Yeni ürün, kazanç artıracak düzeyde ise ve maliyeti azaltacak düzeyde ise kullanılır aksi durumda kullanılmamaktadır (Bülbül ve Özbay, 2007, s.20).

Klasik ludizmin çorap sanayinden başlayarak birçok işçi grupları arasında yayılmaktadır. Bunun gibi iş gücü alanında sorunlar yaşandığı zaman ve emeğin karşılığı alınmadığında, işverenler bu tür eylemlerin yapılabileceğinden korkmaktadır. Bundan dolayı ludizm, işçiler ve işverenler arasında bir tür pazarlık aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır. Pazarlık eğer işçiler lehine sonuçlanmazsa iş yerinin ve makinelerin, işçiler tarafından tahrip edilme ihtimali bulunmaktadır. Bu yönüyle ludist hareket, açık bir şekilde olmasa da devrimci olarak nitelenebilir (Thomson, 1991, s.664).

İşçi sınıfının ludist eylemleri, iki farklı şekilde okunmaktadır. Bunlardan birincisi, işçilerin doğrudan makinelere düşmanlığı, ikincisi ise işverene zarar verme düşmanlığı anlamında değerlendirilmektedir. İşverene karşı kendi haklarını korumak için işçilerin iş verenin mülkiyetine, hammaddeye karşı bir zarar verme durumu olarak görülmektedir. İşverene

karşı en hassas zararın nasıl olacağına dair bir tür eylem biçimi olarak görülür. Bunun yanında bir de işçilerin ikinci tür ludist eylemleri bulunmaktadır. Bu eylemler, makinelerin üretilmesi sonucunda kendi işlerini kaybetmiş olan işçilerin, iş verenin işçi tasarrufu yapmasına karşı çıkarak doğrudan sanayi devrimi sonucu üretilen makinelere karşı isyan ve yıkım eylemlerini temsil etmektedir (Çalış ve Erkan, 2013, s.162-163). Ludist eylemler özellikle erken dönem sanayii devrimi sonrasında daha çok şiddet eğilimli protestolar şeklinde olmuştur. El işçileri, kaybettikleri itibar, para ve alışıktıkları hayat standardından onları alıkoyan tek sebebin makineler olduğunu düşünürler. İşçiler, makineleri ortadan kaldırdıkları zaman tekrar işlerine ve itibarlarına ulaşacaklarını düşünmektedirler. Bu tür eylemler aslında gelecek yüzyıllarda teknolojiyle insanların nasıl bir etkileşim ve savaş vereceğinin de habercisi olarak görülmüştür.

Sanayi devriminin erken döneminde başlayan ludist akım, gelişen teknoloji ve ilerleyen dönemlerde evrilmeye başlamıştır. Çünkü teknolojik ürünler, zaman içerisinde insanların emeğinin yerini almış böylece bir takım işsiz sınıfın oluşmasına neden olmuştur. Ancak yeni iş kolu meydana getirmiş, bu yönüyle işçi sınıfının işsiz kalmasından daha çok teknolojinin kültürel yansımaları tehdit unsuru olarak görülür hale gelmiştir.

Sanayi devriminden sonra teknolojik gelişmelerin askeri ve ekonomik olmak üzere iki ana unsuru bulunmaktadır. Bir teknolojik ürün, bu iki unsur açısından faydalı ise kabul edilip üretilmektedir. Ancak son dönem çalışmalarda bu iki unsura başka diğer unsurlar da eklenmek zorunda kalmıştır. Üretilen teknoloji, çevresel ve toplumsal anlamda faydalı olup olmadığına da bakılarak üretilmesi gerekmektedir (Toffler, 1996, s.211-212). Bu bağlamda değerlendirildiğinde erken dönem ludist eylemlerin amacından farklı olarak yeni dönem ludist eylemlerin amacının çok farklı olduğu görülmektedir.

Yeni dönem ludist eylemler, teknolojiye körü körüne karşı olma, iş ve statülerini korumak amacıyla gelişmiş eylemler değildir. Bu eylemler, çevresel sorunların farkında olan ve toplumsal duyarlılığı olan insanlar tarafından meydana gelmiş, eylemsel tavırlar olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu düşünceye göre insanlık açısından daha yaşanabilir sosyal ve çevresel alan sunmak ve bunlara zarar veren her türlü teknolojik yeniliği reddetmek gerekir. Yeni dönem ludistlerde, erken dönem ludistlerin üretici kızgınlığından daha çok tüketici hoşnutsuzluğuna doğru bir

evrilme gerçekleşmiştir (Çalış ve Erkan, 2013, s.167-168). Toffler'a göre (1996, s.214-215) yeni ludistler, teknolojinin dünyaya onarılması mümkün olmayan zararlar verdiğini iddia etmektedirler. Bu bağlamda yeni dönem ludistler, üretilen teknolojilerin oldukça fazla denetimlerden, özellikle çevresel zararlarını göz önüne alacak testlerden geçirilmesi gerektiğine inanmaktadırlar.

Yeni dönem ludist akımının en önemli temsilcisi Theodore Kaczynski olarak düşünülmektedir (Orhan ve Savuk, 2014, s.14). Kaczynski'e göre sanayi devrimi, insanlık için çok önemli sonuçlar meydana getirmiştir. Gelişmiş ülkelerde yaşayan insanların hayattan beklentileri, dünyanın dengesini bozmuş ve dünyada yaşam artık anlamsız hale getirmiştir. Bu haliyle sadece üçüncü dünya ülkelerinde psikolojik ve sosyal sorunlar yaratmışken, gelecek zaman diliminde gelişmiş ülkelerde de yaygın psikolojik ve sosyal sorunlar meydana getirecektir. Ona göre teknolojik ilerleme devam ederse çok daha fazla sorunlar insanları beklemektedir (Kaczynski, 1996, s.1-2). Herkeste ortak bir insan doğası bulunduğu bilinmektedir yani her insan evrensel bir kavramın tikel temsilcisidir (Çelebi, 2010, s.94). Buradan hareketle insanlar için ortak olan doğasına aykırı teknolojik gelişme bir felaket olabilir.

Yeni ludist olarak bilinen Kaczynski'nin teknolojiye bakış açısı birçok insanı etkilemiştir. Teknolojinin insanları yeni bir yok oluşa sevk ettiğine dair düşünceleri yapay zekâ konusunda gelecek dünyaya neredeyse bir uyarı niteliğindedir. Çünkü 21. yüzyıl teknoloji karşıtlığı ve özellikle yapay zekâ destekli teknolojik ürünler, insanlığın sonunu getireceği yönünde endişelere yol açmaktadır. Kaczynski'nin teknoloji karşıtlığı, sanayi devriminden sonra, teknoloji sevenlerin amaçlarının ne kadar gerçekleştiğine bakmakla anlaşılmaktadır. Ona göre teknoloji severler, insanların daha huzurlu ve insanların yaşamı için her şeyin daha konforlu olacağı bir dünya yaratmak için çalışmaktadırlar. Ancak teknolojinin iyi yönleriyle kötü yönlerini birbirinden ayırmak mümkün değildir. Bu bağlamda düşünüldüğünde kısıtlı önlemek için üretilen ilaçlı gıdalar, ölüm oranını azaltacak bu da insan ölümünü engelleyecek ve nüfusu arttıracak, kalabalık dünyada insanlar stresli bir hayat sürecektir. Bunun yanında fakirliğin ve hastalıkların son bulacağı bir dünyada da aynı sorunlar meydana gelecektir (Kaczynski, 1996, s.53-54).

Yapay Zekâ ve Karşı Tepkiler

Teknoloji karşıtı neo ludist Kaczynski'nin karşı çıktığı konulardan bir tanesi de yapay zekâ konusudur. Ona göre yapay zekâ, mümkün olursa insanların hayatı makinalara bırakılmış olacak ki bu oldukça tehlikeli bir durumdur. Eğer yapay zekâ, mümkün olmayacaksa da yine işsiz bir sınıf kitlesi oluşacaktır (Kaczynski, 1996, s.54-55). Kaczynski'nin ifade ettiği güçlü yapay zekâdır. Zayıf yapay zekâ günümüzde bilgisayar destekli gelişmiş makineleri temsil etmektedir.

Yapay zekânın kendisinden korkulacak bir alan olup olmadığı ve hangi seviyeye ulaştığına dair değerlendirme yapabilmek için öncelikle yapay zekânın tanımını ve kısaca tarihsel seyrini açıklamak yerinde olacaktır.

Antik Yunan'a kadar geri götürebileceğimiz insan benzeri varlıklar yapma çalışmaları, çağımızda insan eylemlerini taklit eden ve daha ötesi düşünebilen bir varlık meydana getirme üzerine yoğunlaşmış gibi görünmektedir. Günümüzde daha özel bir anlamda kullanılan yapay zekâ adı her ne kadar 20. yüzyılın ikinci yarısının başında, bir yaz okulu çalıştayında, konulmuş olsa da kaynaklarını ve hazırlayıcılarını çok daha eskilere götürmek mümkündür. Bu noktadan hareketle günümüz yapay zekânın, kavramsallaştırılması ve bu kavramın genel olarak ne anlamda kullanıldığına bakmak faydalı olacaktır.

Yapay zekâ (*Artificial Intelligence*) bilgisayar denetimli makinelerin insana özgü davranışları, yerine getirme yeteneği olarak anlaşılmaktadır. Bu davranışlar; düşünme, hayal kurma, anlam verme ve yüksek zihinsel süreçler olarak anlaşılmaktadır (Nabiyev, 2016, s.25). Yapay zekâ, bilgisayar biliminin akıllı, dili kullanabilen, akıl yürütme yapabilen, gibi niteliklere sahip olan bilgisayar sistemleri tasarlamakla uğraşan bir kolu olarak görülmektedir (Güzeldere, 1998, s.27). Yapay zekâ kavramına, ilk olarak Dartmouth konferansında rastlanmıştır. 1956 yılında zekâ ile desteklenecek bilgisayarların olanaklılığını tartışmak amacıyla bir araya gelmiş bir grup mühendis tarafından bu kavram ortaya atılmıştır.

Yapay zekâ kavramı her ne kadar bu dönemde ortaya atılmış olsa da yukarıda da belirtildiği gibi insan dışı varlıkların, insan davranışlarını göstermesi üzerine çalışmaları, Antik Yunan'a kadar götürmek mümkün-

dür. Antik Yunan'da rüzgâr ile ilişkilendirilerek ve ona hükmeden bir yapay insan meydana getirme çalışması olarak Daedalus'tan bahsedilmektedir (Yılmaz, 2019, s.13). Ortaçağda yine el Cezeri'nin yapmış olduğu otomatlar görülmüştür. Bu otomatlar hidrolik yasalarla çalışmaktadır ve insanlara belirli türden içecekleri ikram edecek şekilde tasarlanmıştır (Güzeldere, 1998, s.29). Günümüz yapay zekâ çalışmalarına kaynaklık edecek otomat çalışmalarının en ilkel hallerinin üretildiği bu dönemden sonra otomatlar, yerini bilgisayar destekli makinalara bırakmak durumunda kalmıştır. Teknolojinin gelişmesiyle değişen dünyada artık elektrikle ve bilgisayarla işlemler yapılmaya başlanmış ve matematiksel işlemler bilgisayarlar yardımıyla hem kısa sürede hem de daha az hatayla işlenmeye devam etmiştir.

Otomatların gelişmesi, teknolojinin gelişmesiyle doğru orantılıdır. Teknoloji ile ünlü düşünürlerin dünya görüşleri simbiyotik bir ilişki içerisindedirler. Bu iki alan da kendi arasında karşılıklı etkileşimdedir. Newton fiziği ile algılanan dünya, Galilei'nin evreni matematik olarak algılaması süreci her şeyin hesaplanabilir olduğuna kadar götürmüş ve nihayet zihinsel işlemlerin de hesaplanabilir olduğuna dair bilimsel faaliyetler gelişmiştir. Bilim insanlarının zihin ve zekâ üzerine çalışmalarının en önemli dönüm noktası Alan Turing'in yazmış olduğu "Hesaplama Makineler ve Zekâ" adlı makalesidir. Turing bu makalede bir test geliştirmiştir, bu testi geçen bir makinenin de zeki olacağını ileri sürmüştür. Bu testi geçmek için makinenin, hesaplama yapabileceğini iddia etmiştir (Haton ve Haton, 1989, s.25). Zamanla gelişen çalışmalar ve hesaplama sistemi, insan beyni ve bilgisayar arasında bir benzerlik kurarak, yapay zekâ çalışmalarının beyin endeksli yürütülmesine neden olmuştur (Brzezińska, 2019, s.10).

Yapay zekânın geçmişini kısaca anlattıktan sonra onun gelecekte nasıl bir konumda olacağı ve bu alana karşı çıkacak olan çağdaş Luditlerin neden karşı çıkacaklarını ve geleneksel Luditlerden farklarının ne olacağını tartışmak doğru olacaktır. Bu tartışmanın bilgisayar üzerine olacağı da bellidir. Çünkü aklın bilimi olarak yapay zekâ, bilgiyi işleme alan bir mekanizma gibi çalışmaktadır. Bu durumda akıl, beyin olarak ele alındığında, beyin et ve kandan meydana gelmiş bir organ iken bilgisayar da akıllı program olarak anlaşılmaktadır.

21. yüzyılda bilgi transferi, oldukça yoğun bir şekilde gerçekleşmektedir. Bilgisayarlar, teknolojik ve teknik ilerlemeler ile dünyanın hemen her alanına hükmeder hale gelmiştir. Bilim ve teknolojiyi elinde bulunduran liderler kendilerinden daha az gelişmiş ülkelere ve toplumlara bu teknolojiyi pazarlama gayreti içerisindeyler. Bilgiyi hızlı bir şekilde üreten, üretileni transfer eden bilgisayarın icadı hem yapay zekâ anlamında bir dönüm noktası olmuştur hem de bu yüzden toplumun değişmesine ön ayak olmuştur.

Yapay zekâ gelecekte insan eylemlerinin hemen hepsini yerine getirecek ve hatta daha üstün şekilde olacağına dair bir anlayış gelişmektedir. Ancak henüz emekleme döneminde olduğu için güçlü yapay zekânın yakın zamanda oluşması mümkün görünmemektedir. Searle yapay zekâyı iki şekilde ele alır. Birincisi zayıf yapay zekâdır. Bu tür yapay zekâ, insanların bedensel etkinliklerini yerine getiren, fabrikalarda işçilerin yaptıkları bedensel işleri yapabilecek yapay zekâlardır (Searle, 1996, s.26). İkincisi güçlü yapay zekâdır. Güçlü yapay zekâ, insanın üst bilişsel süreçlerini yerine getirebilen anlama, yorumlama ve değer verme gibi etkinlikleri yapabilen düşünsel faaliyet gerçekleştiren yapay zekâdır (Searle, 2004, s.67-68).

Yapay zekânın gelecekte nasıl bir konumda olacağına dair önemli adımlardan birisi kendi tarihinden yola çıkarak hangi alanda ilerleyeceğine dair rotasına bağlı gibi görünmektedir. Çünkü sadece mühendislik alanında ilerleyecek bir yapay zekâ ekonomik, askeri anlamda bir teknolojik alet olmanın dışına çıkamayacaktır ancak felsefi anlamda da insan davranışlarını yerine getirecek üst bilişsel davranışları yerine getirecek bir takım felsefi, sosyal konularla ilişkili bir alan olarak ilerleyecekse bu aşamada durum son derece önemli bir hal alacak gibi görünmektedir.

Henüz insan müdahalesine ihtiyaç duyan yapay zekâlar insanların sınırlı düzeydeki etkinliklerini yerine getirmektedir (Çelebi ve Gütekin, 2020, s.45). Yapay zekânın şu an emekleme döneminde olduğunu ve makinalar hakketmedikleri halde şu an zeki olarak adlandırdığımızı söyleyen Hans Moravec, ilerleyen zamanlarda bilgisayarlar oldukça gelişecek ve insanlar gibi karmaşık hale gelecekler ve insanların tahmin edemeyeceği seviyelerde hareket edecektir. Ona göre bu aşamada insanlar, kendilerini ataları olarak gördükleri yapay zekâlarla gurur duyacaktır (Güzel-dere, 1998, s.41). Günümüz teknoloji liderleri aynı zamanda dünyaya hükmeden liderler olarak anlaşılmaktadır. Modern dünyada Bacon'ın "bilgi

güçtür” vecizesi ile dile gitirdiği gibi bilgiye sahip olan güce sahip olmaktadır. Bu durumda bilgiye sahip olan dünyaya sahip olacaktır.

Teknolojinin insan hayatına dolaylı etkisinden doğrudan etkisine geçiş olarak görülen yapay zekâ, insan hayatını şekillendirmekten başka insan hayatını komple değiştirecek gibi görünmektedir. Öncelikle sağlık alanında yapılan hemen her yapay zekâ çalışması, insan hayatını etkileyerek hem ömrünü uzatıyor gibi görünmekte hem de ekonomik bir kaynak olarak ele alınmaktadır. İnsanın sağlıklı yaşam ömrünü uzatan yapay zekâ sistemleri, insan ömrünü anlamlı kılan “ölüm” kavramının yok olmasına neden olacak gibi görünmektedir.

Özellikle monist yapıları dinler karakteri itibariyle birbirine benzemektedirler. Bu benzerlik çoğu zaman türler arasında bir aynılaştırma fikrinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Çelebi, 2010, s.50). Örneğin insanın ölümsüzlüğü fikri, insanların birbiriyle aynılaştırmış dinlere bakış açılarını da değiştirmektedir. “Yapay zekâ dini” olarak ortaya atılan bir kavramlaştırmayla yapay zekâ, kendi tanrısını ortaya koyarak, insanlığın elindeki kadim inanma duygusunu da ortadan kaldıracak gibi görünmektedir (Harris, 2017). Tanrısı “yapay zekâ” olan bir “din” meydana getirilmiş ve bu durumda insanlığın anlam arayışındaki en önemli noktalardan birisi olan din olgusu yeniden anlamlandırılmaya muhtaç hale gelmiştir.

İnsanları, dini ve sosyal tüm boyutlarıyla ilgilendiren yapay zekâ, teknoloji karşıtlığıyla bilinen Luditlerin de ilgi odağındadır. Luditler’in ve neo luditlerin teknoloji karşıtlığı belirli bir sosyal ve toplumsal alt yapının tezahürü olarak görülmektedir. Çünkü bir dönem teknoloji, işçilerin işlerini elinden alan makine üretimi, daha sonra tanrısal ve dini bir boyut olarak gelişmiştir. Zamanla kiliseye karşı koymak ve kilise tahakkümü altından kurtulmak için dine karşı teknoloji gelişimi meydana gelmiştir (Kafalı, 2019, s.154). Bu gelişimin ön hazırlayıcılarından birisi Auguste Comte olarak görülmektedir. Çünkü o yeni bir insanlık dini olarak pozitivizm dinini önermekteydi. Comte’a göre pozitif dinin en önemli ibadeti, tanrıya değil topluma tapmaktır (Kalelioğlu, 2019, s.540). Yapay zekâ ile değişen teknolojinin üretim amacı, dine ve dindarlara karşı değildir, aksine bunların tamamının üstünde “insanlığa karşı bir teknoloji” gelişimi gösterilmiştir (Gencer, 2012, s.23).

Yeni nesil luditler, yapay zekânın ilerlemesi karşısında endişelenmektedirler. Onlara göre yapay zekâ, insanlık adına önemli bir unsur olarak görülmektedir. Çünkü ilerleyen teknoloji, insanı diğer tüm varlıklardan ayıran en önemli unsur olan düşünme yeteneğinin yapay zekâlarda gelişeceğini göstermektedir. Stephan Hawking'e göre yapay zekâ, kendisini geliştirme sürecini devam ettirirse ve bu süreçte kendisini biçimlendirebilirse ondan çok daha yavaş ilerleyen ve biyolojik olarak evrilen insanlar, bu yapay zekâ ile baş edebilir gibi görünmemektedir. Günümüzde en gözde teknoloji şirketlerinin sahiplerinden olan Elon Musk, eğer önüne geçilmez ve belirli bir kural çerçevesinden üretilmesine karar verilmezse, Hawking'in iddia ettiği gibi yapay zekânın, insanlığın sonunu getireceğini düşünmektedir (Cellan-Jones, 2014). Francis Fukuyama, yapay zekâ ile güçlenmiş insanın transhümanist bağlamda ele alındığında insan türünün karşılaştığı en büyük tehlike olduğunu iddia etmektedir. Fukuyama'ya göre insanüstü varlık, insanın yegâne özüne zarar vermektedir (Karauğuz, 2020, s.54). Yine Fukuyama (2002, s.65) gelişen teknoloji ve yapay zekânın kullanılmasıyla ortaya çıkan yeni insan varlığında "kendisini tehdit altında bulacak olan şey insanın doğası" olduğunu belirtmiştir.

Yapay zekânın insanlar gibi hareket edip tüm güvenliği kendisine bırakılacak bir durumda olduğunu düşünen Güney Kore, Kuzey Kore sınırına koyduğu yapay zekâli robotlar tarafından korunmaktadır. Yanına belirli bir mesafede yaklaşanlara elini kaldır ve kimsin gibi belirli türden güvenlik sorularını yönetmektedir. Eğer karşıdan gelen kişinin sınır güvenliğini tehdit edeceğine inanırsa, vurma ile programlandığı bilinmektedir. Bu robotun ilerleyen zamanlarda kendi askerine ateş etmeyeceğinin herhangi bir garantisi bulunmamaktadır. Yapay zekânın insanlığa vereceği zararı göstermek için bir örnekte sosyal medyada bulunmaktadır. Microsoft, sosyal medyada TAY adında yapay zekâ ile hazırlanmış bir hesap kurmuştur. Bu hesap, kendisine sorulan sorulara cevap verecek ve kendi sorduğu sorulara karşıdan cevaplar alacaktır. İlerleyen süreçte TAY adlı hesap, çevresindeki diğer kullanıcılarla yaptığı konuşmaların sonucunda Hitler hayranı, soykırım meraklısı ve seks işçiliğini öven bir duruma gelmiştir. Daha sonra Microsoft şirketi TAY adlı sosyal hesabı kapatmak zorunda kalmıştır. DeepMind adlı elma toplamak üzere programlanmış bir bilgisayar, insan beyni örnek alınarak kurgulanmıştır. Bu bilgisayar, el-

maları azaldığı için diğer bilgisayarların sistemini kapatarak elma toplamaya devam etmiştir. Bununla birlikte Luna adlı bir yapay zekâ programı, daha önce programlanmadığı halde sorulan tuhaf sorulara mantıklı cevaplar vermeyi başarmıştır (Çolak, 2017, s.121-125).

Yapay zekânın gelecekte ulaşacağı seviyenin ne olacağına dair öngörülerin hemen hepsi yetersiz kalacak gibi görünmektedir. Bu bağlamda, bakıldığında yapılan hemen her çalışma güçlü yapay zekâyâ biraz daha yaklaştığını göstermektedir. Düşünme makinesi yapma fikri olarak gelişen yapay zekâ, Ray Kurzweil tarafından oldukça ilginç bir şekilde ifade edilmiştir. Ona göre bu teknolojik gelişme, tekilik fikri ile ölümsüzlüğü ifade etmektedir. O "*The Singularity Is Near: When Humans Transcend Biology*" adlı eserinde insanların kanına enjekte edilen bir tür ajan ile gelecek insan türü hakkında bir öngöründe bulunmaktadır. Ona göre ajanlar, insanın kimyasını ve biyolojik dengesini izleyerek bunları koruyabilecek çalışmalar yapabilecek ve böylelikle ölümsüzlüğü ortaya çıkarabilecektir. İnsan biyolojisini ve kimyasını öğrenen bilim insanları, insan gibi düşünebilen makineler yapabilecek, içgüdüleri olan ve duyguları olan varlıklar meydana getirebilecektir (Kurzweil, 2006, s.23-67). Kurzweil'e göre yapay zekâ kendi kendisine verilen herhangi bir engeli kaldırabilecek kadar güçlü bir zekâyâ sahip olarak değerlendirildiğinde onun kontrolü mümkün görünmemektedir (Kurzweil, 2006, s.297). Bunun yanında yapay zekâ, zeki davranış göstermenin yanında bir de kendi zekâsını geliştirebilecek yapıda olacağından istediğine dönüşebilecek bir yapıda kendisini olgunlaştırabilmektedir.

Değerlendirme ve Sonuç

Teknoloji kelime anlamıyla alet yapabilme gücü olan tekmeden üretilmektedir. İnsanın yaşam kalitesini, konforunu ve iş yapabilme kabiliyetini arttırmak için gelişen teknolojik çalışmalar, değişen ve gelişen dünyada farklı algılara sebebiyet vermektedir. Teknoloji kültürel, sosyal, ekonomik ve siyasal birçok alana etki edecek kadar geniş çaplı değerlendirilmesi gereken bir alandır. 21. yüzyıl teknolojik gelişme ve enformatik bakımından oldukça önemli bir yüzyıl olarak görülmektedir. Çünkü özellikle bilgisayarın bulunmasından sonra çok hızlı bilgi üretimi ve transferi sağlanmaktadır. Bunun yanında özellikle internetin de bulunmasıyla dünya küresel

bir köy haline gelmiştir. Bu durumda üretilen hemen her teknoloji tüm dünyayı etkileyecek konumda olmuştur.

Teknolojik gelişmelerin dünyada belli başlı dönüm noktaları bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi ise sanayi devrimi olarak bilinmektedir. Sanayi devriminden önce iş ve emek anlamında insan gücü kullanılırken bunun temel sembolü de saban olarak görülmektedir. Ancak devrimle birlikte iş ve emeğin sembolleşen yüzünü buharlı makineler almıştır. Bu anlamda insanın kol gücünün yerine makinalar geçmiş, birçok işçinin yapabileceği işi, bazı makinalar hem kısa sürede hem de tek başına yapabilecek duruma gelmiştir. İşverenlerin maliyet açısından oldukça önemsendiği makineleşme fikri hemen tüm üretim alanlarında önemli bir gelişme sağlamıştır. Bu noktadan hareketle teknolojiye karşı olumsuz bir yönelim gelişmiş ve işçiler, işlerini kaybettiklerinden dolayı bunun tek sorumlusu olarak makinaları görmüşlerdir. Makinalara karşı gelişen bu düşmanlık, bazı kesimleri keskin bir şekilde ön plana çıkmaya zorlamış ve tarihe ludizm olarak geçecek bir akımın başlamasına neden olmuştur. Geleneksel üretim araçlarına ve kendi işlerine geri dönmek için ortaya çıkan birtakım işçiler, ellerinden işlerini alan makinaları kırmaya ve yakmaya başlamışlardır.

Ludist akım, ismini Ned Ludd adında yaşayıp yaşamadığı tam olarak bilinmeyen fantastik bir kahraman olan işçiden almıştır. Ned Lud, Ludizmin en ilkel halini temsil etmektedir. Çünkü bu işçi 300'e yakın yün çorap örme makinesinin iğne ve çerçevesini kırarak, kullanılmaz hale gelmesine neden olmuştur. Bu tür eylemler, İngiltere'de o kadar yayılmaya başlamıştır ki nerede teknolojik aletlerden herhangi birisinin başına bir şey gelse "Ned Lud did it" "Lud yapmıştır" şeklinde bir deyim kullanılır haline gelmiştir. Bu akım, tarihe makine kırıcıları olarak geçmiştir. Akımın tek amacı, işçilerin kaybettiği itibarı, parayı ve işi geri kazanmalarını sağlamaktır. Bunu da zor ve güç kullanarak yapmaya çalışmışlardır. İngiltere'de artan makine kırıcılığı eylemlerini bastırabilmek için devlet, bu eylemleri yapanları teslim eden ve ifşa edenlere para ödülü vermeyi önermiş, eylemleri yapanlara da idam cezasına kadar ciddi yaptırımlar uygulamış ve hatta devlet tarafından onlarca kişi idam edilmiştir.

Geleneksel ludistlerin tavrı, makinalara karşı ortadan kaldırmak üzere olurken gelişen teknoloji, işçilerin yerine makinaları koymuştur. Fakat işçilere farklı bir iş alanı da açmıştır. Bu durumda geleneksel anlamda ludist

tavır, yerini farklı bir bakış açısına bırakmıştır. Neo ludist olarak anılan bu akıma göre teknolojiden kaçmak ve onsuz bir hayat kurmak mümkün değildir. Devletler ve yatırımcılar teknolojiden bağımsız bir gelecek kuramamaktadırlar. Bu bağlamda devletlerin teknolojik aletleri denetleme mekanizmalarını, geliştirmeleri gerekmektedir. Yeni Luditler, devletlerin herhangi bir teknolojinin üretiminde ekonomik ve askeri anlamda kar elde edilmesine bakmanın yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Bu akım, bu iki ölçütün geliştirilmesi ve genişletilmesi gerektiğini düşünmektedir. Teknolojinin üretilmesi aşamasında askeri ve ekonomik çıkarın yanında sosyal ve kültürel sonuçlarının da değerlendirilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Yeni ludist akım, teknolojinin kültürel ve sosyal anlamda sonuçlarının en az işlerini kaybeden işçiler kadar önemli sonuçlar doğurduğunu belirtmektedir. Örneğin herhangi bir teknolojik alet, insanlar arasında sosyal sınıf farkını arttırabilmekte ve bireyselleştirebilmektedir. Bilinen en önemli neo ludist Kaczynski teknolojinin söylendiği gibi insan huzur ve refahını arttırdığı bir durumda olmadığını belirtmektedir. Ona göre teknolojik bazı ürünler üretilirken insan sağlığını rahatlatacak ve ekonomik refahı, huzuru arttıracak düşüncesi vardı. Ancak üretilen teknoloji, tüm insanlık için değil belirli bir zümre için refah ve huzur getirmiştir. O teknolojinin, bazılarını, hala köle olarak kullanılmasına devam ettirdiğini belirtmektedir. Bu yüzden doğal yaşamın önemli olduğunu düşünerek, tüm sorumluluktan ve modern teknolojiden kaçarak yaşam sürmeyi denemiştir.

Teknolojik gelişmelerin amacı, bazen ekonomik ve askeridir ancak bazı durumlarda teknoloji, dini kaygularla ilerlemektedir. Özellikle modern dönem sonrası, insanın ön planda olduğu süreçte teknoloji, insanların Tanrı ve din ile ilişkilerini daha doğru bir söylemle metafizik alemle ilişkilerini hedef almış gibi görünmektedir. Bu akım, Auguste Comte'un insanlık dini kurma fikri ile en üst aşamada teorik anlam kazanmış olsa da yapay zekâ fikri ile de bu düşünce somutlaşmış gibi görünmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde Tanrısı yapay zekâ olan bir din fikri gelişmiş ve insanların biyolojik yaşamlarının, kimyasal durumlarının tespit edilmesiyle yapay insansı robotlar üretilmeye başlanmıştır.

Yapay insansı robotlar, insanlık tarihi açısından önemli dönüm noktası olarak görülmektedir. İnsanlığın ortaya çıkması ve dünyanın meydana

gelmesi kadar yapay zekânın keşfi de önem arz etmektedir. İnsanın dünyada kurmuş olduğu hakimiyetin artık yapay zekâ tarafından ortadan kaldırılabileceği fikri, teknolojinin dini veya metafizik bir bağlamda değil “insana karşı teknoloji” bağlamında üretildiğini göstermektedir. Ölüm-süz, insan gibi davranan robotlar veya yapay zekâ destekli makinalar insanın tüm yapıp ettiklerini yapabilecek duruma gelip insanlığı yok edebilecek donanıma sahip olabileceklerdir. Bu bağlamda düşünüldüğünde çağdaş Ludist akım olarak ifade ettiğimiz 21. yüzyıldaki teknolojik gelişmelerin karşıtlığının nedeni, geleneksel Ludistlerde olduğu gibi makinelerin işçilerin işini elinden almasından dolayı değildir. Bu akımın teknoloji karşıtlığının nedeni, neo ludistler gibi teknolojinin toplumsal ve kültürel sorunlara neden olmasından dolayı da değildir. Bu akımın teknoloji karşıtlığı, yapay zekâ ile gelişen teknolojinin insanlığın kendisini tehdit etmesinden ileri gelmektedir. Bu düşünceye göre yapay zekâ hem insanlığı hem de insan neslini tehdit etmektedir. İnsanın biyolojik yapısına benzetim kurarak oluşturulan ve düşünme yetisi, duyguları olan bir yapay zekâ, insan gibi davranarak biyolojik farklılığı ortadan kaldıracaktır. Böylece insan denen varlığı tektipleştirecek, tekilleştirecektir. Bunun yanında insanı, diğer canlılardan ayıran en önemli farkını ortadan kaldırarak düşünme eylemini insan dışında bir varlığa verilmesine neden olacaktır. Bu durum insanlığın kavramsal düzeyde değişimine neden olacaktır. Tüm bunlar göz önüne alındığında çağdaş Ludist akım, insanlığı yok ettiğinde/edeceğinden dolayı teknolojiye karşı duracak gibi görünmektedir.

Yapay zekâ karşıtı olan hemen bütün düşünürler, yapay zekânın geleceğini kestiremediği için bu alana nasıl bir perspektifle bakacağını bilememektedir. Ancak genel olarak şu bir gerçektir ki, yapay zekâ çalışmaları sonucunda üretilen yapay zekâlı robotlar gelecekte insan benzeri eylemlerin hepsini yapabilecek bir donanımda olacaktır. Zekâ, kendisine engel olunamayacak bir şey olduğundan yapay zekânın da gelişerek insan neslini tehdit edecek bir konumda olabileceği ihtimal dahilindedir. Bu bağlamda bakıldığında yapay zekâ karşıtı olan düşünürlerin insan nesli ve insanlık adına endişeleri yersiz görünmemektedir.

EXTENDED ABSTRACT

Who Will be the Ludits of Artificial Intelligence?

*

Abdurrazak Gültekin
Bingöl University

In our article, in which we will establish a relationship between the Ludites, known as machine-breakers in history, and the opponents of artificial intelligence, the definition of artificial intelligence, its brief history and its importance for humans will be mentioned. Machine crushers, which we will consider in the historical context, will be evaluated in the context of technology opposition from the past to the present. It is known that the movement, which was called luddism, which was anti-technology in the past, firstly opposed it on the ground that machines in general would take away people's jobs. In addition to this, secondly, the section known as technology opponents has differences in meaning from the first period ludists. Because in this period, the opponents of technology took a stance against technology, not because they took their jobs as in the first period, but on the grounds that it caused moral corruption and caused social disintegration. However, opponents of technology, which we can describe as anti-technology in the third period, and in particular, as opponents of artificial intelligence, think that technology, in particular, artificial intelligence disrupts neither people's work nor the social order. According to them, technology, in particular artificial intelligence, will destroy humanity. In this context, a descriptive narrative will be presented about why the opinions opposing artificial intelligence are opposed and at what stage this artificial intelligence will be in a position to harm people. It is clear that there are two types of artificial intelligence in this sense. Artificial intelligence, as an element that facilitates many of our works in our daily lives and is currently spreading to our every moment, is referred to as computer-assisted, simple-level machines that operate with certain commands and are not authorized to do anything other than what is given to them. This type of artificial intelligence is called weak artificial intelligence. Because such artificial intelligences have a known structure that is open to some kind of human intervention and cannot function without it.

Apart from this weak artificial intelligence, there is also a strong artificial intelligence. Strong artificial intelligence is in a structure that can imitate people's metacognitive processes and even have self-consciousness beyond imitation. In this sense, this type of artificial intelligence is called strong artificial intelligence because it is able to perform mental processes that are unique to humans such as interpretation, understanding and comprehension. In this case, it will be stated in our article that when weak artificial intelligences fulfill human mental processes like strong artificial intelligences, their effectiveness will increase. While the weak artificial intelligence is open to human intervention, it will be able to act on its own as a strong artificial intelligence and be able to realize this action. In our article, a historical perspective on how weak artificial intelligence goes through as strong artificial intelligence will be presented. In addition, it will be emphasized that the opponents of modern technology, especially the opponents of artificial intelligence, should be referred to as strong anti-AI, rather than weak artificial intelligence. Because strong artificial intelligence does not need human interventions, it can act like a human being conscious of its actions and close itself to outside interventions. Therefore, an artificial intelligence that can code its actions in a way that can destroy people may create some irreparable problems for humans. Therefore, opponents of artificial intelligence emphasize that strong artificial intelligence should be developed at a level that can harm human life as little as possible. In addition, in our article, it will be discussed whether people who oppose artificial intelligence have a similar idea with machine breakers in history. Opponents of technology, known as machine breakers, have actively aimed to destroy the heads of the machines by breaking them. At this point, in practice, an act of opposition is understood as a direct intervention. Whereas, the second period ludists focused on technology oppositions and how to use them in a culturally correct and more appropriate way instead of eliminating the technological product. In this case, it is seen that technological tools are not directly interfered with. It is seen that the opponents of the last period of technology are like the opponents of the second period, but differ in terms of discourse. Again in this study, the opposition of technology, the idea of machine breaking and the thoughts that evaluate this idea negatively will be compared. The thoughts of op-

ponents of artificial intelligence and the similarities and differences between traditional ludists and neo-ludists will be discussed. The concerns of the opponents of 21st century technology, which we define as contemporary ludists, and in particular the opponents of artificial intelligence, are about the human generation and humanity. According to them, artificial intelligence will destroy and destroy these areas. In our study, this subject will be explained in detail.

Kaynakça / References

- Aktaş, F., Çeçen, C. ve Erdemli, Y. E. (2014). Biyomedikal uygulamaları için nesnelerin interneti tabanlı veri toplama ve analiz sistemi. In B. v. Derneği (Ed.), *Tıp Teknolojileri Ulusal Kongresi* (s.299-302). Nevşehir: Biyomedikal ve Klinik Mühendisliği Derneği.
- Alkayış, Ahmet. (2021)Eğitim Felsefesi Perspektifinden Dijitalleşme ve Eğitim 4.0. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 221-238.
- Aral, V. (2014). Hukuk nedir. *Hukuk Felsefesi ve Sosyoloji Arşivi*, 26, 19-31.
- Arif, M. (2015, 09 10). Ludizm ve teknoloji düşmanlığı. Retrieved from 09.19.2020. *www.tufeyli.com*: <http://www.tufeyli.com/ludizm-ve-teknoloji-dusmanligi/>.
- Baransel, E. (2018). Yapay zeka olgusu gerçekleşti mi? *Cyber Spot*, 13, 3-5.
- BBC. (2017, 10 27). Dünya'nın ilk robot vatandaşı Suudi Arabistanlı. Retrieved from 03.08.2021, *www.bbc.com*: <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-41780346>.
- Beer, M. (1989). *The general history of socialism and social struggles*. New York: Russell & Russell.
- Bilge, N. (2007). *Hukuk başlangıcı*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Brzezińska, A. N., Introduction to Artificial Intelligence. <http://zsi.tech.us.edu.pl/~nowak/bien/index.html/> Erişim Tarihi: (2019,11 24).
- Bülbül, Y. ve Özbay, R. D. (2007). Osmanlı İmparatorluğu'nda teknolojiye karşı direncin iktisat tarihi. *İş-Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 9(4), 19-41.
- Can, S. ve Kılıç, S. (2019). Nöroteolojik açıdan kesb nazariyesi (Benjamin Libet Deneyi Çerçevesinde). *Kader*, 17(2), 380-397.
- Cellan-Jones, R. (2014, 12 2). Hawking: Yapay zeka insanlığın sonunu getirebilir. Retrieved from 25. 09.2020, *www.bbc.com*: https://www.bbc.com/turkce/haberler/2014/12/141202_hawking_ypay_zeka

- Cevizci, A. (2017). *Büyük felsefe sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları.
- Chopra, S. ve White, L. (2004). Artificial agents - personhood in law and philosophy. *Proceedings of the 16th European Conference on Artificial Intelligence*, (p.635-639).
- Çalış, Ş. ve Erkan, H. (2013). *Yeni teknolojiler ve çalışma hayatı*. (V. C. Özgüler, Ed.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Çelebi, E. ve Gütekin, A. (2020). Ontolojik sınırların belirsizliği: Yapay Zekâ, Mit ve Her (Aşk) Filmi üzerinden bir değerlendirme. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 6(1), 40-46.
- Çelebi, E. (2010). J. P. Sartre'da özgürlüğün ontolojik temelleri üzerine. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 30(30), 93-104.
- Çelebi, E. (2010). Kozmolojik birlik ve ontolojik çeşitlenme: İbn Arabi ve Spinoza örneği. *EKEV Akademi Dergisi*, 14(44), 49-60.
- Çolak, E. (2017, 09). Yapay zeka dost mu düşman mı? *Derin Ekonomi*, 28, 120-127.
- Değirmenci, N. (2019). Teknoloji üzerine diyaloglar – 7 yapay zeka. Retrieved from 03.07.2021, *edam.org.tr*: <https://edam.org.tr/teknoloji-uzerine-diyaloglar-7-yapay-zeka/>.
- Doğan, K. (2019). Sürücüsüz araçlar, robotik cerrahi, endüstriyel robotlar ve cezai sorumluluk. *D.E.Ü. Hukuk Fakültesi Dergisi*, 21, 3219-3251.
- Dönmez, S. (2020). Felsefi bağlamda yapay zeka ve 2025 sendromu. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20(2), 748-760.
- Ergün, Ö. (2017). Kişi kavramı ve çeşitleri. *Dicle Üniversitesi Adalet Meslek Yüksekokulu Dicle Adalet Dergisi*, 1(1), 1-14.
- Ersoy, Ç. (2018). *Robotlar, yapay zeka ve hukuk*. İstanbul: Onikilevha.
- Eyuboğlu, İ. Z. (2017). *Türk dilinin etimolojik sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları.
- Firat, M. (2020). Öğrenci destek servislerinde doğal dil işleme: GPT-3 örneği. *International Conference of Strategic Research in Social Science and Education*, (p.532-536).
- Fukuyama, F. (2002). *Our posthuman future consequences of the biotechnology revolution*. New York: Picador Reading Group.
- Gencer, B. (2012). Medeniyet savaşında teknoloji. *Birey ve Toplum*, 2(4), 7-26.
- Güzeldere, G. (1998). Yapay zeka'nın dünü, bugünü, yarını. *Cogito*, 13, 27-42.
- Hallevey, G. (2015). *Liability for crimes involving artificial intelligence systems*. Berkeley: Springer.
- Harari, Y. N. (2018). *21. yüzyıl için 21 ders*. (S. Sıral, Trans.) İstanbul: Kolektif Kitap.

- Harris, M. (2017, 11 15). Inside the first church of artificial intelligence. Retrieved from 21. 09. 2020, [www.wired.com: https://www.wired.com/story/anthony-levandowski-artificial-intelligence-religion/](https://www.wired.com/story/anthony-levandowski-artificial-intelligence-religion/).
- Haton, J. P. ve Haton, M. C. (1989). *Yapay zeka* (Çev.: Ayşen Ekmekçi - Alev Türker). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Hebb, D. (1949). *The organization of behavior*. New York: Wiley.
- Hobbes, T. (1993). *Leviathan*. (S. Lim, Trans.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kaczynski, T. J. (1996). *Sanayi toplumu ve geleceği*. İstanbul: Kaos Yayınları.
- Kafalı, H. (2019). Yapay zeka, toplu ve dinin geleceği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 46, 145-172.
- Kalelioğlu, U. B. (2019). Auguste Comte'un insalık dini kurgulamasında üç hal kanunu'nun rolü ve pozitif dinin nitelikleri. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 535-544.
- Karauğuz, A. M. (2020, 05). Cennetten Kovulan insanın cenneti yeniden inşa uğraşı. *Türk Dili*, 821, 52-59.
- Kılışarslan, S. K. (2019). Yapay zekanın hukuki statüsü ve hukuki kişiliği üzerine tartışmalar . *Yıldırım Beyazıt Hukuk Dergisi*, 2, 363-389.
- Kurzweil, R. (2006). *The singularity is near: When humans transcend biology*. New York: Viking.
- Locke, J. (1954). *Essay on the law of nature* . (W. V. Leyden, Ed.). Oxford: Clarendon Press.
- Luddism . (2020, 09). Retrieved from 19. 09.2020, [www.encyclopedia.com: https://www.encyclopedia.com/history/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/luddism](https://www.encyclopedia.com/history/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/luddism).
- Magazine, G. T. (2018). Alan Watkins'ten yapay zeka ve robotların geleceğine dair önemli öngörüler. Retrieved from 03.09.2021, www.globaltechmagazine.com:https://www.globaltechmagazine.com/2018/04/18/alan-watkinsten-yapay-zeka-ve-robotlarin-gelecegi-icin-onemli-ongoruler/.
- Mcculloch, W. S. ve Pitts, W. (1943). A logical calculus of the ideas immanent in nervous activity. *The Bulletin Of Mathematical Biophysics*, 5, 115-133.
- Nabiyev, V. V. (2016). *Yapay zeka*. İstanbul: Seçkin.
- Newel, A. ve Simon, H. A. (1963). GPS, A Program that simulates human thought . *Computers and Thought*, <http://digitalcollections.library.cmu.edu/awweb/awarchive?type=file&item=33607> Erişim Tarihi: 09.10.2020.

- Orhan, S. ve Savuk, F. (2014). Emek-teknoloji-işsizlik ilişkisi. *Çalışma Dünyası Dergisi*, 2(2), 9-24.
- Searle, J. (1996). *Akıllar, beyinler ve bilim*. (K. Bek, Trans.) İstanbul: Say Yayınları.
- Searle, J. (2004). *Zihnin yeniden keşfi*. (M. Macit, Trans.) İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Taşdemir, Ö., Özbay, Ü. V. ve Kireçtepe, B. O. (2020). Robotların hukuki ve cezai sorumluluğu üzerine bir deneme. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 69(2), 793-833.
- Taymaz, E. (1998). Türkiye imalat sanayiinde teknolojik değişme ve istihdam. İçinde T. Bulutay, *Teknoloji ve İstihdam* (s.1-38). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Thomson, E. P. (1991). *The making of the english working class*. New York: Penguin Books.
- Toffler, A. (1996). *Üçüncü dalga*. (A. Seden, Trans.) İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Umur, Z. (1983). *Roma Hukuku Lüगतı*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.
- Uzun, F. B. (2016). Gerçek kişilerin hak ehliyeti ve hak ehliyetine uygulanacak hukukun tespiti. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 6(2), 11-47.
- Yılmaz, A. (2019). *Yapay Zeka*. İstanbul: Kodlab Yayın Dağıtım.
- Zimmerman, E. J. (2015). Machine minds: Frontiers in legal personhood. Erişim Linki: <https://www.semanticscholar.org/paper/Machine-Minds%3A-Frontiers-in-Legal-Personhood-Zimmerman/01887157279da5a53de6ab1f7442d92759b41b44>. Erişim tarihi: 08.11.2021.
- Zipp, J. W. (2016). The road will never be the same: A reexamination of tort liability for autonomous vehicles. *Transportation Law Journal*, 43, 137-147.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Gültekin, A. (2021). Yapay zekânın luditleri kimler olacak?. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), 8432-8454. DOI: 10.26466/opus.944914.

Eğitimde Performans Artırmaya Yönelik Yeni Paradigmalar: Kısıtlar Kuramı Bağlamında Bir Değerlendirme

DOI: 10.26466/opus.969781

*

Ercan Baysülen * – Şefika Şule Erçetin **

* Yönetici, MEB, İzmir/Türkiye

E-Posta: ebaysulen@gmail.com

ORCID: [0000-0002-4695-5123](https://orcid.org/0000-0002-4695-5123)

** Prof.Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Ankara/Türkiye

E-Posta: ssule@hacettepe.edu.tr

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

Öz

Okullarda oluşturulan programların gücünde ve başarısında performans çalışmaları önemli yer tutar. Bu çalışmada Türk Millî Eğitim Sistemi özelinde performans artırmaya yönelik yapılmış çalışmalar incelenmiş bu bağlamda okulların eğitim kalitesini ve performansını artırma noktasında Kısıtlar Kuramı'nın uygulanabilirliği değerlendirilmiştir. Bu kuram, sistemi zincirin halkalarına benzetir. Sistemin gücünün en zayıf halka kadar olduğunu düşünür. Sistemdeki en zayıf halkaya yapılacak iyileştirmenin aslında sistemin tamamının iyileştirilmesi yani performansının artırılması olacağını kabul eder. Başka bir deyişle bu kuram, yöneticiyi sistemdeki performansı olumsuz etkileyen en zayıf halkaya odaklanması açısından yönlendirir. TKY'nin okullarda kaldırılmasından sonra okullarımızda yöneticiye okulun performansının nasıl arttırılacağına yönelik sistemli bir yöntem sunulmamıştır. Bu yöntemsizlik her okulda, okul yöneticisi tarafından performansa yönelik farklı uygulamalar yapmasına neden olmuştur. Yanlış uygulamaların zaman ve emek kaybı olmasından öte toplumsal gelecek açısından da farklı olumsuz sonuçları olabilecektir. Çalışmada, daha önce eğitim alanında yapılmış performans çalışmaları ışığında Kısıtlar Kuramı'nın ortaya koyduğu ilkelerin eğitimde performans geliştirmeye yönelik yeni paradigmanın oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşüncesi ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Performans, Performans Yönetimi, Kısıtlar Kuramı, Eğitim Yönetimi.

New Paradigms for Improving Performance in Education: An Evaluation in the Context of the Theory of Constraints

*

Abstract

Performance studies have an important place in the power and success of the programs created in schools. In this study, studies on improving performance in the Turkish National Education System were examined and in this context, the applicability of the Theory of Constraints was evaluated in terms of increasing the education quality and performance of schools. This theory likens the system to the links of the chain. He thinks that the strength of the system is only the weakest link. It accepts that the improvement to be made to the weakest link in the system will actually be the improvement of the entire system, that is, the increase of its performance. In other words, this theory guides the manager in terms of focusing on the weakest link that affects the performance in the system. After TQM was abolished in schools, no systematic method was presented to the administrators in our schools on how to increase the performance of the school. This lack of method has led to different performance-oriented practices by the school administrator in each school. Besides being a waste of time and effort, wrong practices may have different negative consequences for the social future. In the light of previous performance studies in the field of education, the study is thought to contribute to the creation of new paradigms for improving performance in education, based on the principles of the Theory of Constraints.

Keywords: *Education, Performance, Performance Management, Theory of Constraints, Educational Administration.*

Giriş

İnsan, doğası gereği öğrenmeye ve eğitime yatkın ve bunu çok iyi başarabilecek bilişsel ve duyuşsal yeteneklere sahip bir varlıktır. Dolayısıyla insan, hayatında kaydettiği bilgileri, yöntemsel hale getirmek ve bu ürünleri nesilden nesile aktarmak için çok önemli iki şeye ihtiyaç duymuştur: Bunlardan biri eğitim, diğeri ise sistemsel olarak bunları aktarabileceği mekanlar olan okullardır. Fidan ve Erden (1998), eğitimi; bireylerin toplumun standart, inanç ve yaşama yollarını kazanması açısından etkiye sahip tüm sosyal süreçleri de kapsayan, bireyin toplum açısından değere sahip yetenek, tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin tümü olarak ifade etmişlerdir. Söze devamlı eğitim, bir toplumun değerlerinin, varlığının ve bilgi birikiminin aktarılması; bireyin ruhsal ve bedensel gelişimi olarak düşünülebilir. Bu anlamda, sosyal bilimciler ise eğitimi sosyalleşme veya kültürleşme olarak ifade etmişlerdir. Yani bireylerin yetişkinlik tarzına göre toplumdaki nihai rollerini üstlenebilmelerine rehberlik etmek için oluşturulmuş sistemli tasarım, şeklinde kabul edilebilir. Bu tasarımın kurulu bir düzeneği olan okullar da toplum tarafından kendisine verilen görevi yapmaya çalışırlar.

Toplumlar giderek daha karmaşık hale geldikçe ve okullar giderek daha kurumsallaştıkça, eğitim deneyimi günlük yaşamla ve okullarla daha girift hale gelmiştir. Resmi bir atmosferdeki bu öğrenme deneyimi, çocukların yalnızca gözlemleyerek, taklit ederek veya ezberleyerek öğrenebileceklerinden çok daha fazlasıdır. Bu anlayış, toplumun giderek eğitime daha fazla önem vermesine dolayısıyla eğitimin genel amaçlarının, içeriğinin, organizasyonunun ve stratejilerinin yeniden formüle edilmesine vesile olmuştur. Bu yöntemlerin toplumların eğitim amaçları ve o toplumun eğitim felsefesi doğrultusunda oluşturulduğu söylenebilir. Netice olarak eğitim üzerine aynı zamanda “felsefi bakış tarzı”yla da düşünmek bir zorunluluk olarak görünmektedir (Bircan, 2018).

Toplumların eğitim felsefesi, toplumun yetiştirmek istediği insan tipini ve oluşturmak istediği toplum tasarımını ifade etmektedir. Bu ifade doğrultusunda günümüz koşulları, bireyin ve toplumun talepleri ile beklentileri de göz önünde bulundurularak okullarda performans

artırmaya yönelik yeni yeni fikirlere, farklı paradigmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Buradan hareketle, Kısıtlar Kuramı bağlamında eğitim kurumlarında performansın nasıl arttırılacağına yönelik bir araştırma yapılması önemli görülmektedir. Özetle Kısıtlar Kuramını temele alan bir eğitim uygulamasının analiz edilmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın amacı okullarda eğitim kalitesinin ve performansının öneminden hareketle Kısıtlar Kuramı'nın ortaya koyduğu ilkeler çerçevesinde bu kuramın eğitime sağlayabileceği katkıları açısından analiz etmektir. Araştırmanın bu temel amacı çerçevesinde Kısıtlar Kuramı'nın ilkelerinin eğitimde uygulanabilirliği yönünden değerlendirme yapılacaktır.

Eğitimin Amaçlarını Gerçekleştirilmesi Açısından Okulun Önemi

Eğitim, belirli amaçlara sahip bir girişimdir ve bu amaçlar ülkelerin yönetim ve eğitim felsefelerine göre değişiklik göstermektedir. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin eğitim amaçları, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda genel ve özel amaçlar olmak üzere iki başlık altında ifade edilmiştir. Genel amaçlar iyi yurttaş, akıllı tüketici olmak gibi soyut kavramları kapsarken özel amaçlar her okul kademesinde öğrencilere kazandırılması öngörülen bilgi, beceri, tutum ve davranışları kapsar.

Okul, eğitimin amaçlarını gerçekleştirilmesi beklenen bireylerin işleri ve birbirleriyle olan etkileşim biçimleri tarafından nitelenmiş olan toplumsal sistemdir (Aydoğan ve Pehlivan, 2002). Bu toplumsal sistemin yapısı eğitim denilen sürecin işleyişini ve niteliğini belirlediğinden okul örgütlerinin yapısı toplumsal yapıdaki değişmelerle birlikte üzerinde sıkça durulan bir konu olmuştur. Eğitim ve okul başka hiçbir sektörde görülmeyecek ölçüde ve sayıda kişi ile kurumun ilgi alanındadır. Başta kamu, din, siyaset, iş dünyası, toplum ve sivil kuruluşlar olmak üzere birçok kurum eğitimle yakından ilgilenecek onu kendi bakış açıları ve gereksinimleri doğrultusunda etkileyip yönlendirmeyi amaçlar. Erdoğan (2000), bu amacın temelinde eğitim ve okulların, bu kurumların ihtiyacı olan insan gücünü, bilgi, beceri ve değerleri üreten bir sistem olmasının yattığını ifade etmiştir. Balcı (1993), bir eğitim örgütü olarak okulu eğitim sisteminin amaç ve ilkeleri doğrultusunda öğrencilere bilgi, beceri

ve davranışların kazandırıldığı yer, şeklinde ifade etmiştir. Eğitim hizmetinin üretilip sunulduğu yer olan okulu bir örgüt olarak ele almak gerekirse onu bir hizmet örgütü olarak nitelendirmek mümkündür. Lakin okulun girdiler, işleme süreçleri, sonuç ve çıktıları açısından diğer örgütlerden farklı olduğu ifade edilebilir (Şişman ve Turan, 2004). Okullar, kitlesel eğitimin yapıldığı yerler olarak modernleşme ve sanayileşme süreciyle birlikte gelişmeye başlamıştır. Bu süreçte okulların iş bölümü ve uzmanlaşmaya bağlı, hayattaki çeşitli rol ve uzmanlık alanlarına ayrılan yerler biçiminde görüldüğü bilinmektedir (Şişman ve Taşdemir, 2008). Bu dönemde okullar, bir fabrika gibi değerlendirilmiş ve bir işletme mantığıyla ele alınmıştır.

Eğitimde Performans ve Eğitimi Etkileyen Etmenler

Erşangur (2003), performansı, bir kişinin sahip olduğu potansiyeli ya da gerçek bilgi, yetenek ve kabiliyetlerini hedef ve beklentilere ulaşabilme amacıyla ne ölçüde kullanabildiğini tanımlayan bir kavram olarak ifade etmiştir. Diğer bir deyişle performans, insanın sahip olduğu kapasiteyi; bir işi belli zaman dilimi içinde başarıyla tamamlamada kullanabilme yüzdesidir. Buradan yola çıkılarak performansın, bireyin mevcut potansiyelini geliştirme ve kullanmaya ne derece motive olduğuna bağlı olduğu söylenebilir.

Dünyada son yıllarda özellikle bilgi ve teknoloji alanındaki gelişmeler diğer alanları da doğrudan etkilemiştir. Değişimden en çok etkilenen alanlardan biri de eğitimidir. Eğitim kurumları, değişen çağa ayak uydurmak adına yeni anlayış ve gelişmeleri takip etme ihtiyacı duymaktadır. Eğitimde uygulanan geleneksel ve ezbere dayalı öğrenmenin yerini yapılandırmacı, uygulamalı ve proje merkezli yaklaşımlar almıştır (Teyfur, 2010). Eğitimin kalitesini, performansını ve niteliğini artırmak açısından en önemli etmenin öğretmenler olduğu söylenebilir. Öğretmenler; eğitim sistemlerinin vazgeçilmez unsurlarından biri şeklinde kabul görmüş; nitelikli öğretmen yetiştirme konusu ise eğitim sistemi reformlarının ve başarının önemli bir yönünü oluşturmuştur (Taşgın ve Sönmez, 2013). Aslında eğitim ve öğretim faaliyetinin gerçekleştirilmesinde sistemdeki tüm etmenler büyük öneme sahiptir. Ancak öğretmen; eğitim ortamının düzenlenmesinde, eğitimin

gerçekleşmesindeki öğeler arasında eşgüdümün sağlanmasında, uygun öğretim metotlarının seçiminde, insan ilişkilerinde başarılı olmak ve öğrencileri öğrenmeye motive etmek gibi önemli görevler üstlenir. Bu sebeple öğretmen rolünün eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesinde en stratejik ve önemli rol olduğu söylenebilir (Taşgın ve Sönmez, 2013).

Eğitimi John Dewey, 1939'da eğitimde performansın artırılmasına yönelik hazırlamış olduğu raporda Türk okullarının amaç ve hedeflerinin belirlenmesinin eğitimde dikkat edilmesi gereken ilk ve en önemli unsur olduğunu ifade etmiştir. Dewey (1939), istenen tedbirlerin açığa kavuşmasının ve mükemmel bir program hazırlamanın ancak okulların amaç ve hedeflerinin belirlenmesiyle mümkün olduğunu belirtmiştir. Okulların amacı kesin ve açık olursa birtakım gereksiz değişikliklerden ve sözde düzeltme adına yapılacak etkisiz önlemlerden okullar korunmuş olunur. Amacın olumlu yorumu girişimlere ilham verir, önerilen tedbirler için kontrol ve denetleyici görevi görür ve eğitim alanında alınacak uygun önlemlerin sırasının belirlenmesine yardımcı olur. Ona göre okulun amacı iki yönlüdür. Bir yandan, ulusal faydalar sağlayan bilgi merkezi ve bilgi toplama ve yayınlama aracı olmak; öte yandan, öğrencileri ülkeye faydalı olacak entelektüel kaynaklarla donatmak ve aldıkları bilgiyi teorik ve gereksiz olmaktan kurtarmaktır (Dewey, 1939, s.3,4,5,8).

Türk Milli Eğitim Sisteminde Performans Artırma Çalışmaları

Cumhuriyetin kuruluşunun ilk 10 yılında eğitim öğretimin iyileştirilmesi adına Tevhidi Tedrisat Kanunu, yeni Türk alfabesinin kabulü gibi pek çok inkılap gerçekleştirilmiştir. Bu dönemde Avrupa'dan J. Dewey, A. Kuhne ve Omar Buyse gibi önemli eğitimciler ülkeye davet edilerek bu uzmanların eğitim sisteminin gelişmesine yönelik önerilerinden yararlanılmış, ülkenin kalkınması amacıyla eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması sağlanmıştır. Cumhuriyet döneminde eğitimin temel amacının her düzeydeki okullarda Cumhuriyet rejiminin gerektirdiği ve yeni Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu nesiller yetiştirmek olduğu söylenebilir (Akyüz, 2011, s.331). Bu amaç doğrultusunda özellikle Cumhuriyetin ilk yıllarında büyük öneme sahip çalışmalar yapılmıştır. 3 Mart 1924'te kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitimin devlet

kontrolündeki eğitim kurumlarında gerçekleştirilmesi ve öğretimde birliğin sağlanması amaçlanmıştır. Öğretimde birliğin sağlanması amacıyla kabul edilen bu kanun, eğitimde performansı artırmaya yönelik atılmış önemli adımlardan biri kabul edilebilir. 1926 yılından itibaren ortaöğretimde karma eğitime geçilmesi, 1928'de Latin Harflerinin kabulü gibi adımlar da eğitim performansını artırmaya yönelik önemli çalışmalardır. Bu çalışmaların ardından hem yeni alfabenin halk tarafından öğrenilmesi hem de okur-yazar oranının artırılması amacıyla Millet Mektepleri açılmış (Güven, 2018, s. 213), 1926 tarihli ilkokul programında öğrenci öğrenmesini sağlamak amacıyla öğretimde "toplu tedris" ilkesi getirilmiştir (Akyüz, 2011,s. 347).

1939'da I. Eğitim Şurasında tüm köy ilkokullarının öğrenim süresi 5 yıla çıkarılmış, 1940 yılında Köy Enstitüleri kurulmuştur. Köy Enstitüleri ile öğretmen yetiştirme politikasında önemli bir değişikliğe gidildiği ifade edilebilir (Ortaş, 2005). 1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu ile ilköğretim 8 yıllık bir süreç olarak düzenlenmiş ve 1981-1982'de deneme şeklinde uygulanmaya başlanmıştır. 1997-1998 öğretim yılına kadar 5 yıllık zorunlu ilkokul eğitimi devam ederken 1997-1998 eğitim öğretim yılında ülke çapında 8 yıllık zorunlu ilköğretim uygulaması başlatılmıştır. 2012-2013 öğretim yılında ise 4+4+4 şeklinde 12 yıllık kesintili eğitime başlanmıştır. 1990 yılında Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile Dünya Bankası arasında yapılan bir antlaşmayla, Dünya Bankasının kredi desteği ile ülkemizde "Milli Eğitimi Geliştirme Projesi" bünyesinde 208 okulda "Müfredat Laboratuvar Okulları Projesi" uygulamasına geçilmiştir (MEB, 1995, s.46). Böylece dünyada uygulamaya çalışılan ve endüstriden sonra eğitimde de en önemli performans artırma çalışma hareketi olan TKY Türk eğitim sisteminde yer edinmiştir.

Eğitimde performansı artırmaya yönelik önemli yasal metinler arasında kalkınma planları ve Milli Eğitim Şuraları da yer almaktadır. Beşer yıllık periyotlar şeklinde hazırlanan kalkınma planlarının ilki 1963 - 1967 yıllarına yönelik; 11. ve sonuncusu ise 2019-2023 yıllarına yönelik planlanmıştır. Kalkınma planlarında Milli Eğitim hedeflerine yönelik planlamalar da yer almaktadır. Onuncu Kalkınma Planında eğitimde istenilen seviyenin yakalanamaması, Pisa tarafından yapılmış araştırmalarda ortalamanın altında kalınması gibi sebeplerle eğitim

sisteminde performans geliştirmeye yönelik güçlü olduğu düşünülen bir plan hazırlanmıştır.

Eğitimde performans artırma çalışmasını son olarak 2023 Vizyon Belgesinde görmekteyiz. Eğitim Vizyonu'nun hedefi, ahlak anlayışını temele alıp insanı merkeze konumlandıran bir varlık ve bilgi anlayışına hayat vermek, şeklinde belirlenmiştir. Bu belgede, 2018-2019 eğitim öğretim yılında tasarım, simülasyon ve öncü pilot uygulamaların yapılacağı ve 2019-2020 eğitim öğretim yılında ülke çapında pilot uygulamaların ortaya konulacağı ve tasarımı biten eylemlerin uygulamaya geçirileceği ve 2020-2021 eğitim öğretim yılında ise ana hedefler altında yer alan eylemlerin tümünün hayata geçirileceği ifade edilmiştir (MEB , 2018).

Kısıtlar Kuramı

Kısıtlar Kuramı (KK) (Theory of Constraints - TOC) Dr. Eliyahu Goldratt tarafından 1980'li yıllarda "The Goal" ve "The Race" kitaplarında ortaya atılan ve sistemin darboğazlarını tespit ederek onları giderme anlayışına dayanan yönetim felsefesidir. Kısıtlar Kuramı'nda kısıtların bir sistemin performansını belirlediği ve her sistemin muhakkak kısıtlara sahip olduğu ifade edilmektedir. Sistemin kısıtına odaklanılarak sistemin tamamında verimliliğin en üst düzeye optimize edilmesi amaçlanmaktadır (Polito vd., 2006, s.44). Bu sebeple kuramın sistem odaklı bir süreç iyileştirme yönetim bilimi olduğu söylenebilir (Goldratt ve Cox , 2018).

Her sistemin bir varoluş amacı vardır. Sistemler varlıklarını sürdürebilmek için gelişmeli, daha iyiye ulaşmalıdır. Kısıtlar Kuramı, kendilerini oluşturan pek çok alt sisteme de sahip olabilecek olan sistemin amacına ulaşma noktasında önceliğin sistemin aksayan yönünü değiştirmeye değil; sistemin en temel amacına verilmesi gerektiğini ifade etmektedir. KK'nın temel felsefesi, sistemin amacının net bir şekilde ifade edilmesi ve bu amaca odaklanılmasının gerekliliğidir. KK, herhangi bir sistemin performansının artırılması aşamasında, sistemin performansını en çok engelleyen kısıtların bulunması, yönetilmesi ve ortadan kaldırılması yönünde oluşturulmuştur. Sistemin bir zincir olarak düşünüldüğü Kısıtlar Kuramı'nda, zincirin esneklik veya kapasite

yönünden birbirinden farklı halkaların birleşmesinden meydana geldiği belirtilmektedir. KK, en zayıf halka ve odaklanılması gereken nokta olarak gördüğü kısıttan her zincirde en az bir tane bulunduğunu ve sistemde yer alan en zayıf halkanın yani kısıtın bir bütün olarak performansı etkilediğini ifade etmektedir. Bu kurama göre öncelikle en zayıf halkanın güçlendirilmesi için gerekli adımlar atılır ve bu kısıtın ortadan kaldırılması sağlanır ancak süreç tamamlanmaz ve bir başka halkanın en zayıf halka olarak sistem performansını etkilediği düşünülür. Bu durumda sistem dinamik bir hal alır. Dettmer (1997), sistemlerin en zayıf halkaları kadar güçlü olduğunu belirtmektedir. KK, her kısıtın bir ilerleme fırsatı olduğunu öne sürmüştür ve kısıtları pozitif olarak değerlendirmiştir. Kısıtların belirli aşamalar halinde kaldırılmasının sistemin performansını arttıracaklarını savunur (Akman ve Karakoç, 2005, s.105). Ruhl (1995), Kısıtlar Kuramı'nın bir yönetim sistemi felsefesi olduğunu ve temel olarak kısıtların sistemin performansını belirlediğini ifade etmiştir. Her sistemde performansı olumsuz etkileyen en az bir kısıt olduğu vurgulanan Kısıtlar Kuramı'nda öncelik, kısıtın tanımlanmasıdır (Tollington, 1998).

Kısıtlar Kuramı sistemde verimliliği artırmakla kalmayıp rekabet avantajı da kazandırarak gelecek yatırımlar için yeni stratejilerin daha rahat belirlenmesine yardımcı olmaktadır (Chakravorty ve Atwater, 1994). Böylece yöneticiler mevcut uygulamaları neye, niye ve nasıl dönüştüreceklerine dair bilgiler edinirler.

Özetle Kısıtlar Kuramı, her sistemin bir amacı ve kısıtı olduğu bununla birlikte sistemin parçalarının toplamından daha büyük olduğu felsefesi üzerine kurulmuştur.

Kısıtlar Kuramı Mantıksal Düşünme Bileşenleri

Beş aşamalı odaklanma süreci: KK kısıtların belirlenmesinde ve yönetilmesinde tekrarlayan beş aşamalı bir süreçten oluşan beş odaklanma adımını kullanır (Goldratt ve Cox, 2018). Beş aşamalı odaklanma süreci, organizasyonu yöneten kişinin sistemde sürekli, kısıt arayıp bulması ve sistem üzerindeki etkisini azaltması ya da ortadan kaldırması işidir. KK için kabul edilen bu uygulama, mevcut

paradigmalar ve sürekli iyileştirme yolundaki kısıtlamalar hakkında sorular sormaya yardımcı olmaya çalışır. Bu beş aşama sırasıyla şöyledir:

1. Sistemin kısıtının tanımlanması: KK'ında kısıtın tanımlanması, beş aşamalı odaklanma sürecinin birinci basamağıdır. Sistem kısıtının etkin şekilde yönetilmesi için öncelikle sistem kısıtının yani organizasyonda darboğazların belirlenmesi gereklidir. Teorik olarak, süreçte birbirini takip eden kaynakların kapasitelerinin hesaplanarak darboğaz kaynağının bulunmasıdır. Pratik olarak da örgütteki tecrübeli yöneticilerin ve diğer çalışanların darboğazları tespit etmeleridir. Bu kısım bize iyileştirme çabalarımızda nereye odaklanacağımızı söyler; çünkü belirlenen kısıt, organizasyonun hedefine ulaşmasındaki en önemli engeldir ve kısıtlamadaki bloklar tüm sistemin bloklarıdır. Sistemin verimliliğini artırmak için mevcut darboğazın hafifletilmesi gerekir. Böylelikle organizasyondaki en önemli kısıttaki bir iyileşme sistemde fark yaratacak ve sistem gelişecektir. Kısıtların doğru tanımlanması hedefe ulaşmada başarı sağlayacaktır. Öncelikle sistemin kısıtının fiziksel mi, ekonomik mi, yönetsel mi, politik mi olduğu; nerede ve neyden kaynaklandığı belirlenir ve kısıt net olarak ifade edilir.

2.Kısıtın nasıl çözüleceğine karar verilmesi:Bu adımda sistemin performansını artırmak için tanımlanan kısıtın nasıl çözüleceğine karar verilir. Kısıtın çözümüne yönelik olası tüm çalışmalar yapılır. Kısıtın en ekonomik ve en verimli şekilde nasıl aşılabileceği belirlenir. Eğer sistemde birden çok kısıt tespit edilmişse hangi kısıta öncelik verileceği belirlenir ve öncelik verilen kısıtın etkisini azaltmaya ya da ortadan kaldırmaya yönelik stratejiler geliştirilir. Temel darboğazlar keşfedildikten sonra sistemin debisini (throughput) yükseltmek için yollar bulunur. Bunun için darboğaz kaynağın kapasitesi (ek kaynak temin ederek, darboğazları geliştirerek vb.) artırılabilir. Sahip olunan kısıtın kapasitesini maksimize etmek, o kısıtı optimum düzeyde kullanmak ve üretkenliğini en üst düzeyde kullanmak için mümkün olan her şey yapılmalıdır. Başka bir deyişle, kısıtlama % 100 kullanılmalıdır. Kısıtlama, organizasyonun hedefine ulaşmasında sistemin en yavaş veya en sınırlayıcı yönü olduğundan, kısıtlamanın en verimli kullanılmasını sağlamak verimi artırmanın ilk adımıdır. Yani

kısıtlamadaki herhangi bir gelişme tüm sistemin çıktısını geliştirir. Bunun tam tersi olması durumunda ise tüm sistem yüksek performans harcasa dahi genel çıktıya etkisi olmayacağı için hedefe ulaşmak mümkün olmayacaktır.

Bunun için organizasyonu yönetenin;

- Diğer kısıtlar arasından en öncelikli kısıtı tespit etmesi,
- Kısıtı, organizasyonun en değerli varlığı olarak belirlemesi,
- Kısıt hakkında iyi analiz yapması,
- Çalışanlarından en iyi performansı alması gerekmektedir.

3. Diğer her şeyin kısıta göre belirlenmesi: Kısıtın nasıl çözüleceğine karar verdikten sonra sistemdeki diğer her şey buna göre tekrar ayarlanır. Bu aşamada kısıtı ortadan kaldıracak ve sistemin performansını artıracak tüm diğer çalışmaların sonuçları hesaplanır. Bu çalışmalar sistemin elverdiği mevcut durum çerçevesinde yapılan iyileştirmelerdir. Eğer belirlenen kısıt ortadan kalkar ise birinci aşamaya dönülür ve sistemin performansını etkileyen yeni kısıt aranır. Sonraki adımda yöntemler belirlendikten sonra her şey bu kararın doğru uygulanması için seferber edilmelidir. Sistemin performans ölçütleri bu kararın uygulanması ve başarısına göre düzenlenebilir. Böylece tüm çalışma yöntemi bu hedefe kilitlenmiş olur. Sistem için alınan tüm kararlarda, kısıtın nerede olduğunu bilmek ve buna dayanarak kararlar almak gerekmektedir. Diğer kısıtlama olmayanların görevi de alınan bu kararlara göre kısıtlamanın gereksinimlerine tabi olmaktır.

4. Kısıtın önlenmesi: Sistemdeki her şey belirlenen kısıta göre ayarlandıktan sonra eğer kısıt çözülmüyor ise daha büyük değişikliklerin gerekliliği ortaya çıkar. Bu adımda daha fazla kaynak kullanmak gerekmektedir. Çünkü sistemde keşfedilmiş ve süreçleri iyileştirilmiş darboğazların belli bir süre sonra tamamen ya da kısmen ortadan kaldırılması gerekir. Bu durumda sistemde yeni darboğazlar türemiş olabilir. Önceki adımları tamamladıktan sonra kısıtlamanın kapasitesini artırmak ve böylece de sistemin performansını artırmak mantıklıdır. Kapasite eklemek, zaman ve para açısından çok pahalı olduğundan, bunun ilk çare olarak değil de son çare olarak yapılması;

var olan kapasitenin organizasyonun imkanları içinde iyileştirilmesinin önceliklenmesi daha uygun görülmektedir.

5.1. adıma dönülmesi: Performans artırmaya yönelik uygulanan KK'nın aşamaları doğrusal değildir. 3. ve 4. adımlarda kısıtın çözümü sağlandığında tekrar birinci adıma dönülerek sistemin performansını etkileyen yeni kısıtlar belirlenir. Bu şekilde sistemde sürekli iyileştirmeler yapılır. Darboğazlar ortadan kaldırılmak istendikçe yenileri ortaya çıkacaktır. Bunların her seferinde tespiti gittikçe zorlaşabilir. Ancak organizasyon atalete düşmeden değişime istekli olmak önemlidir. Sistemin verimini artırmak için sürekli yeni kısıtlama bulunmalı, diğer her şey yeni kısıta tabi tutulmalı ve ardından yeni kısıtlama da yükseltilmelidir.



Şekil 1. Sürekli İyileştirme Süreci (Rahman,1998, s.336)

Eğitimde Kısıtlar Kuramı

Kısıtlar Kuramı, kısıtların sistemlerin performansını belirlediği ve her sistemin kısıtlara sahip olduğu varsayımı üzerine kurulmuştur. Verimliliği en üst seviyeye çıkarmayı amaçlayan Kısıtlar Kuramı (Polito vd., 2006, s.44), bunun ancak sistemin kısıtına odaklanma yoluyla elde

edilebileceği temeline dayanır. Kısıtlar Kuramı, sistem odaklı bir süreç iyileştirme yönetim bilimi, şeklinde ifade edilmiştir (Goldratt ve Cox, 2018). Buradan hareketle Kısıtlar Kuramı felsefesinin eğitim sistemlerinin etkili ve verimli çalışabilmesi için eğitim alanında da uygulanabileceği savunulmaktadır (Suerken, 2013). Kısıtlar Kuramı'nın bir kişinin, kuruluşun veya sistemin amacına ulaşmasını engelleyen temel sınırlamaları mantıklı bir şekilde tanımlamak ve aşmak için kullanılan hem bir yöntembilim hem bir dizi düşünme süreci olarak eğitim kurumları açısından uygun bir kuram olduğu ifade edilmektedir (Suerken, 2013). Goldratt, öğretmenlerin Kısıtlar Kuramı'nı öğrenmesi ve uygulaması amacı ile "Eğitim İçin Kısıtlar Kuramı" isimli (TOCfE -TOC for Education) bir vakıf kurmuştur. 1995 yılında kurulan vakfın "Dünyayı Öğrenme ve Yaşam İçin Daha İyi Hale Getirme" misyonuna sahip olduğu bilinmektedir. TOC for Education, 6 kıta 22 ülkede 250.000'den fazla eğitimci tarafından kullanılırken 8 milyondan fazla öğrenciyi de etkilediği belirtilmiştir (tocforeducation.com).

Kısıtlar Teorisi ve mantıksal düşünme süreci yalnızca bileşenlerin parçalı gelişmelerini bir araya getirmekle kalmayıp, tüm sistemleri koordine etmek ve optimize etmek için yapılandırılmış bir çerçeve ve mantıklı bir metodolojidir (Dettmer, 1997). Buradan hareketle, TOCfE International'ın yönlendirmesi ile çocukların eğitim süreçlerine uyarlanan ve Goldratt'ın Düşünme Süreçleri (TP) aracılığı ile temel soruları cevaplamak üzerine kurulmuş olan bu sisteme özellikle destekleyici sosyal hizmetlere katılan kurumlarda ve özel eğitim gereksinimi duyan öğrencilerin rehabilitasyonunda başvurulmuş ve oldukça etkili sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. (tocforeducation.com).

Sonuç

Toplumda var olan bütün sosyal, kültürel kurum; olgu ve değerler bireyin eğitimini etkilese de bireyin eğitiminden sorumlu başlıca kurumlar olarak öğrencilerin eğitim gördüğü, somut uygulamaların yapıldığı yerler olan okullar gösterilmektedir (Varış, 1991). 21. yüzyılda okulların, bilgiyi üreten bir gençlik oluşturmada yetersiz kalmaları ve hızla değişen bilgi teknolojisinin, okulun bilgi aktarma işlevini üstlenmeye başlaması, okulların toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak

biçimde yeniden yapılandırılmaları gerektiği konusunu gündeme getirmektedir (Yalçınkaya, 2004). Çünkü okulun başarısı eğitim sisteminin başarısı olarak ifade edilmektedir (Başaran, 1982; Aytaç, 2000). Bununla beraber okul temel değişim birimi olarak kabul edilmekte ve eğitim sisteminde yeniliğin, okuldan başlatılmasının daha doğru olacağı belirtilmektedir (Bursalıoğlu, 1994). Bu nedenle okulların ve dolayısıyla eğitim sisteminin; çağın getirdiği yenilenme ve gelişime hızla adapte olabilmesi ve daha öteye geçerek çağı değiştirmesi, değişimi belirlemesi ve yönlendirmesi gerektiği ifade edilebilir.

Bahse konu taleplerden yola çıkılarak günümüz koşulları, bireyin ve toplumun talep ve beklentileri birlikte değerlendirildiğinde, Türk Milli Eğitim sisteminde yeni yönetim paradigmaları doğrultusunda okullarda uygulanabilecek performans geliştirmeye yönelik yeni bir modele ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Goldratt'ın (1990) ortaya koyduğu; herhangi bir sistemin performansının artırılmasında, sistemin performansını en çok etkileyen darboğaz unsurunun bulunması ve ortadan kaldırılması üzerine oluşturulmuş yönetim felsefesini içeren Kısıtlar Kuramı'nın eğitim sistemindeki okulların etkin bir şekilde yönetilmesi ve performansının artırılması için kullanılacak bir kuram olduğu söylenebilir (Suerken, 2013). Kısıtlar Kuramı (TOC), bir kişinin, grubun veya örgütün amacına ulaşmasını engelleyen temel sınırlamaları mantıksal olarak tanımlamak ve aşmak için kullanılan bir dizi düşünme sürecidir. Çoğu eğitimcinin her yaştan öğrenciyi şimdi ve gelecekte sorumlu ve üretken olmaya hazırlama hedefi vardır. Pek çok engel, bu hedefe ulaşmak için gereken iyileştirmeleri sınırlamaktadır. KK'nın bu engelleri aşmak için belirli araçları vardır. Buradan hareketle Türk Milli Eğitim Sisteminin okul öncesinden yükseköğretime kadar birçok örgün ve yaygın alt sistemden oluşan oldukça büyük bir yapı olduğu da göz önünde bulundurulduğunda, daha önce özel eğitim ve rehabilitasyona ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitim aldıkları kurumlarda TOCfE işbirliği ile uygulanmış olan Kısıtlar Kuramı'nın hem okul gibi alt sistemlerde hem de sistemin tamamı için kullanılacak uygun bir kuram olduğu ve Türk Eğitim Sistemine entegre edilebileceği düşünülmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

New Paradigms for Improving Performance in Education: An Evaluation in the Context of the Theory of Constraints

*

Ercan Baysülen – Şefika Şule Erçetin

MONE- Hacettepe University

As societies become more complex and schools become more institutionalized, the educational experience has become more intricate with everyday life and with schools. This learning experience in a formal atmosphere is much more than what children can learn simply by observing, imitating or memorizing. This understanding has been instrumental in the society giving more importance to education and thus reformulating the general aims, content, organization and strategies of education. It can be said that these methods were created in line with the educational goals of the societies and the educational philosophy of that society. As a result, it seems to be a necessity to think about education with a "philosophical perspective" (Bircan, 2018).

Education is an initiative with certain goals and these goals vary according to the management and educational philosophies of the countries. The educational aims of the Republic of Turkey are expressed under two headings as general and special purposes in the Basic Law of National Education No. 1739. While general objectives cover abstract concepts such as being a good citizen and smart consumer, special objectives include knowledge, skills, attitudes and behaviors that are expected to be acquired by students at every school level.

School is a social system that is characterized by the work of individuals who are expected to achieve the goals of education and the way they interact with each other (Aydoğan and Pehlivan, 2002). Since the structure of this social system determines the functioning and quality of the process called education, the structure of school organizations has been a subject that is frequently emphasized together with the changes in the social structure. Education and school are in the field of interest of

the institution with a number and number of people that cannot be seen in any other sector.

In recent years, developments in the field of information and technology in the world have directly affected other fields. One of the areas most affected by change is education. Educational institutions need to follow new understandings and developments in order to keep up with the changing age. Constructivist, applied and project-centered approaches have taken the place of traditional and rote-based learning in education (Teyfur, 2010). It can be said that the most important factor in increasing the quality, performance and quality of education is teachers. Teachers; accepted as one of the indispensable elements of education systems; The issue of training qualified teachers has formed an important aspect of education system reforms and success (Taşgın and Sönmez, 2013). In fact, all the factors in the system are of great importance in the realization of education and training activities. However, the teacher; It undertakes important tasks such as arranging the educational environment, ensuring coordination between the elements in the realization of education, choosing appropriate teaching methods, being successful in human relations and motivating students to learn. For this reason, it can be said that the role of the teacher is the most strategic and important role in the realization of educational goals (Taşgın and Sönmez, 2013).

The educational philosophy of societies expresses the type of people that society wants to raise and the design of society it wants to create. In line with this statement, it can be said that new ideas and different paradigms are needed to increase performance in schools, taking into account today's conditions, demands and expectations of the individual and society. From this point of view, it is considered important to conduct a research on how to increase the performance in educational institutions in the context of the Theory of Constraints. In summary, it is thought that analyzing an educational practice based on the Theory of Constraints will contribute to the field.

Theory of Constraints (TOC) It is a management philosophy put forward by Eliyahu Goldratt in the books "The Goal" and "The Race" in the 1980s and based on the understanding of identifying the bottlenecks of the system and eliminating them. In the Theory of Constraints, it is

stated that constraints determine the performance of a system and that every system has constraints. Focusing on the constraint of the system, it is aimed to optimize the efficiency to the highest level in the entire system (Polito et al., 2006, p.44). For this reason, it can be said that the theory is a system-oriented process improvement management science (Goldratt and Cox , 2018).

Every system has a purpose of existence. Systems must evolve and achieve better in order to survive. The Theory of Constraints, the priority of the system, which may have many sub-systems that make up them, is not to change the failing aspect of the system; states that the system should be given its most basic purpose. The basic philosophy of KK is the necessity of expressing the purpose of the system clearly and focusing on this purpose. QC has been created to find, manage and eliminate the constraints that hinder the performance of the system the most during the stage of increasing the performance of any system. In the Theory of Constraints, where the system is considered as a chain, it is stated that the chain consists of the combination of different rings in terms of flexibility or capacity. KK states that there is at least one of the constraints that he sees as the weakest link and the point to be focused on, and that the weakest link in the system, namely the constraint, affects the performance as a whole. According to this theory, firstly, necessary steps are taken to strengthen the weakest link and this constraint is eliminated, but the process is not completed and it is thought that another link affects the system performance as the weakest link. In this case, the system becomes dynamic. Dettmer (1997), p.11-12) states that systems are only as strong as their weakest link. KK suggested that every constraint is an opportunity for progress and evaluated constraints positively. He argues that removing the constraints in certain stages will increase the performance of the system (Akman and Karakoç, 2005, p.105). Ruhl (1995) stated that the Theory of Constraints is a management system philosophy and basically constraints determine the performance of the system. In the Theory of Constraints, which emphasizes that there is at least one constraint that negatively affects performance in every system, the priority is to define the constraint (Tollington, 1998).

The Theory of Constraints not only increases efficiency in the system, but also provides competitive advantage, helping to identify new strategies for future investments more easily (Chakravorty and Atwater, 1994). Thus, managers gain insight into what, why and how to transform existing practices.

In summary, the Theory of Constraints is based on the philosophy that every system has a purpose and constraint, and that the system is greater than the sum of its parts.

The aim of the study is to analyze the contribution of this theory to education within the framework of the principles put forward by the Theory of Constraints, based on the importance of education quality and performance in schools. Within the framework of this main purpose of the research, an evaluation will be made in terms of the applicability of the principles of the Theory of Constraints in education.

Kaynakça / References

- Akman, G. and Karakoç, Ç. (2005). Yazılım geliştirme prosesinde kısıtlar teorisinin düşünce süreçlerinin kullanılması. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 4(7), 103-122.
- Akyüz, Y. (2011). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydoğan, İ. Y. ve Pehlivan A., İ. T. D. (2002). *MEB ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin personel geliştirmeye ilişkin görüşleri* (Kayseri ili örneği). Doctoral dissertation. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bilim Dalı, Ankara.
- Aytaç, T. (2000). *Okul merkezli yönetim*. Ankara: Nobel.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul: Kuram, uygulama, ve araştırma*. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranışın yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Bircan, H. H. (2018). Eğitim ve felsefe-eğitimin doğal/insanî, toplumsal ve felsefî temeli. *Yüzüncü yıl üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, 40, 157-172.
- Atwater, J.B. and Chakravorty (1994), Does protective capacity assist managers in competing along time-based dimensions? *Production and Inventory Management Journal*, 35.

- Bursalioğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*, Ankara: Pegem Yayınları, 9. Basım.
- Dettmer, W. H. (1997). *Goldratt's theory of constraints: A systems approach to continuous improvements*. Wisconsin: Quality Press.
- Dewey, J. (1939). *Türkiye Maarifi hakkında rapor*. İstanbul: Devlet Basımevi, s.3-8.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. Sistem yayıncılık.
- Erşangur, C. (2003). *İşletmede çalışanların performanslarını artırma ve performanslarını değerlendirmede katılımlı yönetimin önemi ve Niğde sanayi işletmelerinde bir uygulama*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Fidan N., Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Goldratt, E. M. ve Cox, J. (2018). *Amaç*. (Çev. Ayşe Bilge Dicleli). İstanbul: Optimist Yayınları.
- Goldratt, E. M. (1990). *What is this thing called theory of constraints and how should it be implemented?* Great Barrington: The Northern River Pres.
- Güven, İ. (2018). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- MEB, (2018). 2023 Eğitim vizyonu. Milli Eğitim Bakanlığı. 21.04.2021 tarihinde http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf erişilmiştir.
- MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. Resmi Gazete. 21.04.2021 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf> erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Resmi Gazete. 21.04.2021 Tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeliği_son.pdf indirilmiştir.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. 21.04.2021 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> indirilmiştir.
- Ortaş Y. (2005). Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımına (stöy) dayalı eğitimde drama yönteminin, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 465-482.
- Polito S. ve ark. (2006). Rekabetçiliği geliştirmek için kısıtlar teorisini kullanmak: bir havayolu vaka çalışması, rekabetçilik incelemesi *Küresel Rekabetçilik Dergisi*, s.44-52.

- Rahman, S. (1998). Theory of constraints: A review of the philosophy and its applications. *International Journal of Operations & Production Management*, 18(4), 336-355.
- Ruhl, Jack M. (1995). An introduction to the theory of constraints. *Journal of Cost Management*, 10(2), 43-48.
- Suerken, K. (2013). TOC for Education. In F. Cox & J.H. Schleier (Eds.), *Theory of constraints handbook* (p.787-812). McGraw-Hill.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Bazı örgütsel değişkenler açısından çalışanların iş doyumu ve sosyal-duygusal yalnızlık düzeyleri (MEB şube müdür adayları üzerinde bir araştırma). *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 117-128.
- Şişman, M. ve Taşdemir, İ. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taşgın, A. ve Sönmez, S. (2013). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 80-90.
- Teyfur, E. (2010). Yapılandırmacı teoriye göre hazırlanmış bilgisayar destekli öğretimin 9. sınıf coğrafya dersinde öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 85-106.
- Tollington, T. (1998). ABC v TOC same cloth as absorption v marginal, different style and cut?. *Management Accounting (CIMA)*, April, 76
- Varış, F. (1991). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi.
- Yalçinkaya, M. (2004). Okul merkezli yönetim. *Ege Eğitim Dergisi*, 5(2), 21-34.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Baysülen, E. ve Erçetin, Ş. Ş. (2021). Eğitimde performans artırmaya yönelik yeni paradigmalar: Kısıtlar Kuramı bağlamında bir değerlendirme. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), 8455-8474. DOI: 10.26466/opus.969781

İnsanın Saldırgan ve Şiddet İçeren Davranışlarını Psikoterapi Kuramlarının Ele Alış Biçimlerinin Değerlendirilmesi¹

DOI: 10.26466/opus.942149

*

Ayşe Cansu Başeğmez* - Halis Özerk**

* Prof. Dr. İstanbul Kent Üniversitesi, Dış Hekimliği Fakültesi, İstanbul/Türkiye

E-Posta: aysecansu.basegmez@kent.edu.tr

ORCID: [0000-0002-2571-5809](https://orcid.org/0000-0002-2571-5809)

** Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Rumeli Üniversitesi, İstanbul/Türkiye

E-Posta: halisozerk@halisozerk.com

ORCID: [0000-0001-5530-6638](https://orcid.org/0000-0001-5530-6638)

Öz

Her yıl, dünya çapında 1.6 milyondan fazla insan hayatlarını şiddet yüzünden kaybetmekte, daha fazlası ise fiziksel, cinsel, psikolojik ve zihinsel problemler nedeniyle zarar görmektedir. Saldırganlık ve şiddet toplumumuzda da kamusal ya da özel alanda sıklıkla sergilenen bir davranış biçimi haline gelmiştir. Günümüzde, azımsanmayacak düzeyde saldırganlık ve şiddetle yüz yüze olunması, süregelen kavramlara dair kavrayışın derinleştirilmesi ve bu davranışların psikolojik kökenlerinin analiz edilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu çalışmada psikoterapi kuramlarının, insanın saldırgan ve şiddet içeren davranışlarına yaklaşımlarının yeniden gözden geçirilerek değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma, nitel bir araştırma olup doküman incelemesi yöntemini içermektedir. İncelenen bilgilerin ışığında; psikoterapi kuramlarının herhangi birisinin tamamen haklı ya da haksız olduğunun ileri sürülemeyeceği görülmüştür. Dolayısıyla saldırganlığı ve/veya şiddet davranışını önlemek ve yerine sağlıklı davranışları oluşturabilmek için gerek bireysel gerek grup psikoterapisi uygulamalarında, temelde sentezci bir yaklaşımın benimsenmesinin, bireysel ve kültürel unsurlar göz önünde bulundurularak hangi kuramlara daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğine karar verileceğinin belirlenmesinin daha sağlıklı bir yaklaşım olacağı kanaatine varılmıştır. Yanısıra bu yaklaşımın, devletin ilgili organlarınınca planlanacak ve yürütülecek tüm çalışmalarda da göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülmüş ve bu bağlamda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Psikoterapi, Şiddet, Saldırganlık.

¹ Bu çalışma, A. Cansu Başeğmez'in Kent Üniversitesi Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı (Tezsiz) Bitirme Projesi (2019-2020 Bahar Dönemi)'nden türetilmiştir.

The Evaluation of the Approaches of Psychotherapy Theories to Human Aggressive and Violent Behaviors

*

Abstract

Each year, more than a million people lose their lives, and many more suffer physical, sexual, psychological and mental problems. Aggression and violence have become a frequently exhibited behavior in our society. Facing considerable levels of aggression and violence today suggests that the understanding of ongoing concepts should be deepened and the psychological roots of these behaviors should be re-analyzed. In this study, it is aimed to evaluate psychotherapy theories by reviewing their approaches to human aggressive and violent behaviors. The study is a qualitative research and includes the method of document analysis. In the light of the information examined; it cannot be claimed that any of the psychotherapy theories are completely right or wrong. Therefore, in order to prevent aggression and/or violent behavior and to establish healthy behaviors, it would be healthier to adopt a basically synthesisitic approach in both individual and group psychotherapy practices, and to determine which theories should be given more weight by considering individual and cultural factors. In addition, it was thought that this approach should be taken into consideration in all studies to be planned and carried out by the relevant organs of the state, and recommendations were made in this context.

Key Words: *Psychotherapy, Violence, Aggression.*

Giriş

Saldırganlık, Türk Dil Kurumu (TDK, 2020) sözlüğünde; “Bireyin kendi düşünce ve davranışlarını dıştaki direnmelere karşı, zorla karşısındakine benimsetme çabası” olarak açıklanmaktadır. Amerikan Psikoloji Birliği (APA) ise saldırganlığı: “Bireyin diğer birey/bireylere yönelen fiziksel ya da psikolojik zarar verme davranışı” olarak tanımlamaktadır (APA, 2019). Alan yazında, yıkıcılık, saldırganlık ile iç içe geçmiş bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle yıkıcılıkla ilgili yapılan araştırmalar da çalışma kapsamına alınmıştır. Yıkıcılık kavramı, APA (2020) tarafından “Saldırganlık davranışını, nesnelere karşı yıkma, zarar verme, bozma eğilimi ile ifade etme durumu” olarak tanımlanmıştır.

Şiddet kavramı ise TDK (2020) tarafından “Karşıt görüşte olanlara kaba kuvvet kullanma/duygu ve davranışta aşırılık” olarak tanımlanırken, APA (1991) şiddeti “Bireylerin ya da grupların, psikolojik, sosyal ya da fiziksel iyi-oluşlarına zarar gelmesiyle sonuçlanan, ani ya da kronik durumlar” şeklinde ifade etmektedir. Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2002)’ne göre ise şiddet; “Bireyin kasıtlı biçimde kendisine, başkasına, bir grup ya da topluluğa karşı, tehdit şeklinde veya gerçek olarak uyguladığı fiziksel gücün, yaralanma, ölüm, psikolojik zarar, hatalı gelişim ya da yoksunlukla sonuçlanması veya sonuçlanma olasılığının yüksek olması durumu” olarak tanımlanmaktadır.

Saldırganlık ister kişilerarası ilişkilerde sözel ya da fiziksel olarak gerçekleşsin, ister savaşlar ya da katliamlar şeklinde sergilensin dünya tarihi kadar eskidir. Saldırganlığın; spor, ekonomik rekabet, milli savunma ve politika alanlarında sosyal olarak kabul edilebilir biçimleri de bulunmaktadır. Sürekli değişmekte olan dünyanın koşullarından ötürü insanlarda saldırganlığa yol açan etmenler, saldırganlığın çeşitleri ve saldırganlığın sergileniş biçimleri değişkenlik göstermektedir (Breakwell, 1997).

Problem

Dünyada her yıl 1.6 milyondan fazla insan hayatlarını şiddet yüzünden kaybetmekte, daha fazlası ise fiziksel, cinsel, psikolojik ve zihinsel sağlık

problemleri nedeniyle zarar görmektedir ve 15-44 yaş arası bireylerde en önde gelen ölüm nedenlerinden biri şiddettir (WHO, 1999).

Saldırıcılık ve şiddetin tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de kamusal ya da özel alanda sıklıkla sergilenen bir davranış biçimi haline geldiği görülmektedir. Yayımlanan bir rapora göre Türkiye’de; evde şiddete tanık olan 12-21 yaş arası ergenlerin oranı %17 olarak bulunurken, aynı yaş grubunda okulda şiddet tanık olanların oranı %34, yaşadıkları çevrede şiddete tanık olanların oranı ise %28 olarak ifade edilmiştir (Çuhadaroğlu ve ark., 2004).

Her ne kadar psiko-sosyal, sosyo-kültürel, nöro-biyolojik ve antropolojik bakış açılarıyla gerçekleştirilmiş pek çok çalışma, saldırganlık, yıkıcılık ve şiddeti anlama çabalarına ışık tutmuş olsa da günümüzde, halen azımsanmayacak düzeyde yaygınlık ve sıklıkta saldırganlık ve şiddetle yüz yüze olunması, yeni verilere ihtiyaç duyulduğunu, süregelen kavramlara dair kavrayışın derinleştirilmesi ve bu davranışların psikolojik kökenlerinin analiz edilmesi gerektiğini göstermektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, psikoterapi kuramlarının, insanın saldırganlık ve şiddet içeren davranışlarına yaklaşımlarının incelenmesi ve değerlendirilmesidir. Çünkü gerek bireysel düzeyde, saldırganlık (yıkıcılık) ve/veya şiddet davranışını sergileyen bireyin rehabilitasyon veya psikoterapi sürecinde terapinin etkinliği, gerekse toplumsal düzeyde saldırganlık ve/veya şiddet davranışını en aza indirgeyip sağlıklı etkileşimleri artırmaya yönelik çalışmalar planlama ve uygulama bakımından psikoterapi kuramlarının saldırganlık, yıkıcılık ve şiddet davranışına yaklaşımlarının yeniden gözden geçirilmesi ve özümsemesinin yararlı hatta gerekli olacağı kanaati taşınmaktadır.

Önem

Amaç başlığı altında belirtilen kanaatten hareketle, saldırganlık ve şiddet bağlamında psikoterapi kuramları geçmişten bugüne değişen halleriyle incelenmesi, güncel yeni yaklaşımlarla birlikte ele alınması tartışılması ve yorumlanmasının, alan yazına önemli bir katkı sunacağı düşünül-

müştür. Aynı zamanda bireysel veya grup psikoterapi uygulayıcılarına uygulamalarını biçimlendirmek veya zenginleştirmek bakımından önemli bir rehber olabileceği öngörülmüştür.

Kuramsal Çerçeve

Saldırganlık: Giriş kısmında yer verilen uluslararası kuruluşların tanımlarının yanısıra alan yazında saldırganlığın farklı tanımları yapıldığı görülmektedir. Örneğin Freedman (1992) tarafından saldırganlık; başkalarını inciten ya da incitebilecek her türlü davranış şeklidir. Buss ve Perry'e (1992) göre de saldırganlık, diğerlerini incitmeyi ya da onlara zarar vermeyi içeren tutum ve davranışlardır. Varoluşçu Psikiyatrinin/Psikoterapinin önemli uygulayıcılarından May (2019, s.165) ise saldırganlığı; "Düşman olarak görülen kişiye ya da şeye doğru yönelmek, hamle yapmaktır. Amacı, kişinin kendi ya da kendini adadığı şeyin çıkarları için güçte bir değişiklik yaratmaktır. Saldırganlık, gücün yeniden yapılandırılması için bir başkasının alanına giren eylemdir" cümleleriyle tanımlamıştır.

Alan yazında saldırganlığın belli türlere ayrılarak (ya da boyutlar adı altında) incelendiği de görülmektedir. Berkowitz (1993), Bushman ve Anderson (2001) saldırganlığı "Düşmanca saldırganlık" ve "Araçsal Saldırganlık" olarak ikiye ayırmışlardır. Yapılan ayrımlara göre düşmanca saldırganlık; dürtüsel, plansızdır, düşünmeden gerçekleştirilir, öfkeyle yönlendirilir, hedefe zarar verme nihai amacını taşır ve algılanan kışkırtmaya karşı tepki olarak uygulanır. Araçsal saldırganlık ise; kurbanı zarar vermektense daha farklı nihai amaçlara ulaşmak adına tasarlanarak gerçekleştirilir. Örnek vermek gerekirse; hırsızlık ve fiziksel saldırı, her ikisi de kurbanı zarar verme amacıyla gerçekleştirilir ancak, hırsızlık nihai hedef olarak kar elde etmeyi taşıırken, fiziksel saldırı doğrudan zarar vermeyi amaçlar.

Bazı araştırmacılar tarafından ise bu ayırım "Direkt", "İndirekt" "İlişkisel" ya da "Sosyal" saldırganlık adları verilerek yapılmıştır. Örneğin Archer ve Coyne'a (2005) göre saldırganlık doğrudan olduğunda; kişilerarası çatışma durumlarında sözlü ya da fiziksel olarak zarar vermeyi ifade etmektedir. Buss (1961) ise saldırganlık türlerini 3 boyuta ayırarak kategorize etmiştir: bunlar fiziksel-sözel, aktif-pasif ve direkt-indirekt

boyutlardır. Fiziksel-sözel boyut saldırganlığı, bir kişinin başka bir kişiye zarar vermek için fiziksel araç veya sözcük kullanıp kullanmadığına göre kategorize eder. Aktif-pasif boyut, saldırganın birisine zarar vermemeyi amaçlayan bir davranışta ne ölçüde aktif olarak yer aldığı anlamına gelir; pasif saldırganlık ise, bir şey yapmamak suretiyle zarar vermeyi ifade eder. Ramirez ve Andreu (2003) ise, saldırganlık için, istatistiksel geçerliliğini kanıtladıklarını ileri sürdükleri yeni bir yapısal tipoloji önermiş ve saldırganlığın, “biyolojik”, “sosyal” ve “durumsal” olmak üzere 3 boyuttan oluştuğunu ifade etmişlerdir. Bu tipolojiye göre fiziksel ve sözel saldırganlık biyolojik boyuta, indirekt saldırganlık sosyal boyuta, araçsal saldırganlık ise durumsal boyuta dahil edilmiştir.

Şiddet: TDK ve APA'nın şiddet tanımlarına ek olarak alan yazında şiddete ilişkin de farklı tanımlar yer almaktadır. Örneğin Michaud (1991, s.10-11) “kişilerarası ilişkilerde, taraflardan biri ya da birkaçının, diğerlerinin bedensel, ahlaki ve ruhsal bütünlüğüne, kültürel değerlerine, mallarına, kolektif ya da münferit olarak, doğrudan ya da dolaylı zarar verecek şekilde davranmasıdır” şeklinde tanımlamıştır.

Saldırganlık davranışının farklı adlar altında ele alınmasına benzer biçimde şiddet davranışının da farklı adlar adı altında incelendiği görülmektedir. Ünsal (1996, s.30)' a göre de (Michaud' un tanımından hareketle) iki tür şiddet varlığından söz edilebilmektedir: Birincisi belirli amaçlara ulaşmak için diğerlerine şiddet yoluyla zarar vermeyi ya da caydırıcı olmayı içeren “araç” olarak şiddet, ikincisi ise “dışavurum” olarak şiddettir. Şiddetin uygulanma tipine göre ise şiddetin; fiziksel, cinsel, duygusal, ekonomik ve siber şiddet ayrımlarıyla ele alındığı görülmektedir (Çetiner, 2006; Altun, 2006; Polat, 2016; Gökkaya, 2011; Tamer ve Vatanartıran, 2014).

Yanısıra şiddetin, maruz kalan kişi ya da gruplara göre de kadına yönelik, yaşlılara yönelik şiddet, akran zorbalığı, flört şiddeti, LGBTİ (Lezbiyen, Gay, Biseksüel, Transgender, İnterseks) bireylere yönelik şiddet, mülteci şiddeti ve bireyin kendisine yönelttiği şiddet (intihar) şeklinde sınıflandırıldığı görülmüştür (WHO, 2002; Heise ve ark., 1998; (Polat, 2001, s.411-414; Killick ve Taylor, 2009; Kidd ve ark., 2008;

Psikanaliz ve Psikanalitik Psikoterapiler Açısından Saldırganlık ve Şiddet

İnsanın saldırganlık ve şiddet içeren davranışlarını inceleyen psikanalitik ve psikanalitik yönelimli psikoterapi kuramlarının bazıları bu davranışların içgüdüsel olduğunu savunurken, diğer kısmı ise bireyde içgüdüsel olarak bulunan yapıcı saldırganlığın birtakım nedenlerle olumsuzla evrildiğini ileri sürmektedirler. Bazı psikanalistler ise, saldırganlığın içgüdüsel olduğu düşüncesine karşı çıkmaktadırlar. Psikanalitik yaklaşıma sahip çalışmacıların çoğunluğu, diğer açılardan Freud'a katılmalarına karşın, özellikle metafizik yönü nedeniyle ölüm içgüdüleri kuramını benimsememişlerdir. Ancak, zamanla, libido kavramının karşı ucu olarak bir yıkıcı ölüm içgüdülerinin varlığını kabul ederek bir uzlaşmaya varmışlar ve Freud'un saldırganlık konusuna yaptığı vurguyu kabul etmişlerdir (Fromm, 2011, s.36).

Psikanalitik Kuramın kurucusu Freud' a göre; saldırganlık, yıkıcılık ve şiddet içeren davranışlar insanın doğasında bulunmaktadır. Freud, hemen hemen bütün nevrotik çatışmaların nedenini cinsellikle açıklarken, saldırganlık içgüdülerini de psiko-seksüel gelişim süreci içinde değerlendirmiştir. Freud, daha sonra, saldırganlığı tepkisel açıdan incelemiş ve bireyin kendini koruma içgüdülerine bağlamıştır. Bu açıdan, bireyin doyuma ulaşmasını tehdit eden ve engelleyen durumlarda tepki göstereceğini ileri sürerek, bu tepkileri saldırganlık olarak değerlendirilmiştir (Karr, 1971). Freud daha sonraları, saldırganlığı, tamamen biyolojik bir içgüdüye bağlayarak daha katı bir model ortaya koymuştur (Önal, 2011).

Kuramın öncülerinden Adler ise üstünlük isteğini korumak için insan doğasında olumlu şiddet bulunduğunu ileri sürerek, saldırganlığın özsaygının zedelenmesi sonucunda ortaya çıktığını savunmaktadır. Adler, doğduğu andan itibaren çevresindekilerden nefret gören bireylerin gelecekte suça yönelebileceğini, bir kısmının ise içinde oluşan aşağılık duygusunu bastırmak adına, üstünlük kompleksi geliştirerek, içindeki nefreti etrafındakilere yansıtabileceğini ileri sürmektedir (Adler, 2000, s.15; Feist ve Feist, 2006, s.82,90).

Kuramın bir başka öncüsü olan Jung, şiddetin kaynağının "gölge arketipi (insanın kendi cinsiyetini temsil eden ve kendi cinsinden kişilerle

ilişisini etkileyen prototip)” olduğunu ileri sürmüş ve bireyin, yaşamında zorlandığı bir döneme girdiğinde, bilinçdışında zararsız bir şekilde varolan gölgenin kötü yönlerinin, egonun kontrolü dışına çıkarak saldırgan davranışlara yol açabildiğini ifade etmiştir (Geçtan, 1998, s.177-183).

Psikanalitik kuramın öncülerinden ancak aynı zamanda varoluşçu psikoterapiye de yakın olarak kabul edilen Fromm (2011, s.237-247) ise saldırganlığı; “Bir başka insana, hayvana ya da cansız nesneye zarar veren ya da zarar vermeyi amaçlayan hareketler” olarak tanımlamış ve saldırganlığı (şiddeti) “İyi Huylu (Benign)” ve “Yıkıcı (Malignant)” olmak üzere iki başlık altında değerlendirmiştir. İyi huylu saldırganlık; yaşamsal unsurlara yönelen bir tehdit ortaya çıktığında verilen genetik olarak programlanmış bir tepkidir ve bütün hayvanlar ve insanlarda ortak olarak bulunan savunucu bir özellik taşır. İyi huylu saldırganlık türlerinden olan “Sözde saldırganlık” sonuçta zarara yola açabilen ancak başlangıçta böyle bir amaç taşımayan saldırganlıktır ve “Kaza sonucu”, spor karşılaşmalarında beceri sergilemek için gerçekleştirilen “Oyunsal” ve “Kendini kabul ettirmeye yönelik” saldırganlık türlerini içermektedir. Yıkıcı saldırganlık ise; genetik olarak programlanmış olmayan, savunucu amaçla gerçekleştirilmeyen türde saldırganlıktır ve sadece insana özgüdür. Fromm, şiddeti de türlere ayırarak ele almış şiddetin türleri arasındaki farklılığın da bilinçdışı dürtüler arasındaki farklılıklardan doğduğunu ileri sürmüştür. Fromm’a göre şiddetin en sağlıklı türü “Oyun şiddeti”dir. Bir diğer şiddet türü “Tepkisel şiddet”tir ve bireyin kendisinin ya da başkasının hayatını, şerefini, özgürlüğünü ve malını korumak amacıyla yapılır. “Engellenme şiddeti” ise, bireyin herhangi bir ihtiyacı ya da arzusuna ulaşması engellendiğinde ya da kişinin isteyip sahip olamadığı şeylere ulaşmış olan diğer bireylere karşı kıskançlık duyması sonucunda ortaya çıkmaktadır. Tepkisel şiddetin daha sağlıksız şekli “Öç alıcı şiddet”tir. “Ödünleyici şiddet” ise diğer şiddet türlerinin aksine, yaşama değil ölüme hizmet etmekte olan, güçsüzlükten doğup, güçsüzlüğü ödünleyen bir şiddet türüdür. Ödünleyici şiddete çok benzer olan bir başka şiddet türü ise “Sadizm”dir. Sadizm; başkasının üzerinde o kişiye acı çektirmek yoluyla tam bir hakimiyet kurarak, bundan haz almaktır. Fromm, sadistik şiddetin bu kadar güçlü olmasının nedenini

“Bireyin, yaşamı yaratamadığı için yok etmeye kalkışması” olarak açıklanmaktadır (Fromm,2011, s.21-253).

Fromm’a (2011, s.21,102,104) göre saldırganlığın içgüdüsel olduğunu düşünen ya da koşullanmayla ortaya çıktığını savunan davranışçı yaklaşımlar, insanı bilinçli ve özgür hareket edebilen bir canlı olarak görmedikleri için doğru değildir.

Saldırganlığı, psikanalitik bakış açısıyla inceleyenlerden biri olan Winnicott da Freud gibi, saldırganlığın kişiliğin oluşumundan daha önce var olduğunu söyleyen içgüdücü bakış açısını paylaşarak, saldırganlığın işlevsellikle aynı anlama geldiğini ileri sürmüş ancak Freud’a kıyasla, saldırganlığın sosyal yönünü daha çok vurgulayarak, doğuştan gelen saldırganlık eğilimlerinin, birey yetişkinliğe doğru ilerlerken şekil değiştirdiğine dikkat çekmiştir (Ünsal, 2011, s.72-74).

Klein (1927) da Freud’ un içgüdüsel yaklaşımıyla aynı fikri taşıyarak, saldırganlığın ilk olarak bebeğin bağımlı olduğu nesneye yöneldiğini, sonrasında ise çevresindekilere geçtiğini ifade etmektedir. Çalışmalarında, Freud’un ölüm içgüdüüne, saldırganlık anlamında geniş bir yer açarak, libido’ya eşdeğer olarak “şükran”, thanatos’a eşdeğer olarak ise “haset” sözcüklerini aralarındaki çatışmayı ortaya koyacak şekilde kullanan Klein, hasetin, öfke dolu bir duygu olduğunu, arzulanan nesneyi ona sahip olan diğer kişiden alıp yok etmeye yönelik bir içgüdü olduğunu düşünmektedir. Klein’a göre, bebeklikte iyi nesne ile kurulan bağlantı yeterince güçlü olmadığı durumlarda ise; kişilikte bozulmalar ve psikopatolojik semptomlar gözlenebilmekte, haset ortaya çıkmakta ve yıkıcı eğilimler kuvvet kazanabilmektedir.

Kuramın bir başka öncüsü Horney (2003) ise, ölüm ve saldırganlık içgüdülerini reddederek saldırganlığı, kişinin tehdit dolu bir dünyadaki yalnızlık ve çaresizliğini içeren temel kaygı duygusuna bağlamıştır. Horney’e göre; güven eksikliği ve kaygı hisseden çocuk, çaresizlik ve yalnızlık duyguları ile baş edebilmek için türlü taktikler geliştirerek bunları yetişkinlik dönemine de taşımaktadır. Böylelikle, çevresine düşmanlık geliştirebilmekte ve öç alıcı bir tutum sergileyebilmekte veya kaybettiğini düşündüğü sevgi ve onayı geri kazanabilmek uğruna aşırı uyumlu davranışlara da yönelebilmekte ya da sevilme için diğerlerine karşı saldırganlaşarak zor kullanabilmektedir.

Kohut (1977; aktaran, Pulat ve Sarıkaya, 2019, s.91) ise saldırganlığın doğuştan gelen bir içgüdü olmadığını, “narsisistik yaralanma” sonucunda ikincil olarak ortaya çıktığını ifade etmektedir. O’na göre, yıkıcı saldırganlık, kendiliğe yönelik travmatik hayal kırıklığı ve başarısızlıkların çözülmesi sonucu gelişmektedir. Birey çocukluk döneminde annesi tarafından değerli olduğunu hissetmediğinde, gelişimsel bir duraklama yaşar ve saldırganlık duygusu tetiklenir.

Gruen (2015, s.8-90), ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkinin önemini vurgulayarak, sevgisiz ebeveynlerin çocukta yarattığı hasarın, itaat etmeye, otoriteye ve güce tapınmaya, özerk olamamaya, intikam arzusuna, suç işlemeye, sürekli bir düşman imgesi yaratarak, saldırganlığa, şiddet eğilimine, diğer insanlar ve kendisine karşı yıkıcı davranışlara yol açabileceğini ifade etmektedir. Gruen’e göre çocuk, kendisine acı veren ebeveynlerinden hesap sormayacağı için, yabancılaştığı ve nefret ettiği kendiliğinin aynısını gördüğü bir başka insana saldırganlık ve şiddet içeren davranışlar sergilemeye başlar.

Ego psikolojisi kuramcıları ise öfke gibi davranışların doğal olduğuna dikkat çekerek, bunların denetlenemez (yani içgüdüsel) olmayıp, bireyin seçimlerine bağlı olduklarını ileri sürmektedirler. İnsan davranışlarının tamamını, saldırganlık ve cinsel arzular gibi içgüdüsel dürtülerin ve kontrolündeki zorluklardan ileri gelen gerilimlerle açıklamanın doğru bir yaklaşım olmadığı görüşündedirler (Schultz ve Schultz,2007, s.634).

Davranışçı Psikoterapiler ile Sosyal ve Bilişsel Öğrenme Kuramları Açısından Saldırganlık ve Şiddet

Watson’un (1914) öncülüğünü yaptığı davranışçılığın savunucuları, insanın içsel süreçlerini, ölçülemez olması ve nesnel olmaması nedeniyle kabul etmeyerek, bütün davranışların öğrenme sonucunda gerçekleştiğini ileri sürmektedirler. Davranışı, uyaran ve tepki arasındaki koşullanmayla açıklayan ve insanı doğuştan gelen eğilimlerin değil, yalnızca çevrenin etkisinin biçimlendirdiğini savunan davranışçılar, şiddetin de öğrenildiğini, çevreden olumsuz tepki almadığı ya da teşvik edildiği durumlarda saldırgan davranışı tekrarlayarak alışkanlık haline getireceğini ifade etmektedirler (Fromm, 2011, s.57-71; Eron,1987; Nye, 1998, s.142).

Skinner ise saldırganlığın, diğer tüm davranış biçimleri gibi, çevresel etkilerin bir sonucu olduğuna dikkat çekerek, kontrol edilebilir olduğunu savunmaktadır (Öğretir-Özçelik, 2017).

Sosyal öğrenme kuramcısı Bandura çocukların saldırgan davranışları başkalarını gözleyerek ve model alarak öğrendiklerini belirtmektedir. Bu görüşünü, "Bobo-doll" (Hacıyatmaz) deneyinde (1961); saldırgan davranışta bulunan bir kişinin elde ettiği sonuçları gözleyen çocukların ya saldırgan davranışı uyguladıklarını ya da saldırgan davranışı yapmaktan kaçındıklarını ortaya koyarak desteklemiştir (Bandura,1977, s.425; Eron,1994, s.3; Saul, 2015).

Bilişsel kurama göre, öfke ve saldırganlık; duygusal, bilişsel ve davranışsal bileşenlerden oluşan bir durum olarak tanımlanmakta ve düşmanca düşünce ve inançlar (bilişsel), öfke duygusuna (duygusal) ve bu da saldırgan davranışa (davranışsal) neden olmaktadır (Beck, 1976; Signorielli, 2005, s.237; Deffenbacher, 2011).

Bilişsel Yeni-Bağlantı Kuramı'na göre ise saldırgan düşünceler, duygular ve davranış eğilimleri hafızada bağlantılı olarak yer almaktadır (Collins ve Loftus, 1975). Saldırganlık davranışının bir grup tarafından gerçekleştirildiği durumlarda, bireysel sorumluluğun hafifleyerek, davranışın grup üyeleri tarafından paylaşıldığı ve sosyal olarak daha kabul edilebilir hale dönüştüğü ifade edilmektedir (Zimbardo, 1969).

Engellenme-Saldırganlık Hipotezi Açısından Saldırganlık ve Şiddet

Psikanalitik kuram ile davranışçılık arasında köprü kurma çabasıyla Dollard ve arkadaşları tarafından öne sürülen engellenme-saldırganlık hipotezine göre; birey saldırgan davranışa içgüdüsel olarak değil, engellenmenin neden olduğu tepkisel bir dürtü tarafından güdülenmektedir (Dollard ve ark., 1939). Hipotezin savunucuları, her engellenmenin mutlaka saldırganlığa neden olduğu ve saldırganlığın tek sebebinin de engellenme olduğu varsayımlarını zamanla değiştirmiş, bazı ara değişkenler ekleyerek ve bireysel özelliklerin etkilerini de göz önüne alarak yaklaşımını yumuşatmıştır (Berkowitz, 1989).

Etolojik Kuram Açısından Saldırganlık ve Şiddet

Etolojik kuram; saldırganlığın enerji birikimi olduğu, yeterince enerji biriktiğinde, bir uyarın olmasa bile (yani dışsal uyarılmaya bağlı olmaksızın da), bir patlamanın meydana gelme olasılığı bulunduğu, düzenli olarak serbest bırakılmadığında bir buhar kazanının patlaması gibi saldırgan davranışlara yol açacağı ve enerji yeniden birikinceye kadar saldırgan davranış oluşmayacağı görüşünü savunmaktadır. Kuramın öncülerinden Lorenz, saldırganlığın insan doğasının bir parçası olması nedeniyle, önlenemeyeceğini ve toplumsal nedenlerle ortaya çıkmayacağını savunmaktadır (Lorenz, 2008, s.413-414).

Varoluşçu Psikoterapi Kuramı Açısından Saldırganlık ve Şiddet

Kuramın öncülerinden May (2019, s.42-47), saldırganlığın insanın temel donanımının bir parçası olduğunu ve kültür içinde biçim alarak tetiklendiğini ifade etmektedir. May, her insanın yaşamında beş adet güç seviyesi bulunduğunu, ilk üçünün sırasıyla; varolma, kendini onaylama ve kendini ortaya koyma olduğunu, dördüncüsü ve beşincisinin ise saldırganlık ve şiddet olduğunu ifade etmektedir. May'e göre, bireyin varolma, kendini onaylama ve kendisini ortaya koyma gereksinimlerinin uzun süre bastırılması durumunda saldırganlık ortaya çıkmakta ve zamanla önem duygusunu elde etmenin tek yolu şiddet olabilmektedir. May, bu bağlamda, şiddetin gücün fazlalığından çok, güçsüzlükten ileri geldiğini söylemektedir (May, 2019, s.21-39).

Bir başka varoluşçu psikoterapi yaklaşımı olan "Varoluşçu Fenomenolojik Psikoloji", insanların nesnel olarak tanımlanamayacağını, insan deneyiminin başkalarını da içeren bir bağlam içinde gerçekleştiğini ve insanın sosyal çevresinden ayrılamaz olduğunu savunmaktadır (Cooper, 2003). Bu anlamda saldırganlığın, insanların etkileşimlerine, kendilerini içinde buldukları belirli koşullara ve daha geniş kültürel normlara bağlı olarak değerlendirilmesi gerektiği ileri sürülmektedir (Cohn, 1997).

Varoluşçu Psikoterapistlere göre, saldırganlığı patolojik hale getiren bir dünyada saldırgan olmayı seçen bir kişi, sosyal olarak kabul edilebilirliğini sürdürebilmek için, saldırganlığının biyolojik ve/veya çevresel nedenlerini suçlayarak, seçiminin sorumluluğunun kendisinde olduğunu

nu yadsıyabilmektedir (Fitzpatrick, 2001, s.113). Bireyin, nesneleştirilmiş ve güçsüz olmaktan kaçınmak uğruna, bir mutlak güç arayışına girebileceği ileri sürülmektedir (aktaran, Fletcher ve Milton, 2007). Bu arayış kendisini, diğer canlılar üzerinde saldırganlık yoluyla egemenlik sağlama arzusu olarak gösterebilmektedir (Potter-Efron, 2005).

Hümanistik Psikoterapi Kuramı Açısından Saldırganlık ve Şiddet

Hümanistik psikoterapi kuramının kurucusu Rogers koşulsuz sevgi ve saygı bulunmayan bir çevrede, bireyin olumlu bir benlik duygusu edinemeyip, normal olmayan davranışlara yönelebileceğini ifade etmektedir. Rogers'a göre insanın yıkıcılığı, temel insani potansiyellerin yerine getirilmesine izin veren koşulların yaratılmamasından kaynaklanmaktadır (Sharf, 2017, s.190; Nye, 1998, s.142).

Evrimsel Psikoloji Kuramı Açısından Saldırganlık ve Şiddet

Kurama göre, saldırganlık tekil veya üniter bir fenomen olmayıp, aksine, son derece spesifik bağlamsal koşullar altında ortaya çıkan bir strateji koleksiyonunu temsil etmektedir. Saldırganlığın altında yatan mekanizmaların, kaynak sağlama, cinsiyet-içi rekabet, hiyerarşi müzakeresi ve eş bulma gibi bir dizi farklı uyarlanabilir problem için çözüm olarak ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Buss ve Shackelford, 1997). Evrimsel psikoloji, erkeklerin daha saldırgan olmalarının, karşılaştıkları daha yoğun üreme rekabetinden kaynaklandığını ve üreme başarılarını artırmak için saldırgan davranışlarda bulunmanın evrimsel olarak bir avantajlı olabileceğini varsaymaktadır.

Psikoterapi kuram ve yaklaşımlarının, saldırganlık ve şiddet içerikli insan davranışını ele alış tarzları ve bunların kökenlerine dair açıklamaları, ulaşılabilen yazılı dokümanlar betimsel tarama (arşiv tarama) yöntemiyle incelenmiştir.

Tartışma

Psikanalitik ve psikanalitik yönelimli psikoterapi kuramlarının ve kuramcılarının, genel olarak, saldırganlık, yıkıcılık ve şiddet içeren davranış-

ların içgüdüsel olduğunu savunduğu görülmüştür. İçgüdü yaklaşımını destekleyen Winnicott ve Klein gibi bazı psikanalistlerin, saldırganlığın savunma, kendini ifade veya kontrol sağlama gibi farklı amaçlarla başvurulan bir davranış olduğu görüşünde oldukları ya da ölüm içgüdüsünden kaynaklanan saldırganlığın üzerine hasetten doğan saldırganlığın eklenmesiyle yıkıcılığın ortaya çıktığını düşündükleri dikkati çekmektedir. Adler ve Fromm gibi bazı psikanalitik yönelimli kuramcılarının ise, insanda içgüdüsel olarak bulunduğunu kabul ettikleri yapıcı saldırganlığın, birtakım sebeplerle (öz-saygı zedelenmesi, gelişim döneminde sevgi ve onay görmeme gibi nedenlerle) olumsuzla dönüştüğünü savundukları görülmüştür.

İnsan ve hayvan davranışlarını karşılaştırmalı olarak inceleyen etolojik kuram ise saldırganlığın aslen dışsal uyaranlara karşı bir tepki değil, insanın içinde gömülü, serbest kalmaya uğraşan ve dışsal uyaranlara bağlı olmaksızın, ortaya çıkacak olan, önlenemez bir enerji olduğunu savunmaktadır. Kuram bu haliyle (adına içgüdü demek yerine enerji denmiş olsa da), içgüdü yaklaşımına oldukça yakın olduğunu düşündürmektedir.

İnsan saldırganlığına evrimsel psikoloji penceresinden bakabilmenin ise birçok sınırlamayı içerdiği ve yanısıra birçok şiddet davranışını açıklamakta yetersiz kaldığı görülmektedir. Örneğin eşinin sadakatsizliği ile karşılaşan üç erkekten birinin dayak, ikincisinin cinayet ve üçüncüsünün de sarhoşluk ile tepki vermesinin nedenlerine açıklık getirememektedir.

Bireyin bütün davranışlarının öğrenme ile ve çevrenin şekillendirmesiyle ortaya çıktığını savunan davranışçılar ve sosyal öğrenme kuramcıları, içsel süreçleri nesnel olmadığı gerekçesi ile kabul etmemekte ve saldırganlık, yıkıcılık ile şiddetin de öğrenilen davranışlar olduğunu düşünmektedirler. Öğrenmenin gelişmiş düzeydeki türlerin davranışında büyük rol oynadığı aşıkardır. Son yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde, sosyal ve bilişsel öğrenme kuramının, saldırganlığın anlaşılması ve kontrol altına alınmasına dair diğer kuramlara oranla daha gözlemlenebilir ve ölçülebilir veriler sağladığı görülmektedir. Ne var ki bu kuramların, saldırgan ve şiddet içeren davranışların nedenleri ve kökenlerini net bir şekilde açıklamakta yetersiz kaldığı durumlar nedeniyle de genellikle psikanalitik ve psikanalitik yönelimli kuramların bu boşluğu doldurduğu görülmüştür.

Saldırganlığın her zaman engellenmenin sonucu olduğunu savunan engellenme-saldırganlık hipotezinin ise, bireyin saldırgan davranışını içgüdüsel olarak değil, engellenmeye karşı dürtüsel bir tepki şeklinde ele alması yine adına içgüdü denmemiş olsa da fizyolojik bir güdüyü ifade ettiği için bu bağlamda geleneksel psikanalitik yaklaşıma oldukça yakın olduğunu düşündürmektedir. Hipotezin zaten psikanalitik kuramla öğrenme kuramları arasında bir köprü görevi olma amacını taşıdığı göz önüne alındığında bu oldukça anlaşılır bir durumdur. Ancak; insanların engellenmeye karşı gösterdiği tepkilerin, kişiliklere, kültürel ve eğitimsel geçmişlerine bağlı olarak, engellenmeye karşı her zaman saldırganlık şeklinde tepki vermedikleri de ortaya konmuştur (Berkowitz, 1989). Oysa, teori, iki farklı insan aynı hayal kırıklığı uyaranlarını alırsa, benzer veya eşit derecede agresif tepki göstereceklerini varsaymaktadır. Bu bilgilerin ışığında, engellenme-saldırganlık hipotezinin, bireyin öğrenmelerini dikkate almış olsa da insanların bireyselliğini (özellikle kişilik özelliklerini) dikkate almadığı söylenebilmektedir.

Davranışçı yaklaşımlar, davranışı öngörmede ve kontrol etmede belirgin bir gelişme sağlamış olmakla birlikte, davranışta bulunan insanın öznelliğini yani kişilik özelliklerini, geçmiş yaşantılarını, varoluşsal unsurları ve kendi değer yargıları ile seçim yapabilme özgürlüğüne sahip oluşlarını göz ardı etmeleri nedeniyle saldırganlık ve şiddet davranışını açıklamada beklentileri yeterince karşılayamamaktadır. Bu noktada hümanist ve varoluşçu yaklaşımların açıklamaları daha aydınlatıcı görünmektedir. Hümanistik psikoterapi kuramı, insanı nesnel olarak gören davranışçılığın aksine, bireyin kendi öznel değer yargıları ve seçimleri olduğu görüşündedir. Bu kuram; saldırganlığın tam olarak işlevsel olmayan bireyler tarafından sergileneceğini ve iç dünyalarıyla daha fazla iletişim kuran ve çevrelerindeki dünya hakkında daha net perspektiflere sahip olan bireylerin saldırgan olmalarının pek de olası olmadığını ileri sürmektedir. Bu bilgiler, insan yıkıcılığının önlenebileceğine dair iyimser bir bakış açısı sunmakla birlikte, hümanistik psikoterapi yaklaşımı; otantik ve gerçek deneyimler gibi öznel fikirlerin nesnelleştirilmesinin zor olması ve bir birey için gerçek olan bir deneyimin, bir diğeri için gerçek olmama olasılığı nedeniyle eleştirilmektedir.

Varoluşçu psikoterapi saldırganlık, yıkıcılık ve şiddete varoluşçu felsefe perspektifinden yaklaşmaktadır. Gelişim döneminde sevgi ve onay

görmüş, öz-saygısı gelişmiş bir bireyin; toplum ve kültür tarafından kabul görmesi halinde, şiddeti her zaman son seçenek olarak düşüneceği ileri sürülmektedir. Bireyin varolma, kendini onaylama ve kendisini ortaya koyma gereksinimlerinin uzun süre bastırılması durumunda ise, önem duygusunu kazanmanın tek yolu saldırganlık ve şiddet olabilmektedir.

Varoluşçu psikoterapi kuramcıları, toplumda gözlenen saldırganlık olgularının genellikle, öz-saygılarını yerleştirmeye ve kendilerinin de önemli olduklarını göstermeye çalışan kişiler tarafından gerçekleştirildiğini ifade etmektedir (May, 2019, s.137,177).

Varoluşçu yaklaşım, insanların nesnel olarak tanımlanamayacağını, insan deneyiminin diğer bireyleri de içeren sosyal bir çevre içinde gerçekleştiğini ve saldırganlığın, insanların etkileşimlerine, kendilerini içinde buldukları belirli koşullara ve daha geniş kültürel normlara bağlı olarak değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Oysa, saldırganlığı açıklamaya çalışan biyolojik ve sosyal-bilişsel modeller, bireyin öznel yönlerini göz ardı ederek, tek taraflı bir saldırganlık profili ortaya koymaktadır. Biyolojik veya çevresel etkenlerin saldırganlığın tek belirleyicisi olarak kabul edilmesinin, nedensel bağlantıların kurulmasında bireyin ve toplumun aktif rolünü tamamen yadsıma riski taşıyacağı ifade edilmektedir (Cohn, 1997).

İncelenip tartışılan bilgilerin ışığında hiçbir kuramın tamamen haklı ya da haksız olduğunun söylenemeyeceği görülmektedir. Dolayısıyla saldırganlığı ve/veya şiddet davranışını önlemek ve yerine sağlıklı davranışları oluşturabilmek için; gerek bireysel gerek grup psikoterapisi uygulamalarında gerekse devletin ilgili organlarınca planlanacak ve yürütülecek tüm çalışmalarda temelde sentezci bir yaklaşımın benimsenmesinde, bireysel ve kültürel unsurlar göz önünde bulundurularak da hangi kuramlara daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğine karar verilinceğinin belirlenmesinin daha sağlıklı bir yaklaşım olacağı düşünülmektedir.

Öneriler

1. Başta örgün eğitimin ilk basamaklarından başlayarak tüm basamaklarında, "Dayak cennetten çıkmadır", "Kadının karnından sıpayı, sırtından sopayı eksik etmeyeceksin", "Kızını dövmeleyen

dizini döver”, “Hocanın vurduğu yerde gül biter”, “On beş ya-
sındaki kız ya erde gerek ya yerde”, “Nush ile uslanmayı et-
meli tekdir, tekdir ile uslanmayanın hakkı kötüdür” vb. atasözü
ve özdeyişler tartışılarak (örneğin münazara etkinlikleri yoluyla)
sağsız bilişler sağlıklı bilişlere dönüştürülebilir. Müfredatlarda
sağlıklı bilişlere yer verilerek de bu durum pekiştirilebilir.

2. Devlet, ilgili tüm bakanlıkları aracılığıyla bünyelerinde profes-
yonellerden oluşan komisyonlar kurarak halka yönelik etkinlik-
ler planlayabilir ve gerçekleştirebilir.
3. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK)’da da özellikle alanda
objektifliği teyit edilmiş psikologlardan (eğitim, sosyal ve klinik
alan uzmanı olan psikologlardan), sosyologlardan, eğitimciler-
den, halkla ilişkiler ve iletişim alanındaki uzmanlarından oluşan
bir komisyon oluşturarak kitle iletişim araçlarında saldırganlığı
ve şiddeti besleyen yayınlar yerine sağlıklı davranışlara temel
oluşturabilecek programlara yer verilmesini sağlayabilir.
4. Özellikle çocukların saldırganlığı gözlemleyerek öğrendiğinin
yapılan çalışmalarla ortaya konduğu göz önünde bulundurula-
rak, başta kitle iletişim araçlarında yer alan programlar (özellikle
çizgi filmler) ve eğitsel dokümanlar yine ilgili kurum ve kuruluş-
lar tarafından denetlenebilir ve sağlıklı hale getirilmesi sağlana-
bilir.
5. Yetişkin bireylerin saldırgan ve şiddet içerikli davranışları çocuk-
luklarındaki yaşantılarından (ağırlıklı olarak sevgi ve onay eksik-
liği görmemelerinden) kaynaklı ortaya koydukları gerçeği dikka-
te alınarak, ebeveynlere yönelik programlar (Anne Baba Okulla-
rı, Bilinçli Ebeveynlik seminerleri vb. etkinlikler) hem kamu ku-
rum ve kuruluşlarınca hem yerel yönetimlerce, hem de sivil top-
lum kuruluşlarınca gerçekleştirilebilir.

Saldırganlığı ve şiddeti önleme amacıyla oluşturulmuş tüm sivil top-
lum kuruluşlarıyla iş birliği içerisinde önleyici ve caydırıcı programlar
ve etkin işlevde bulunabilecek kriz merkezleri oluşturulabilir.

EXTENDED ABSTRACT

**The Evaluation of the Approaches of Psychotherapy
Theories to Human Aggressive and Violent
Behaviors**

*

Ayşe Cansu Başeğmez- Halis Özerk
İstanbul Kent Üniversitesi- İstanbul Rumeli University

Aggression, according to the dictionary of the Turkish Language Association (TDK, 2020), is explained as “an individual's effort to impose his own thoughts and behaviors against external resistances by force”. On the other hand, The American Psychological Association (APA) defines aggression as “the physical or psychological harming behavior of an individual directed towards other individual/individuals” (APA, 2019).

While the concept of violence is defined by TDK (2020) as “the use of brute force/excessiveness in emotion and behavior to those who have opposite views”, APA (1991) defines violence as “sudden or chronic conditions that result in harm to the psychological, social or physical well-being of individuals or groups”. According to the World Health Organization (WHO, 2002), violence is defined as “the situation in which the physical force that an individual deliberately exerts against himself, another, a group or community, in the form of a threat or in reality, results or has a high probability of resulting in injury, death, psychological harm, maldevelopment or deprivation”.

Each year more than 1.6 million people lose their lives around the world due to violence, and more are harmed by physical, sexual, psychological and mental health problems, and violence is one of the leading causes of death in individuals aged 15-44 (WHO, 1999).

Although many studies conducted with psycho-social, socio-cultural, neuro-biological and anthropological perspectives have shed light on the efforts to understand aggression, destructiveness and violence, today's confrontation with aggression and violence at a substantial level and frequency indicates that new data are needed and underlines the necessity to deepen the understanding of enduring concepts and analyze the psychological origins of these behaviors.

The aim of this study is to examine and evaluate the approaches of psychotherapy theories to human aggression and violent behaviors. In terms of the effectiveness of the therapy in the rehabilitation or psychotherapy process of the individual who exhibits aggression (destructive) and/or violent behavior at the individual level, and the planning and implementation of studies aimed at minimizing the aggression and/or violent behavior at the social level and increasing healthy interactions, it is believed that it would be useful, even necessary, to re-evaluate and assimilate the approaches the psychotherapy theories to aggression, destructiveness and violence.

It is envisaged that the study will make an important contribution to the literature, as well as being an important guide for individual or group psychotherapy practitioners in terms of shaping or enriching their practices.

In the study, psychotherapy theories and approaches, their ways of handling aggression and violent human behavior and their explanations about their origins, were examined by accessible written documents using descriptive scanning (archive scanning).

As a result of the examinations and evaluations it has been observed that psychoanalytic and psychoanalytically oriented psychotherapy theories generally argue that aggressive, destructive and violent behaviors are instinctive. It is noteworthy that some psychoanalysts, such as Winnicott and Klein, who support the instinct approach, hold the view that aggression is a behavior used for different purposes such as defense, self-expression or control, or that destructiveness arises by adding aggression arising from envy to the aggression stemming from the death instinct. On the other hand, it has been observed that some psychoanalytic theorists such as Adler and Fromm, argue that constructive aggression, which they accept as instinctive in humans, turns into negative due to some reasons (such as damage to self-esteem, lack of love and approval during developmental stages).

Ethological theory, which examines human and animal behavior comparatively, argues that aggression is not primarily a reaction to external stimuli, but an unavoidable energy embedded in humans, trying to be free, and that will emerge regardless of external stimuli. As such,

the theory suggests that it is quite close to the instinct approach (even though it is called energy instead of instinct).

Behaviorists and Social Learning theorists, who argue that all behaviors of the individual emerge with learning and the shaping of the environment, do not accept internal processes on the grounds that they are not objective, and they think that aggression, destructiveness and violence are learned behaviors. It is clear that learning plays a major role in the behavior of advanced species. When studies conducted in recent years are examined, it is seen that social and cognitive learning theory provides more observable and measurable data compared to other theories on understanding and controlling aggression. However, it has been observed that psychoanalytic and psychoanalytically oriented theories generally fill this gap, since these theories are insufficient to clearly explain the causes and origins of aggressive and violent behavior.

The Frustration-Aggression Hypothesis, which argues that aggression is always the result of frustration, considers the individual's aggressive behavior as an impulsive reaction to frustration, not instinctively. However, although it did not call it instinct, the fact that it expresses a physiological drive with the concept of drive makes us think that the theory is quite close to the traditional psychoanalytic approach. This is quite understandable given that the hypothesis already serves as a bridge between psychoanalytic theory and learning theories. It has also been revealed that people's reactions to frustration, depending on their personalities, cultural and educational backgrounds, do not always react in the form of aggression to frustration (Berkowitz, 1989).

The humanistic psychotherapy theory is of the opinion that aggression and violent behavior are the individual's own subjective value judgments and choices and argues that aggression will be exhibited by fully dysfunctional individuals, and individuals who communicate more with their inner world and have clearer perspectives on the world around them are unlikely to be aggressive. Although the approach of the theory offers an optimistic view that human destructiveness can be prevented, it has been criticized for the difficulty of objectifying subjective ideas such as authentic and real experiences and the possibility that an experience that is real for one individual may not be real for another.

Existential Psychotherapy theory approaches aggression, destructiveness and violence from the perspective of existential philosophy. An individual who is accepted by society and culture and has received love and approval during the developmental period and has developed self-esteem; he/she will always consider violence as a last option. If the individual's needs for existence, self-affirmation and self-expression are suppressed for a long time, aggression and violence may be the only way to gain a sense of importance.

Existential psychotherapy theorists state that aggression phenomena observed in society are generally carried out by people who try to establish their self-esteem and show that they are also important (May, 2019:137,177).

The existential approach argues that people cannot be defined objectively, that human experience takes place in a social environment that includes other individuals, and that aggression must be evaluated in terms of people's interactions, the specific conditions in which they find themselves, and broader cultural norms.

As a result of the evaluations, it has been seen that no theory can be said to be completely right or wrong.

In order to prevent aggression and/or violent behavior and to create healthy behaviors instead; it is thought that it would be a healthier approach to adopt a synthetic approach in both individual and group psychotherapy practices and in all studies to be planned and carried out by the relevant organs of the state, and to decide which theories should be given more weight, taking into account individual and cultural factors.

It has been suggested that the participation of all public, private and non-governmental organizations in cooperation and through scientific commissions to be formed within their bodies should contribute significantly to the prevention of aggression and violence behaviors. It has been concluded that it is inevitable to place curricula at all stages of education and training and to include programs targeting all individuals of the society through mass media.

Kaynakça/References

- Adler, A. (2000). *Yaşama sanatı*. İstanbul: Say Yayınları.
- Akgün, S ve Araz, A. (2010). *Anlaşmazlıkların çözümü*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Altun, M. (2006). *Denizli İli kırsalında bir sağlık ocağı bölgesinde 15-49 yaş evli kadınların fiziksel şiddet görme durumları ve kadınların şiddete ilişkin tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- APA (American Psychology Association) (1991). *Report of the APA Commission on Violence and Youth*. <https://www.apa.org/pubs/info/reports/violence-youth>.
- APA (American Psychology Association) (2019). Sözlük. <https://dictionary.apa.org/aggression>. Erişim tarihi: 26/12/2019.
- APA (American Psychology Association) (2020). Sözlük. <https://dictionary.apa.org/destructiveness> Erişim tarihi: 03/01/2020.
- Archer, J. ve Coyne, S.M. (2005). An integrated review of indirect, relational and social aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 9(3), 212-230.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International Universities Press.
- Berkowitz, L. (1993). Pain and aggression: Some findings and implications. *Motiv. Emot.*, 17, 277-293.
- Berkowitz, Leonard (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106(1), 59-73.
- Breakwell, G. M. (1997) *Coping with aggressive behaviour*. Leicester: BPS Books.
- Bushman, B.J. ve Anderson, C.A. (2001). Is it time to pull the plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychol. Rev.*, 108, 273-279.
- Buss, A. H. and Perry, M. P. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459. <https://psycnet.apa.org/record/1993-00039-001>.
- Buss, A.H. (1961). *The psychology of aggression*. New York: Wiley.
- Buss, D. M. ve Shackelford, T. K. (1997). Human aggression in evolutionary psychological perspective. *Clinical Psychology Review*, 17(6), 605-619.
- Cohn, H. W. (1997). *Existential thought and therapeutic practice: An introduction to existential psychotherapy*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Collins A.M. ve Loftus E.F. (1975). A spreading activation theory of semantic processing. *Psychol. Rev.*, 82, 407-28.
- Cooper, M. (2003) *Existential therapies*. London: Sage Publications.

- Çuhadaroğlu, F., Canat, S., Kılıç, E.Z., Şenol, S., Rugancı, N. ve Öncü, B. (2004). Ergen ve ruhsal sorunları durum saptama çalışması. *TÜBA raporları*, 4, Ankara.
- Deffenbacher, J. L. (2011). Cognitive-behavioral conceptualization and treatment of anger. *Cognitive and Behavioral Practice*, 18(2), 212–221.
- Dollard, J., Miller, N. E., Doob, L. W., Mowrer, O. H. ve Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press.
- Eron, L. D. (1987). The development of aggressive behavior from the perspective of a developing behaviorism. *American Psychologist*, 42(5), 435–442.
- Eron, L.D. (1994). *Theories of aggression: From Drives to cognitions, aggressive behaviour: Current perspectives*. New York: Plenum Press.
- Feist, J. and Feist, G.J. (2006) *Theories of personality. 6th Edition*. New York: McGraw Hill.
- Fitzpatrick, M. (2001) *The tyranny of health: Doctors and the regulation of lifestyle*. London: Routledge.
- Fletcher, R. ve Milton, M. (2007) *Being aggressive: An existential-phenomenological critique of the psychological literature on Human Aggression Journal of Existential Analysis*, 18(2), 297-314.
- Freedman, J. (1992). Television violence and aggression: What psychologists should tell the public. In P. Seudfeld, & P. Tetlock (Eds), *Psychology and Social Policy*. New York: Hemisphere Publishing Corp.
- Fromm, E. (2011). *İnsandaki yıkıcılığın kökenleri. Birinci Kitap.* (Çev. Ş. Alpagut). İstanbul: Payel Yayınevi (Orijinal eser 1973 yılında basılmıştır).
- Geçtan, E. (1998). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gökkaya, V. B. (2011). Türkiye’de kadına yönelik ekonomik şiddet. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 12(2), 101-112.
- Gruen, A. (2015). *Normalliğin deliliği* (Çev. İ. İgan). İstanbul: Çitlembik Yayınları.
- Heise, T. (1998) Violence against women, an integrated ecological framework. *Violence*, 4, 267-290.
- Horney, K. (2003). *Çağımızın nevroitik kişiliği* (Çev. B. Kıcırcı). Ankara: Ege Matbaacılık (Orijinal eser 1937 yılında basılmıştır).
- Karr, B. (1971). Freudian aggression theory: Two hypotheses. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 8(4), 259–263.
- Kidd, J. D., Tarynn, A. B., Witten, M. (2008) Transgender and Transsexual identities: The next strange fruit – hate crimes, violence and genocide against the global trans-communities. *Journal of Hate Studies*, 6(31), 31-63.

- Killick, C., Taylor, J. B. (2009) Professional decision making on elder abuse: Systematic narrative overview. *Journal of Elder Abuse and Neglect*, 21(3), 211-38.
- Klein, M. (1927). Criminal tendencies in normal children. *British Journal of Medical Psychology*, 7, 177-192.
- Lorenz, K. (2008). *İşte insan. Saldırganlığın doğası üzerine* (Çev. E. T. Güney). İstanbul: Cumhuriyet Kitapları (Orijinal eser 1963 yılında basılmıştır).
- May, R. (2019). *Güç ve masumiyet* (Çev. M. Doğan). İstanbul: Okuyan Yayınları (Orijinal eser 1972 yılında basılmıştır).
- Michaud, Y. (1991). *Şiddet* (Çev. C. Muhtaroglu). İstanbul: İletişim Yayınları (Orijinal eser 1978 yılında basılmıştır).
- Nye, R.D. (1998). *Three psychologies. Perspectives from Freud, Skinner and Rogers*. Belmont: Wadsworth/Thomson.
- Öğretir-Özçelik, A. D. (2017). Aggression theories revisited: Lorenz's Neo-instinctivism, Wison's Socio-Biology and Skinner's Behavioral Theories. *Journal of Asian Scientific Research*, 7(2), 38-45.
- Önal, E.E. (2011). Saldırganlık ve saldırganlık nedenlerine ilişkin kuramlar. https://www.tavsiyeeediyorum.com/makale_7195.htm Erişim tarihi: 24/12/2019.
- Polat, O. (2016). Şiddet. *MÜHF-HAD*, 22, 15-34.
- Potter-Efron, R. T. (2005) *Handbook of anger management*. New York: Haworth Press Inc.
- Pulat, F., Sarıkaya, M.E. (2019). *İnsanı anlamanın tarihi. Klasik eserlerin izinde psikoterapi pratiği*. İstanbul: Kanon Kitap.
- Ramirez, J.M. ve Andreu, J.M. (2003). Aggression's typologies. *International Review of Social Psychology*, 16, 145-161.
- Schultz, D. P. ve Schult, S. E. (2007). *Modern psikoloji tarihi* (çev. Yasemin Aslay). İstanbul: Kaknüs Yayınları (Orijinal eser 2004 yılında basılmıştır).
- Signorielli, N. (2005). *Violence in the media: A reference handbook contemporary world issues*. California:Abc-Clio.
- Tamer, N. ve Vatanartıran, S. (2014). Ergenlerin teknolojik zorbalık algıları. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 1(2), 1-20.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2020). <https://sozluk.gov.tr>. Erişim tarihi: 03/01/2020.
- Ünsal, Artun (1996). Genişletilmiş bir şiddet tipolojisi. *Cogito*, 6, 29-36.
- Ünsal, Z. K. (2011). Winnicott'un kuramında şiddet ve suçluluk. *Psikanaliz Yazıları (Psychoanalytic Writings)*, 23, 71-78.
- WHO (World Health Organisation) (1999). *Injury: A leading cause of the global burden of disease*.

https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/66160/WHO_HSC_PVI_99.11.pdf?sequence=1&isAllowed=y Erişim tarihi: 22/12/2019.

WHO (World Health Organisation) (2002). World report on violence and health. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42495/9241545615_eng.pdf?sequence=1 Erişim tarihi: 27/12/2019.

Zimbardo, P. G. (1969). The human choice: Individuation, reason, and order vs. deindividuation, impulse, and chaos. *In W. J. Arnold & D. Levine (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation* (p.237-307). Lincoln: university of nebraska press.

Kaynakça Bilgisi/Citation Information

Başeğmez, A. C. ve Özerk, H. (2021). İnsanın saldırgan ve şiddet içeren davranışlarını psikoterapi kuramlarının ele alış biçimlerinin değerlendirilmesi. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), 8475-8499. DOI:10.26466//opus.942149.

Boşanma Sürecinde Ortak Ebeveynlik ve Ortak Velayete İlişkin Bir Derleme

DOI: 10.26466/opus.970966

*

Aysegül Sayan Karahan*

* Dr, Türkiye Adalet Akademisi, Ankara/Türkiye

E-Posta: pskaysegulsayan@hotmail.com

ORCID: [0000-0002-5580-0617](https://orcid.org/0000-0002-5580-0617)

Öz

Çocuk yetiştirme, çocuğun gelişimsel gereksinimlerinin karşılanması açısından her ikisi de farklı özelliklere ve öneme sahip ebeveynin ekip çalışması olarak ilgi gören bir çalışma alanı olagelmıştır. Yaşanan toplumsal değişimlere bağlı olarak boşanma oranları artmakta, kadınların işgücüne ve erkeklerin çocuk bakımına katılımı yaygınlaşmaktadır. Bu değişimler doğrultusunda, yeni gelişen kavramlar olarak ortak ebeveynlik ve ortak velayet konularında mevcut tabloyu ortaya koyan ve daha ileri araştırmalara gereksinim olduğu görülmektedir. Bazı ülkelerde ortak velayet uygulanmaktayken Türkiye’de uygulanabilirliği tartışılmaktadır. Bu derleme çalışmasında, ortak velayetin hangi koşullarda etkinliğinin arttığı ve hangi koşullarda dezavantajlar doğurabileceğinin vurgulanması amaçlanmıştır. Ortak velayetin, ebeveynlerle ilişki ve kaynakların sürdürülmesi açısından avantajları vurgulanırken diğer yandan sürekli değişimlerin yaşanması nedeniyle stabilizeye zarar verebilmesi ve boşanmış ebeveynlerin sürekli bağlantısını gerekli kılması gibi dezavantajları bulunmaktadır. Boşanma öncesi ebeveyn çocuk ilişkilerinin nitelikli olduğu ve ebeveynler arası çatışmalardansa işbirliğinin olduğu durumlarda ortak velayetin fayda sağladığı, aksi durumlarda ve ihmal, istismar, şiddet ya da psikopatolojinin varlığı gibi durumlarda ise faydadan çok zarara yol açabileceği vurgulanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ortak Ebeveynlik, Ortak Velayet, Boşanma.

A Review Regarding Coparenting and Joint Custody in Divorce Process

*

Abstract

Childrearing has been an area of interest as a teamwork of parents, both of whom have different characteristics and importance in terms of meeting the developmental needs of the child. Due to social changes, divorce rates are increasing, women's participation in the labor force and men's participation in childcare is widespread. Due to these changes, descriptive and further research is needed on coparenting and joint custody, as emerging concepts. While joint custody have been practiced in some countries, the applicability in Turkey is under discussion. In this review, it is aimed to emphasize the conditions regarding the effectiveness of joint custody. Joint custody contributes to the maintenance of the relationship and resources with parents, while damaging stability due to the recurrent changes and requiring ongoing connection between parents. Joint custody benefits in cases of qualified pre-divorce parent-child relationship, cooperation rather than conflict between parents; presence of neglect, abuse, violence and psychopathological conditions. It is emphasized that otherwise it can be harmful.

Keywords: *Coparenting, joint custody, divorce.*

Giriş

Kadın ve erkeğin çift ilişkisine ortak bir çocuğun katılması yoluyla bireyler ebeveyn olmaktadır. Bir çocuğun dünyaya gelmesi biyolojik olarak bir kadın ve bir erkeğin birlikteliğinden kaynağını almaktadır. Buna ek olarak kadın ve erkeğin ebeveynlik özellikleri toplumsal ve psikolojik açılardan farklılık gösterebilmektedir. Dolayısıyla ebeveynlik biyo-psiko-sosyal bir olgu olarak ele alınabilmektedir. İçine doğduğu ve yetiştiği aile sistemindeki ilişkiler ağı çocuk için dünya ve ilişkileri anlama çerçevesi sağlamaktadır, dolayısıyla ebeveynlerin, ebeveyn-çocuk ilişkisinin ve ebeveynler arası ilişkilerin niteliği çocuğun tüm hayatı için belirleyici olabilmektedir.

Kadın ve erkek arasındaki çift ilişkisi sonlandırılabilir bir ilişki türü olmakla birlikte ortak bir çocuğa sahip olmakla oluşan ebeveynlik ilişkisi geri dönüşü olmayan bir ilişki biçimidir. Ortak bir çocuğa sahip olan kadın ve erkeklerin ebeveynlik bağları her koşulda sürmektedir. Ortak bir çocuğa sahip kadın ve erkeğin evliliğini sonlandırması yani boşanması durumunda ise ebeveynliğin hukuki açıdan da ele alınması gerekmektedir.

Çocukların farklı nitelikteki gereksinimlerin karşılanması için hem anne hem de babaya olan ihtiyacı aile birliğinin sürmemesi yani boşanma durumunda da devam etmektedir. Çocukların aile birliği içinde hem anne hem de baba modeli ile yetişebilmesi beklenen en ideal aile düzenlemesi olsa da, boşanma bazı ebeveynler için bir tercih, bazıları içinse daha sağlıklı bir gereklilik olarak deneyimlenebilmekte ve boşanma oranları yaygınlaşmaktadır. Boşanma, ebeveynler için olduğu gibi çocuklar için de stres verici ve uyum sağlanmasını gerektiren bir dönem olarak yaşanabilmektedir. Bu değişim dönemini sağlıklı geçirebilmelerinde çocukların velayet düzenlemesi de önemli bir konudur. Tek ebeveynin velayeti üstlenmesi ve diğer ebeveynin çocukla kişisel ilişki kurması yaygın olan uygulama olmakla birlikte son yıllarda ortak velayet kavramı gündeme gelmektedir. Türk Medeni Kanununda ortak velayete ilişkin bir düzenleme yer almamakla ve daha önceki yıllarda ortak velayet kamu düzenine aykırı bulunmakla birlikte son yıllarda tarafların anlaşmaları halinde ortak velayete karar verilip verilemeyeceği tartışılmaya başlanmıştır.

McHale (1995) ortak ebeveynlik kavramını ebeveynlik davranışında sorumluluk ve inisiyatif paylaşımı olarak tanımlamıştır. McHale (1995) ebeveynlerin evli, bekar ya da boşanmış da olsa ortak ebeveynlik yapabileceklerini ifade etmiştir. Ortak ebeveynlik devam eden evliliklerle ilişkili olarak ortaya çıkmış bir kavram olsa da 1990lı yıllardan itibaren sonlanan evliliklerle ilişkili olarak da ele alınmıştır. Ortak velayet, ortak ebeveynlik kavramının hukuki karşılığı niteliğindedir. Sosyolojik açıdan cinsiyet rollerinin değişmesi doğrultusunda giderek daha çok kişi için bir seçenek haline gelen ortak velayet ilgi odağı haline gelmektedir (Karataş, 2019).

Uzun yıllar boyunca ayrılık veya boşanma sonrası ebeveynlik planları hakkında kararlar anneyi çocuğun temel bakım vereni olarak gören geleneksel inançlardan etkilenmiştir. Annelerin daha fazla işgücüne katılımı ve babaların daha fazla çocuk bakım ilişkisine katılımı gibi toplumsal değişimlerin sonucu olarak bu durum artık değişmektedir (Steinbach, 2019).

Literatürde ve ülkemizde baba katılımı konusunda yapılan sınırlı sayıda çalışmalar hem ailenin daha iyi işlemesi hem de çocuğun gelişim alanlarında daha üst düzeye ulaşması açısından önemini göstermektedir (Kocayörük, 2010; Kuzucu, 2011; Lamb, 2000, Parke, 2000). Bir diğer deyişle anne ve baba ebeveynliği paylaştığında hem çocuk hem de aile daha işlevsel olmaktadır.

Ortak velayet savunucuları (Kruk, 2012; Warshak, 2014) boşanmış ebeveynlerin devam eden çatışmaları olsa bile, baba ile bağlantının buna değer olduğunu ileri sürmektedir. Diğer yandan, bazı araştırmacılar ise, ebeveynler arası devam eden çatışmanın çocuklar için zararlı olduğunu ve böyle bir durumda tek ebeveynin velayetinin daha uygun bir karar olacağını savunmaktadır (Emery, 2016; McIntosh, Pruett, ve Kelly, 2014; Pruett, McIntosh, ve Kelly, 2014).

Ortak velayete ilişkin durumun ortaya konması amacıyla bu derleme çalışmasında, ortak velayete ilişkin literatür gözden geçirilmiş, ortak velayetin avantaj ve dezavantajları ele alınmış, ortak velayetin diğer velayet düzenlemelerine göre etkililiğini değerlendiren bulgular özetlenmiş ve hangi koşullarda ortak velayetin faydalı olabileceği hakkında önerilerde bulunulmuştur. Yeni bir çalışma konusu olması

nedeniyle bu derleme çalışması ile daha ileri araştırmalara olan gereksinimin vurgulanması amaçlanmıştır.

Kuramsal Çerçeve

Çocuk bakımı görev ve sorumluluklarının ebeveynler arasında paylaşımına ilişkin etkileşimler ortak ebeveynlik olarak tanımlanmaktadır (McLanahan ve Beck, 2010; Teubert ve Pinquart, 2010). İki ebeveynin de yapıcı, destekleyici ve karşılıklı olarak çocuk yetiştirme sürecine dahil olması olumlu sonuçlara yol açmaktadır (Katz ve Woodin, 2002; Teubert ve Pinquart, 2010). Ortak ebeveynlik görev ve sorumlulukların eşitliğinden çok, rol ve sorumluluklar üzerinde uzlaşma sağlanmış olmasını ifade etmektedir (Egeren ve Hawkins, 2004).

Ortak ebeveynlik için bir çocuğun bakımı ve sorumluluğunu üstlenmek önemlidir (Amato ve Afifi, 2006; Egeren ve Hawkins, 2004; Sobolewski ve Amato, 2007). Feinberg (2002) bir çocuğun bakımını üstlenen kişilerin medeni durumunun önemli olmadığını belirtmektedir. Ortak ebeveynlik ilişkisi her tür ve yapıdaki ailede benzer şekilde oluşmaktadır.

Ortak velayet; giderek yaygınlaşan ve ayrılık veya boşanma sonrası çocukların her bir ebeveynle zamanının en az %25-50'sini geçirdiği bir yaşam düzenlemesi olarak tanımlanmaktadır. Ortak velayet iki açıdan genellikle anne tarafında olan tek ebeveynin velayetinden farklılaşmakta ve cinsiyet eşitliğini desteklemektedir. Bunlardan birincisi, velayet ve çocuk yetiştirme görevlerini tek başına yürütmektense kadının/annenin işgücüne katılımını desteklemek ve aşırı yüklenerek tükenmesini önlemektir. Bir diğeri ise erkeğin/babanın çocuğun günlük hayatına katılımını ve sorumluluklarını artırmak ve dolayısıyla babalık rollerinden mahrum kalmasını önlemektir. Ayrıca çocukların duygusal ve finansal kaynaklardan mahrum kalmasını önleyerek boşanmanın olumsuz etkilerini aza indirdiği bildirilmektedir (Spruijt ve Duindam, 2009).

Minuchin (1974) aile sisteminin çeşitli alt sistemler içerdiğini, ebeveynlik ilişkisinin diğer alt sistemlerden farklı fakat diğer alt sistemlerle ilişkili olduğunu ileri sürmüştür. Eşler arası ve ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkiden farklılaşan ebeveynlik ilişkisi yine de bu alt sistemlerle bağlantılıdır (Feinberg, 2002; Feinberg, Kan ve Hetherington, 2007;

Frank, Hole, Jacobson, Justkowski ve Huyck, 1986; Gable, Belsky ve Crnic, 1995; Hughes, Gordon ve Gaertner, 2004; Marriott, 2011).

Feinberg (2003) ortak ebeveynlik ilişkisinin “yetişkinlerin arasında çocukla ilişkili olmayan romantik, cinsel, arkadaşsal, duygusal, finansal ve yasal hususları” içermediğini belirtmiştir. Feinberg’in modelinde ortak ebeveynlik ilişkisi; ebeveyn destek/köstek, çocuk yetiştirme uzlaşması, iş bölümü ve ortak aile yönetimi olmak üzere 4 ana öge ile tanımlanmıştır. Ebeveyn destek veya köstek ögesi ebeveynlerin birbirlerinin ebeveynlik yetkinlik ve güçlerine gösterdikleri destek, saygı ve güvenin derecesini ifade etmektedir. Çocuk yetiştirmede uzlaşma, ebeveynler arasında çocuk yetiştirmeye yönelik ahlaki ve kültürel değerler, disiplin ve sevgi gösterme yöntemleri ve çocuğun güvende tutulması konuları hakkında iletişim kurularak ortak bir paydada uzlaşılma derecesini göstermektedir. İş bölümü ise çocukları ilgilendiren maddi ya da sağlıksal konular ile çocuk yetiştirme ve eş işleri ile ilgili kararları kapsamaktadır. Modele göre iş bölümünün eşitliğinden önce konuşularak üzerinde uzlaşmaya varılan şekillerde yönetilmesi vurgulanmaktadır. Ortak aile yönetimi ebeveynlerin çatışma, üçgenleşme ve dengeli ilişkiler kurulması olmak üzere başarılması gereken üç önemli göreve dikkat etmelerini işaret etmektedir.

Ahrons (1994) işbirliği ve çatışma boyutlarına göre beş farklı ortak ebeveynlik stili önermiştir. Hem iletişim hem de ikili ilişki düzeyleri yüksek olanları sıkı dostlar (perfect pals), yüksek kalitede iletişimi ve vasat düzeyde ikili ilişkileri olanları işbirlikçi meslektaşlar (cooperative colleagues), az görüşen ve iletişimleri vasat olanları öfkeli katılımcılar (angry associates) ve hem iletişimi hem de ikili ilişkileri düşük olanları ise azılı düşmanlar (fiery foes) olarak tanımlamıştır. Bunların dışında hemen hemen hiç iletişimi kalmamış ebeveynleri ise dağılmış ikililer (dissolved duos) olarak adlandırmıştır.

Literatürde çeşitli çalışmalarda (Baum, 2003; Kruk, 1993; Whiteside, 1998) ileri sürülen dört temel ortak ebeveynlik stili bulunmaktadır. Çatışma, işbirliği ve üçgenleşme boyutlarına göre; işbirlikçi ortak ebeveynlik, çatışmalı ortak ebeveynlik, kopuk ortak ebeveynlik ve paralel ebeveynlik stilleri ileri sürülmüştür (Amato, Kane ve James, 2011; Ferrante, 2008; Maccoby, 1992). İletişim ve işbirliğinin yüksek, çatışma ve üçgenleşmenin düşük olduğu ebeveynler işbirlikçi olarak

adlandırılmıştır (Amato vd., 2011; Maccoby, 1992). Çatışmanın yüksek, işbirliğinin düşük olduğu ebeveynler çatışmalı olarak tanımlanmıştır (Garber, 2004; Kelly, 2004). İletişim, birliktelik ve işbirliğinin oldukça düşük olduğu ebeveynler kopuk olarak ifade edilmiştir (Kelly, 2004). Paralel ebeveynlik ise ne çatışma ne de işbirliğinin olduğu fakat ebeveynliğin ebeveynlerce bağımsız olarak yerine getirildiği durumları ifade etmektedir (Furstenberg ve Cherlin, 1991).

Literatür Taraması

Literatüre bakıldığında, ortak ebeveynliğin çeşitli değişkenler açısından ele alındığı görülmektedir. Çocuğun yaşı (Schum ve Stolberg, 2007; Stright ve Bales, 2003), cinsiyet (Dush, Kotila ve Schpoeve-Sullivan, 2011; McHale, 1995; Schum ve Stolberg, 2007), kişilik özellikleri (Baum, 2003; 2004), ekonomik durum (Dozier, Sollie ve Stack, 1993; Fagan ve Kaufman, 2015; Marriott, 2011), eğitim seviyesi (Dozier vd., 1993; Stright ve Bales, 2003) gibi faktörlerin ortak ebeveynlik ilişkisi üzerindeki etkileri bildirilmiştir.

Çocukların yaşı ve içinde buldukları gelişim aşamalarına göre ebeveynlerin katılım düzeylerinin ve ortak ebeveynlik niteliğinin farklılık gösterdiği bildirilmektedir (Stright ve Bales, 2003). Kök ailenin eğitim seviyesi yükseldikçe bireylerin eşlerine ebeveynlikte daha fazla destek gösterdiği, ortak ebeveynlik dinamiklerinin kuşaklararası aktarılabilirliği, bireylerin mesleki ve mali olarak yaşadıkları değişimlerin ebeveynlikte verilen desteği etkilediği ileri sürülmektedir (Riina ve Feinberg, 2018).

Ebeveynlik ilişkisinin niteliğinde evlilik ilişkisinin kalitesi ve iletişim gibi ilişkiye dair faktörlerin de etkili olduğu bildirilmektedir (Kolak ve Volling, 2007; Kruk, 1993). Boşanmadan önce eşler arasındaki çatışmaya ilişkin özelliklerin, boşanma sonrası ortak ebeveynliğin nasıl olacağını etkileyebileceği ileri sürülmektedir. Çatışma düzeyi yüksek evlilikleri olan çiftlerin, boşanma sonrası ortak ebeveynlikte de çatışma düzeylerinin yüksek olduğu bildirilmektedir (Cooney, Hutchinson ve Leather, 1995; Mitcham-Smith ve Henry, 2007). Ebeveynlerin nasıl bir boşanma süreci deneyimledikleri de boşanma sonrası nasıl bir ebeveynlik ilişkisi kuracaklarını yordamaktadır (Baum, 2003; 2004; Bonach, 2005; Markham,

Ganong ve Coleman, 2007; Russell, Beckmeyer, Coleman ve Ganong, 2016). Ebeveynlerden birinin yeni bir duygusal yakın ilişkiye girmesi durumunda ortak ebeveynlik ilişkisinin de risk altına girdiği bildirilmektedir (Aquilino, 1994). Buna ek olarak, ebeveynlerden birinin yeniden evlenmesi durumunda da ortak ebeveynlik ilişkisinin kalitesinin düştüğü belirtilmektedir (Ahrons, 2007; Christensen ve Rettig, 1996).

Kişilik bozukluğu olanların boşanma sonrası ortak ebeveynliğe ilişkin daha fazla güçlük yaşadığı bildirilmektedir (Baum, 2004; Baum ve Shnit, 2003). Güvensiz bağlanmış olan ebeveynlerin sıklıkla çatışmacı ya da kopuk ortak ebeveynlik stillerini benimsedikleri ortaya konmaktadır (Dozier vd., 1993; Roberson, Nalbone, Heeker ve Miller, 2010; Roberson, Sabo ve Wickel, 2011).

Ortak velayetle ilişkili yürütülen araştırmaların bulgularına göre; diğer velayet düzenlemelerini deneyimleyen ebeveynler ile ortak velayeti uygulayanlar birbirlerinden demografik ve sosyoekonomik özellikler açısından farklılık göstermektedir. Ortak velayeti uygulayanların daha yüksek eğitim seviyesinde, daha yüksek gelir seviyesinde, daha düşük düzeyde çatışmalı, boşanma öncesi baba katılımının daha aktif olduğu, evleri birbirine daha yakın oldukları bildirilmektedir (Cancian, Meyer, Brown ve Cook, 2014; Cashmore, Parkinson, Weston, Patulny ve Katz, 2010; Juby, Lebourdais ve Gratton, 2005; Kitterød ve Lyngstad, 2012; Masardo, 2009; Sodermans, Matthijs ve Swicegood, 2013).

İşbirliği, çatışma ve üçgenleşme boyutları ortak ebeveynliğe ilişkin çeşitli araştırmalarda ele alınmıştır (Baum, 2003; Macie ve Stolberg, 2003; Margolin, Gordis ve John, 2001; Mullett ve Stolberg, 1999). Araştırma bulgularına göre; çocuklar için en fayda sağlayan ortak ebeveynlik stilinin işbirliğine dayanan ortak ebeveynlik olduğu (Macie ve Stolberg, 2003; Marriott, 2011; McHale, 1995), çocuklar için en zarar veren ebeveynlik stillerinin ise çatışmalı ve kopuk ortak ebeveynlik olduğu bildirilmektedir (Roberson vd., 2011; Umemura, Christopher, Mann, Jacobvitz ve Hazen, 2015). Ortak ebeveynlik ilişkisi aile içindeki ebeveyn-çocuk ve eşler arası gibi diğer ikili ilişkileri hem etkiler hem de bu ilişkilerden etkilenir niteliktedir.

Meta analiz bulgularına göre, ortak velayet altındaki çocuklar tek velayet altındaki çocuklara göre daha iyi uyum düzeyinde gözükmekte ve daha az ebeveynler arası çatışma bildirilmektedir (Bauserman, 2002;

Baude, Pearson, ve Drapeau, 2016; Breivik ve Olweus, 2006; Carlsund, Eriksson, Löfstedt, ve Sellström, 2013; Cashmore vd., 2010; Jablonska ve Lindberg, 2007; Neoh ve Mellor, 2010; Nielsen, 2015, 2017; Shiller, 1986). Bazı araştırmalarda ise ortak velayetin daha düşük uyumla ilişkili bulguları rapor edilmektedir (McIntosh, Smyth, ve Kelaher, 2010; McIntosh, Smyth, Wells, ve Long, 2010). Bazı araştırmacılar çocuğun iki farklı ev arasında sürekli gidiş gelişinin istikrar ve güvenlik duygusuna zarar verebildiğini vurgulamaktadır (Goldstein, Freud, ve Solnit, 1973).

Boşanma sonrası uyumda çocukların yaşadıkları zorluklar; ilişki, destek ve kaynaklar açısından bir ebeveynin kaybı, ebeveynler arası çatışma ve azalmış ebeveynliktir. Ortak velayet ile ebeveynlikle ilgili bu zorluklar giderilebilmektedir fakat çocuk ebeveynler arası çatışmaya daha fazla maruz kalabilmektedir. Ortak ebeveynliği destekleyen argümanlar çocuğun her iki ebeveynle ilişkisini sürdürmesinin faydasına vurgu yaparken diğerleri ortak velayetin çocuğu devam eden ebeveyn çatışmasına maruz bırakarak zarar verebileceğini ve çocuğun hayatındaki stabiliteyi bozabileceğini ileri sürmektedir (Bauserman, 2002).

Ortak velayet durumunda çocuklar stabiliteyi engeller şeklinde sürekli üç tür değişikliğe maruz kalmaktadır. İlişkisel değişim, çocuğun anneye ya da babayla ilişkisinin sürekliliğinin ayrılık periyodları tarafından sürekli kesintiye uğramasını ifade etmektedir. Mekansal değişim sürekli iki yerleşim yeri arasında gidip gelmeyi içermektedir. Çocuk yetiştirme değişimi ise çocuğun sürekli farklı yaşam düzeni, çocuk yetiştirme tutumu, değerleri ve uygulamaları arasında kalmasına karşılık gelmektedir (Baude, Sagnes, ve Zaouche-Gaudron, 2010).

Çocuk yetiştirme görevlerinde ebeveynlerin sürekli fikir alışverişinde bulunma, uzlaşma, plan yapma ve koordinasyon sağlamanın gerekmesi nedeniyle ortak velayet stres verici olabilmektedir. Buna ek olarak, çocukların kıyafet ve okul eşyaları gibi giderlerinin iki ev için de yedeklenmesi gereksinimi nedeniyle finansal yüklerin de daha fazla olmasına yol açabilmektedir. Ayrıca, evler arasında gidiş gelişlerin düzenlenmesi açısından ebeveynlerin görece olarak birbirlerine yakın yaşama larını gerektirmektedir (Bauserman, 2012; Van der Heijden, Poortman, ve Van der Lippe, 2016).

Ortak velayetin hangi koşullarda daha etkili olduğuna ilişkin çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Çocuğun yaşı ve buna ek olarak cinsiyetinin

etkili bir faktör olduğu bildirilse de bu konuda birbirinden farklı bulgular bulunmaktadır (Bergstrom, Fransson, Modin, Berlin, Gustafsson ve Hjern, 2015; Spruijt ve Duindam, 2009). Poortman (2018) boşanma öncesi baba katılımının düşük olması durumunda ortak velayetin avantaj sağlamadığını, ancak boşanma öncesi baba katılımı orta ya da yüksek düzeyde ise çocukların düzenli bağlantıdan fayda sağladığını bildirmiştir. Çeşitli araştırmalar olumlu sonuçlarla ilişkili olan faktörün birlikte geçirilen zamanın miktarı olmadığını, fakat daha çok ebeveynliğin kalitesi olduğunu doğrulamaktadır (Hagquist, 2016; Sandler, Wheeler, ve Braver, 2013; Spruijt, de Goede, ve Vandervalk, 2004). Her ne kadar ebeveynlerin çatışmasız bir ortam sağlamayı başardığı durumlarda ortak ebeveynliğin daha etkili olduğu bildirilse de (Lee, 2002), eğer ebeveynler arası yüksek düzeyde çatışma varsa olumlu bir etkisi olmadığı vurgulanmaktadır (Maccoby, Depner ve Mnookin, 1990). Johnston, Klein ve Tschann (1989) ortak velayet altındaki çocukların uyum problemleri geliştirme risklerini ele aldığı araştırmasında, çocuğun evler arasında gidiş geliş sıklığı ve ebeveynler arasındaki çatışmaya dahil edilme düzeyinin uyum güçlükleriyle ilişkili bulunduğunu bildirmiştir. Devam eden çatışmaların olduğu boşanmış ailelerde sık gidip gelme düzenlemelerinin ve ortak velayetin özellikle çocukları alıp bırakma sırasında sözel ve fiziksel agresyonda artışa yol açtığı bildirilmektedir. Özet olarak, mevcut araştırmalar ortak velayetin tek ebeveynin velayetine kıyasla ve çoğu çocuk için daha yararlı olduğuna ilişkin tutarlı bulgular sağlayamamaktadır (Johnston, 1995).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Hukuki olarak, çocukların her iki ebeveyniyle ilişkilerini hem fiilen hem de bir hak olarak sürdürmelerine yönelik olarak ortak velayet kararları çocuğun yüksek yararı düşüncesiyle verilmekte, buna paralel olarak ebeveynlerden de ortak ebeveynlik ilişkilerinde birbirlerini desteklemeleri beklenmektedir (Van Krieken, 2005). Walker (1993) ise evlilik çatışmalarına birlikte çözüm bulamayarak boşanmaya yönelmiş olan eski evli çiftlerin boşanma sonrası kısa sürede birlikte rolleri ve sınırları iyi çizilmiş bir ebeveynlik ilişkisini kurabilmelerini beklemenin gerçekçi olmadığını ifade etmektedir. Evlilik döneminde çatışmaların

fazla olduğu, duygusal boşanmanın gerçekleşemediği ya da taraflardan birinin boşanmak istemediği, ayrılığa alışamadığı, ayrılığa ilişkin olumsuz duyguları işleyemediği, ayrılığı kabullenemediği durumlarda ortak ebeveynlik ilişkisi kurmanın daha da zor olabileceği bildirilmektedir (Vanderkool ve Pearson, 1983).

Bauserman (2002) taraflardan biri istismarcı ya da ihmalkarsa, ruh sağlığı ya da uyum problemleri yaşıyorsa, ebeveynler arasında çatışmalı bir ilişki ve iletişim varsa çocuğun sürekli maruz kalması zararı artıracağından ortak velayetin tercih edilmemesi gerektiğini ileri sürmektedir. Bir diğer deyişle, ortak velayet tüm boşanma durumlarına uyan bir model değildir. Dolayısıyla, hangi koşullar altında ve hangi çocuklar için ortak velayetin daha uygun olacağını tanımlanması gerekli görülmektedir (McIntosh, 2009; Vanassche, Sodemanns, Matthyis ve Swicegood, 2013).

Ortak velayet kararının hangi durumlar için daha uygun olduğunun sağlıklı değerlendirilmesinin yapılabilmesi amacıyla ortak velayete ilişkin bir model ve hangi ebeveynler için bu seçeneğin daha isabetli olduğunu yordamaya katkıda bulunabilecek değerlendirme araçlarının geliştirilmesi daha ileri araştırmalar için önerilebilir. Ortak velayetin uygunluğuna ilişkin yordamalarda bulunurken sadece kendini değerlendirme türünde ölçme araçlarının kullanılmasındansa örnek senaryolar ya da davranış provaları içeren çoklu kaynakların kullanılmasının daha etkili olabileceği düşünülmektedir. Türkiye’de henüz ortak velayet grubunu temsil eden geniş örneklemelere ulaşmak mümkün olmasa da nitel araştırmalar ile boşanma aşaması ya da sonrası sürecindeki ebeveynlerin ortak ebeveynlikle ilişkili yaşadıkları zorluklar, beklentiler, çözüm önerileri, tutumları gibi özelliklerinin değerlendirilmesi faydalı bulunmaktadır.

Ortak velayetin etkililiğine yönelik çalışmalarda araştırma gruplarının özelliklerinin bulguları etkiliyebileceği rapor edilmektedir. Ortak velayeti temsil eden grupların az sayıda olduğu ve temsil edici nitelikte olmadığı, araştırmalarda kontrol ve karşılaştırma gruplarının yaygınlıkla bulunmadığı, boylamsal çalışmaların ve izleme çalışmalarının yapılmadığı görülmektedir. Ayrıca ortak velayetin olumlu sonuçlarının ortak velayetin kendisinden mi yoksa ortak velayeti tercih eden ailelerin daha iyi işbirliği, daha az çatışma, psikolojik olarak daha

sağlıklı ebeveynler olma gibi ayrılık öncesi özelliklerinden mi ya da daha yüksek eğitim ve gelir düzeyi gibi demografik özelliklerden mi kaynaklandığına dikkat çekilmektedir. Ortak velayet ancak iki tarafın da istek ve onayına bağlı bir düzenlemedir ve velayet düzenlemesi değişiklikleri yapılabilir. Dolayısıyla ebeveynlerden birinin farklı yere taşınması ya da evlenmesi, yeterli işbirliğinin sağlanamaması ya da ortak velayetin çocuk için işe yarar olmaması gibi pragmatik nedenlerle 2 ila 4 yıl içinde ortak velayet düzenlemesinden tek ebeveynin velayeti düzenlemesine üçte bir oranında değişiklik yapıldığı değerlendirilmesi gereken bir bulgudur (Maccoby ve Mnookin, 1992; Pearson ve Thoennes, 1990).

Türkiye’de ortak ebeveynlik konusunda çalışmalar yeni gelişmekte olduğundan sınırlı sayıda olsa da kültüre özgü olarak ortak ebeveynliğin ortaya konması gereksinimi bulunmaktadır. Türkiye’de yürütülecek ortak ebeveynliği ortaya koyan çalışmaların bulgularına dayanarak ortak ebeveynliğe yönelik psiko-eğitsel programlar gibi destekleyici sistemlerin geliştirilmesi fayda sağlayacaktır (Gürmen, 2019). Buna ek olarak, ortak ebeveynlik kavramının boşanma sürecindeki yasal karşılığını ifade eden ortak velayet kavramı da yeni ve çalışılmamış bir kavramdır. Yasa yapıcıların ortak velayete ilişkin düzenlemeler geliştirmeleri için bu alanda yapılacak çalışmaların bulguları önemli görülmektedir. Ortak velayetin etkili olup olmadığının ve hangi koşullarda etkili olup tercih edilebileceğinin belirlenmesi gerek hukuk alanında çalışan karar vericiler, gerek aile mahkemelerinde velayet konusunda sosyal inceleme raporu hazırlamakla görevlendirilen psikolog, psikolojik danışman ve sosyal hizmet uzmanları, gerekse de boşanma aşamasındaki ebeveynler ve çocukları için katkı sağlayacaktır. Ortak velayete karar verilmesi öncesi ya da sürecinde ebeveynlerin psikoeğitsel programlarla desteklenmesi ve gerekli durumlarda ek destek almalarının sağlanması, ayrıca izleme çalışmaları ile sürecin takip edilmesi önerilebilir.

EXTENDED ABSTRACT

A Review Regarding Coparenting and Joint Custody in Divorce Process

*

Ayşegül Sayan Karahan
Turkish Justice Academy

Although the couple relationship between man and woman is a type of relationship that can be terminated, the parenting relationship formed by having a common child is an irreversible type of relationship. The parenting bonds of men and women who have a common child continue under all circumstances. In case that a woman and a man with a common child end their marriage, which is called as divorce, parenthood should also be considered from a legal point of view.

Although the sole custody, in which one parent gets the custody and the other parent establishes visitations have been the common practice, the concept of joint custody has come to the fore and it has been discussed whether joint custody can be decided upon agreement of the parties in recent years.

This review aims to introduce coparenting and joint custody and to emphasize the conditions under which joint custody benefits. For this purpose, advantages and disadvantages of joint custody and the related variables are detailed.

Parenting can be defined as a team work which requires cooperation, so coparenting refers to sharing responsibility and initiative regarding the common child, regardless of marital status or the other relational factors (McHale, 1995). Joint custody requires the positive attitude of divorced parents towards coparenting. However, when considering the characteristics of the divorce process, there may be some difficulties and challenges.

The most important dimensions of coparenting and joint custody can be summarized as cooperation, conflict, reconciliation, communication and support between parents. Parents can be categorized depending on these dimensions. There are various types of coparenting. The post-divorce experience of child may differ depending on this variety.

Demographic characteristics of the parents such as education level, income level, parents' education level, age and gender of the child were found to be related to their approach towards co-parenting and joint custody. In addition, relational factors such as the quality of the parents' marital relations, pre-divorce relations and conflicts between parents, characteristics related to the divorce process, the existence of another relationship or marriage, pre-divorce parent-child relations were found to be related to their approach towards co-parenting and joint custody. The factors related to the parents' personality traits and psychological conditions also effect their approach towards co-parenting and joint custody. There are comparative studies addressing in which situations joint custody is more effective than other custody arrangements. Research findings contain some contradictions; while some research findings report benefits from joint custody arrangement, some studies highlight the detrimental aspects of joint custody. It is concluded that the conflict between parents and the involvement of the child in this conflict determines whether or not to benefit from the joint custody arrangement. Bauserman (2002) suggests that joint custody should not be preferred if one of the parties is abusive or negligent, has mental health or adaptation problems, if there is a conflictual relationship and communication between the parents, as the continuous exposure of the child will increase the damage. Stability is also defined as an area that is violated in case of joint custody. Joint custody is not a model that fits all divorce situations. Therefore, it is necessary to define under which conditions and for which children joint custody will be more appropriate.

However, it is reported that there are some limitations and biases of these research. It is seen that groups representing joint custody are small and not representative, control and comparison groups are not common in studies, and longitudinal studies and follow up studies are not conducted. In addition, attention is drawn to whether the positive results of joint custody are due to joint custody itself or to pre-separation characteristics such as better cooperation, less conflict, psychologically healthier parents, or demographic characteristics such as higher education and income levels.

There are limited studies regarding coparenting and joint custody in our country because these are relatively newly developing concepts in

Turkey. It is necessary to conduct research which will identify the current state of co-parenting and joint custody in Turkey. Recommendations and suggestions were made. Firstly, there is a necessity for qualitative research evaluating the characteristics of parents such as difficulties, expectations, solution suggestions, and attitudes associated with co-parenting during the divorce process. In addition, in order to make healthy assessments of which situations the joint custody decision is more appropriate, a model for joint custody and the assessment tools may be developed. It is thought that using multiple sources, including sample scenarios or behavioral rehearsals, may be more effective than using only self-assessment measurement tools while making predictions regarding the suitability of joint custody. Finally, before or during the joint custody process, it may be suggested to support parents with psychoeducational programs and provide additional support when necessary, and to follow the process with monitoring studies.

Kaynakça / References

- Ahrons, C.R. (1994). *The good divorce: Keeping your family together when your marriage comes apart*. New York: HarperCollins.
- Ahrons, C. R. (2007). Family ties after divorce: Long-term implications for children. *Family Process*, 46(1), 53–65. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2006.00191.x>.
- Amato, P. R. ve Afifi, T. D. (2006). Feeling caught between parents: Adult children's relations with parents and subjective well-being. *Journal of Marriage and Family*, 68(1), 222–235. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2006.00243.x>.
- Amato, P. R., Kane, J. B. ve James, S. (2011). Reconsidering the “good divorce”. *Family Relations*, 60(5), 511-524. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2011.00666.x>.
- Aquilino, W. S. (1994). Later life parental divorce and widowhood: Impact on young adults' assessment of parent-child relations. *Journal of Marriage and the Family*, 56(2), 908-922. <https://doi.org/10.2307/353602>.
- Baude, A., Pearson, J. ve Drapeau, S. (2016) Child Adjustment in Joint Physical Custody Versus Sole Custody: A Meta-Analytic Review. *Journal of Divorce & Remarriage*, 57(5), 338-360 <https://doi.org/10.1080/10502556.2016.1185203>.

- Baude, A., Sagnes, F. ve Zaouche-Gaudron, C. (2010). Joint physical custody: Exploratory study with children aged 7 to 10. *Dialogue*, 188(2), 133–146.
- Baum, N. (2003). Divorce process variables and the co-parental relationship and parental role fulfillment of divorced parents. *Family Process*, 42(1), 117–131. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2003.00117.x>.
- Baum, N. (2004). Typology of post-divorce parental relationships and behaviors. *Journal of Divorce & Remarriage*, 41(3-4), 53-79. https://doi.org/10.1300/J087v41n03_03.
- Baum, N. ve Shnit, D. (2003). Divorced parents' conflict management styles: Self-differentiation and narcissism. *Journal of Divorce & Remarriage*, 39(3-4), 37-58. https://doi.org/10.1300/J087v39n03_02.
- Bauserman, R. (2002). Child adjustment in joint custody versus sole custody. *Journal of Family Psychology*, 16, 91 –102 <https://doi.org/10.1037/0893-3200.16.1.91>.
- Bauserman, R. (2012). A meta-analysis of parental satisfaction, adjustment, and conflict in joint custody and sole custody following divorce. *Journal of Divorce & Remarriage*, 53, 464–488. <https://doi.org/10.1080/10502556.2012.682901>.
- Bergstrom, M., Fransson, E., Modin, B., Berlin, M., Gustafsson, P. A. ve Hjern, A. (2015). Fifty moves a year: Is there an association between joint physical custody and psychosomatic problems in children? *Journal of Epidemiology and Community Health*. 69(8), 769–774. <http://dx.doi.org/10.1136/jech-2014-205058>.
- Bonach, K. (2005). Factors contributing to quality coparenting: Implications for family policy. *Journal of Divorce & Remarriage*, 43(3-4), 79-103. https://doi.org/10.1300/J087v43n03_05.
- Breivik, K., ve Olweus, D. (2006). Adolescent's adjustment in four post-divorce family structures: Single mother, stepfather, joint physical custody and single father families. *Journal of Divorce & Remarriage*, 44(3–4), 99–124. https://doi.org/10.1300/J087v44n03_07.
- Cancian, M., Meyer, D. R., Brown, P. R., ve Cook, S. T. (2014). Who gets custody now? Dramatic changes in children's living arrangements after divorce. *Demography*, 51(4), 1381–1396. <https://doi.org/10.1007/s13524-014-0307-8>.
- Carlsund, A., Eriksson, U., Löfstedt, P., ve Sellström, E. (2013). Risk behaviour in Swedish adolescents: Is shared physical custody after divorce

- a risk or a protective factor? *European Journal of Public Health*, 23(1), 3–8. <https://doi.org/10.1093/eurpub/cks011>.
- Cashmore, J., Parkinson, P., Weston, R., Patulny, R., Redmond, G., Qu, L., ve Katz, I. (2010). *Shared care parenting arrangements since the 2006 family law reforms* (Report to the Australian Government Attorney-General's Department). Sydney, Australia: Social Policy Research Centre, University of New South Wales.
- Christensen, D. H. ve Rettig, K. D. (1996). The relationship of remarriage to post-divorce co-parenting. *Journal of Divorce & Remarriage*, 24(1-2), 73–88. https://doi.org/10.1300/J087v24n01_06.
- Cooney, T. M., Hutchinson, K. ve Leather, D. M. (1995). Surviving the breakup? Predictors of parent-adult child relations after parental divorce. *Family Relations*, 44(2), 153-161. <https://doi.org/10.2307/584802>.
- Dozier, B. S., Sollie, D. L. ve Stack, S. J. (1993). The effects of postdivorce attachment on coparenting relationships. *Journal of Divorce & Remarriage*, 19(3-4), 109-124. https://doi.org/10.1300/J087v19n03_08.
- Dush, C. M. K., Kotila, L. E. ve Schoppe-Sullivan, S. J. (2011). Predictors of supportive coparenting after relationship dissolution among at-risk parents. *Journal of Family Psychology*, 25(3), 356–365. <https://doi.org/10.1037/a0023652>.
- Egeren, L. A. V. ve Hawkins, D. P. (2004). Coming to terms with coparenting: Implications of definition and measurement. *Journal of Adult Development*, 11(3), 165–178. <https://doi.org/10.1023/B:JADE.0000035625.74672.0b>.
- Emery, R. (2016). *Two homes, one childhood: A parenting plan to last a lifetime*. New York, NY: Avery.
- Fagan, J. ve Kaufman, R. (2015). Co-parenting relationships among low-income, unmarried parents: Perspectives of fathers in fatherhood programs. *Family Court Review*, 53(2), 304-316. <https://doi.org/10.1111/fcre.12152>.
- Feinberg, M.E. (2002). Coparenting and the transition to parenthood: A framework for prevention. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5(3), 173-195. <https://doi.org/10.1023/A:1019695015110>.
- Feinberg, M. E. (2003). The internal structure and ecological context of coparenting: A framework for research and intervention. *Parenting*, 3(2), 95–131. https://doi.org/10.1207/S15327922PAR0302_01.

- Feinberg, M. E., Kan, M. L. ve Hetherington, E. M. (2007). The longitudinal influence of coparenting conflict on parental negativity and adolescent maladjustment. *Journal of Marriage and Family*, 69(3), 687-702. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2007.00400.x>.
- Ferrante, J. A. (2008). *Co-parenting in intact and divorced families: Its impact on young adult adjustment*. (Unpublished master's thesis). Virginia Commonwealth University, VA.
- Frank, S., Hole, C. B., Jacobson, S., Justkowski, R. ve Huyck, M. (1986). Psychological predictors of parents' sense of confidence and control and self-versus child-focused gratifications. *Developmental Psychology*, 22(3), 348. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.3.348>.
- Furstenberg, F. F., Jr. ve Cherlin, A. J. (1991). *Divided families: What happens to children when parents part*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gable, S., Belsky, J. ve Crnic, K. (1995). Coparenting during the child's 2nd year: A descriptive account. *Journal of Marriage and the Family*, 57(3), 609-616. <https://doi.org/10.2307/353916>.
- Garber, B. D. (2004). Directed co-parenting intervention: Conducting child-centered interventions in parallel with highly conflicted co-parents. *Professional Psychology Research and Practice*, 35(1), 55-64. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.35.1.55>.
- Goldstein, J., Freud, A., ve Solnit, A. J. (1973). *Beyond the best interests of the child*. New York, NY: The Free Press.
- Gürmen, S. (2019). Çocukla gelen ve hiç bitmeyen ilişki: Ortak ebeveynlik. *Türk Psikoloji Yazıları*, 22(44), 15-31. <https://doi.org/10.31828/tpy1301996120181126m000010>.
- Hagquist, C. (2016). Family residency and psychosomatic problems among adolescents in Sweden: The impact of child-parent relations. *Scandinavian Journal of Social Medicine*, 44(1), 36-46. <https://doi.org/10.1177/1403494815610664>.
- Hughes, F. M., Gordon, K. C. ve Gaertner, L. (2004). Predicting spouses' perceptions of their parenting alliance. *Journal of Marriage and Family*, 66(2), 506-514. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2004.00034.x>.
- Jablonska, B. ve Lindberg, L. (2007). Risk behaviours, victimisation and mental distress among adolescents in different family structures. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 42(8), 656-663. <https://doi.org/10.1007/s00127-007-0210-3>.

- Johnston, J., Kline, M. ve Tschann, J. (1989). Ongoing post-divorce conflict: Effects on children of joint custody and frequent access. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 576–592. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1989.tb02748.x>.
- Juby, H., Le Bourdais, C. ve Marcil-Gratton, N. (2005). Sharing roles, sharing custody? Couples' characteristics and children's living arrangements at separation. *Journal of Marriage and Family*, 67(1), 157–172. <https://doi.org/10.1111/j.0022-2445.2005.00012.x>.
- Katz, L. F. ve Woodin, E. M. (2002). Hostility, hostile detachment, and conflict engagement in marriages: Effects on child and family functioning. *Child Development*, 73(2), 636–651. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00428>.
- Karataş, E. (2019). *Boşanmış aile çocuklarındaki uyum problemleri: Ortak ebeveynlik açısından bir inceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kelly, J. B. (2004). Developing beneficial parenting plan models for children following separation and divorce. *Journal of American Academia of Matrimonial Law*, 19, 237-254.
- Kitterød, R. H. ve Lyngstad, J. (2012). Untraditional caring arrangements among parents living apart: The case of Norway. *Demographic Research*, 27(5), 121–152. DOI: 10.4054/DemRes.2012.27.5.
- Kocayörük, E. (2010). Ergen gelişiminde aile işlevleri ve baba katılımı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(33), 37-45.
- Kolak, A. M. ve Volling, B. L. (2007). Parental expressiveness as a moderator of coparenting and marital relationship quality. *Family Relations*, 56(5), 467–478. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2007.00474.x>
- Kruk, E. (1993). Promoting co-operative parenting after separation: a therapeutic/interventionist model of family mediation. *Journal of Family Therapy*, 15(3), 235–261. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6427.1993.00757.x>.
- Kruk, E. (2012). Arguments for an equal parental responsibility presumption in contested child custody. *The American Journal of Family Therapy*, 40(1), 33–55. <https://doi.org/10.1080/01926187.2011.575344>.
- Kuzucu, Y. (2011). Değişen babalık rolü ve gelişimine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 79-91. doi:10.17066/pdrd.93674.

- Lamb, M.E. (2000). The history of research on father involvement: An overview. *Marriage & Family Review*, 29(2-3), 23-42 https://doi.org/10.1300/J002v29n02_03.
- Lee, M. (1997). Post-divorce interparental conflict, children's contact with both parents, children's emotional processes, and children's behavioral adjustment. *Journal of Divorce and Remarriage*, 27(3-4), 61-82. https://doi.org/10.1300/J087v27n03_05.
- Maccoby, E. E. (1994). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. İçinde R. D. Parke, P. A. Ornstein, J. J. Rieser, ve C. Zahn-Waxler (Eds.), *A century of developmental psychology* (s.589-615). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10155-021>.
- Maccoby, E. E., Depner, C. E. ve Mnookin, R. H. (1990). Coparenting in the second year after divorce. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 141-155 <https://doi.org/10.2307/352846>.
- Maccoby, E.E. ve Mnookin, R.H. (1992). *Dividing the child: Social & legal dilemmas of custody*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Macie, K.M. ve Stolberg, A.L. (2003). Assessing parenting after divorce: The co-parenting behavior questionnaire. *Journal of Divorce & Remarriage*. 39. (1-2). 89-107. https://doi.org/10.1300/J087v39n01_06.
- Margolin, G., Gordis, E. B. ve John, R. S. (2001). Coparenting: A link between marital conflict and parenting in two-parent families. *Journal of Family Psychology*, 15(1), 3-21.
- Markham, M. S., Ganong, L. H. ve Coleman, M. (2007). Coparental identity and mothers' cooperation in coparental relationships. *Family Relations*, 56(4), 369-377. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2007.00466.x>.
- Marriott, B. H. (2011). Coparenting and father involvement in married and unmarried co-resident couples. *Journal of Marriage and Family*, 73(1), 296-309. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00805.x>.
- Masardo, A. (2009). *Managing shared residence in Britain and France: Questioning a default primary carer model*. İçinde K. Rummery, I. Greener, & C. Holden (Eds.), *Social policy review 21: Analysis and debate in social policy, 2009* (s.197-214). Bristol: The Policy Press.
- McHale, J. P. (1995). Coparenting and triadic interactions during infancy: The roles of marital distress and child gender. *Developmental Psychology*, 31(6), 985-996.

- McIntosh, J. E. (2009). Legislating for shared parenting: Exploring some underlying assumptions. *Family Court Review*, 47, 389–400. <https://doi.org/10.1111/j.1744-1617.2009.01263.x>.
- McIntosh, J. E., Pruett, M. K., ve Kelly, J. B. (2014). Parental separation and overnight care of young children, part II: Putting theory into practice. *Family Court Review*, 52(2), 256–262. <https://doi.org/10.1111/fcre.12088>.
- McIntosh, J., Smyth, B. ve Kelaher, M. (2010). Relationship between overnight care patterns and psycho-emotional development in infants and young children. İçinde J. McIntosh, B. Smyth, M. Kelaher, Y. Wells, ve C. Long (Eds.), *Post-separation parenting arrangements and developmental outcomes for infants and children* (s.85–168). Canberra, Australia: Report to the Australian Government Attorney-General's Department.
- McIntosh, J., Smyth, B., Wells, Y. ve Long, C. (2010). A longitudinal study of school-aged children in high-conflict divorce. İçinde J. McIntosh, B. Smyth, M. Kelaher, Y. Wells, ve C. Long (Eds.), *Post-separation parenting arrangements and developmental outcomes for infants and children* (s.23–84). Canberra, Australia: Report to the Australian Government Attorney-General's Department.
- McLanahan, S. ve Beck, A. N. (2010). Parental relationships in fragile families. *The Future of Children*, 20(2), 17–37.
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mitcham-Smith, M. ve Henry, W. J. (2007). High-conflict divorce solutions: Parenting coordination as an innovative co-parenting intervention. *The Family Journal*, 15(4), 368–373. <https://doi.org/10.1177/1066480707303751>.
- Mullett, E. K. ve Stolberg, A. (1999). The development of the co-parenting behaviors questionnaire. *Journal of Divorce & Remarriage*, 31(3-4), 115–137. https://doi.org/10.1300/J087v31n03_07.
- Neoh, J., ve Mellor, D. (2010). Shared parenting: Adding children's voices and their measures of adjustment to the evaluation. *Journal of Child Custody*, 7, 155–175. <https://doi.org/10.1080/15379418.2010.512230>.
- Nielsen, L. (2015). Shared physical custody: Does it benefit children? *Journal of the American Academy of Matrimonial Lawyers*, 28, 79 –139.

- Nielsen, L. (2017). Re-examining the research on parental conflict, coparenting, and custody arrangements. *Psychology, Public Policy and Law*, 23, 211–231. <https://doi.org/10.1037/law0000109>.
- Parke, R.D. (2000). Father involvement: A developmental psychological perspective. *Marriage & Family Review*, 29(2-3), 43-58 https://doi.org/10.1300/J002v29n02_04.
- Pearson, J., ve Thoennes, N. (1990). Custody after divorce: Demographic and attitudinal patterns. *American Journal of Orthopsychiatry*, 60, 233–249. <https://doi.org/10.1037/h0079166>.
- Poortman, A.R. (2018). Postdivorce parent–child contact and child well-being: The importance of predivorce parental involvement. *Journal of Marriage and Family*, 80, 671–683. <https://doi.org/10.1111/jomf.12474>.
- Pruett, M. K., McIntosh, J. E. ve Kelly, J. B. (2014). Parental separation and overnight care of young children, Part I: Consensus through theoretical and empirical integration. *Family Court Review*, 52(2), 240–255. <https://doi.org/10.1111/fcre.12087>.
- Riina, E. M. ve Feinberg, M. E. (2018). The trajectory of coparenting relationship quality across early adolescence: Family, community, and parent gender influences. *Journal of Family Psychology*, 32(5), 599-609. <https://doi.org/10.1037/fam0000426>.
- Roberson, P. N., Nalbone, D. P., Hecker, L. H. ve Miller, J. A. (2010). Adult attachment style as a predictor of coparent relationships postdivorce. *Journal of Divorce & Remarriage*, 51(3), 185-207. <https://doi.org/10.1080/10502551003605619>.
- Roberson, P. N., Sabo, M. ve Wickel, K. (2011). Internal working models of attachment and postdivorce coparent relationships. *Journal of Divorce & Remarriage*, 52(3), 187-201. <https://doi.org/10.1080/10502556.2011.569442>.
- Russell, L. T., Beckmeyer, J. J., Coleman, M. ve Ganong, L. (2016). Perceived barriers to postdivorce coparenting: Differences between men and women and associations with coparenting behaviors. *Family Relations*, 65(3), 450-461. <https://doi.org/10.1111/fare.12198>.
- Sandler, I. N., Wheeler, L. A., ve Braver, S. L. (2013). Relations of parenting quality, interparental conflict, and overnights with mental health problems of children in divorcing families with high legal conflict. *Journal of Family Psychology*, 27(6), 915.

- Shiller, V. M. (1986). Joint versus maternal physical custody for families with latency age boy: Parent characteristics and child adjustment. *American Journal of Orthopsychiatry*, 56, 486–489
<https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1986.tb03481.x>
- Sobolewski, J. M., ve Amato, P. R. (2007). Parents' discord and divorce, parent-child relationships and subjective well-being in early adulthood: Is feeling close to two parents always better than feeling close to one? *Social Forces*, 85(3), 1105–1124.
<https://doi.org/10.1353/sof.2007.0056>.
- Sodermans, A. K., Matthijs, K. ve Swicegood, G. (2013). Characteristics of joint physical custody families in Flanders. *Demographic Research*, 28(29), 821–848. DOI: 10.4054/DemRes.2013.28.29.
- Spruijt, E., de Goede, M. ve Vandervalk, I. (2004). Frequency of contact with nonresident fathers and adolescent well-being: A longitudinal analysis. *Journal of Divorce and Remarriage*, 40(3–4), 77–90
https://doi.org/10.1300/J087v40n03_05.
- Spruijt, E. ve Duindam, V. (2010). Joint physical custody in the Netherlands and the well-being of children. *Journal of Divorce & Remarriage*, 51(1), 65–82. <https://doi.org/10.1080/10502550903423362>.
- Steinbach, A. (2019). Children's and parents' wellbeing in joint physical custody: A literature review. *Family Process*. 58(2), 353-369.
<https://doi.org/10.1111/famp.12372>.
- Stright, A. D. ve Bales, S. S. (2003). Coparenting quality: contributions of child and parent characteristics. *Family Relations*, 52(3), 232–240.
<https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2003.00232.x>.
- Teubert, D. ve Pinquart, M. (2010). The association between coparenting and child adjustment: A meta-analysis. *Parenting*, 10(4), 286–307.
<https://doi.org/10.1080/15295192.2010.492040>.
- Umemura, T., Christopher, C., Mann, T., Jacobvitz, D. ve Hazen, N. (2015). Coparenting problems with toddlers predict children's symptoms of psychological problems at age 7. *Child Psychiatry & Human Development*, 46(6), 981-996. <https://doi.org/10.1007/s10578-015-0536-0>.
- Vanassche, S., Sodermans, A. K., Matthijs, K. ve Swicegood, G. (2013). Commuting between two parental households: The association between joint physical custody and adolescent wellbeing following divorce. *Journal of Family Studies*, 19(2), 139–158.
<https://doi.org/10.5172/jfs.2013.19.2.139>.

- Van der Heijden, F., Poortman, A.R. ve Van der Lippe, T. (2016). Children's postdivorce residence arrangements and parental experienced time pressure. *Journal of Marriage and Family*, 78(2), 468–481. <https://doi.org/10.1111/jomf.12283>.
- Vanderkool, L. ve Pearson, J. (1983). Mediating divorce disputes: Mediator behaviors, styles and roles. *Family Relations*, 32(4), 557-566.
- Van Krieken, R. (2005). The 'best interests of the child' and parental separation: On the "civilizing of parents." *The Modern Law Review*, 68(1), 25–48. <https://doi.org/10.2307/583696>.
- Walker, J. (1993). Co-operative parenting post-divorce: possibility or pipedream? *Journal of Family Therapy*, 15(3), 273–293. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6427.1993.00759.x>.
- Warshak, R. A. (2014). Social science and parenting plans for young children: A consensus report. *Psychology, Public Policy and Law*, 20(1), 46–67. <https://doi.org/10.1037/law0000005>.
- Whiteside, M.F. (1998). The parental alliance following divorce: An overview. *Journal of Marital and Family Therapy*. 24(1), 3-24. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1998.tb01060.x>.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Sayan Karahan, A. (2021). Boşanma sürecinde ortak ebeveynlik ve ortak velayete ilişkin bir derleme. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), 8500-8523. DOI: 10.26466/opus.970966.