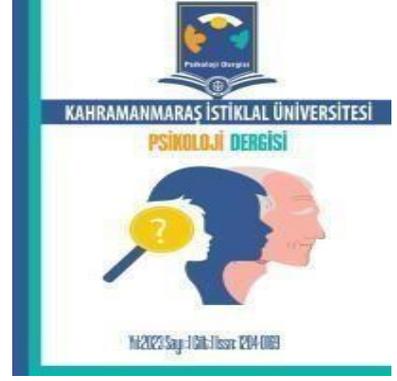


**KAHRAMANMARAŞ İSTİKLAL ÜNİVERSİTESİ
PSİKOLOJİ DERGİSİ**

Kahramanmaraş İstiklal University
Journal of Psychology



Dergi Sahibi

Prof. Dr. İsmail BAKAN

Bas Editör / Editor in Chief

Prof. Dr. Hatice Seçil FETTAHLIOĞLU

Editör / Editor

Doç. Dr. Yasin DEMİR

Editör Yardımcısı / Assistant Editor

Arş. Gör. Ramazan KAYGUSUZ

Türkçe Dil Editörü / Turkish Language Editor

Öğr. Gör. Dr. Şeyma Nur ZARARSIZ

İngilizce Dil Editörü / English Language Editor

Öğr. Gör. Sibel TOKSÖZ

İletişim / Contact

Adres/Address: Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri
Fakültesi, 46050, Onikişubat, Kahramanmaraş

e-mail: psikolojidergisi@istiklal.edu.tr

Cilt / Volume: 1 Sayı / Issue: 1

Aralık / December 2023

YAYIN VE DANISMA KURULU

Prof. Dr. Cengiz ŞAHİN, cengiz.sahin@hbv.edu.tr, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Prof. Dr. Hatice KUMCAĞIZ, haticek@omu.edu.tr, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Prof. Dr. Vehbi BAYHAN, vbayhan@bandirma.edu.tr, Bandırma Onyedli Eylöl Üniversitesi

Doç. Dr. Pervin TUNÇ, pervin.tunc@istinye.edu.tr, İstinye Üniversitesi

Doç. Dr. Rahmi SAYLIK, r.saylik@alparslan.edu.tr, Muş Alparslan Üniversitesi

HAKEMLİSTESİ

Doç. Dr. Mustafa Kemal YÖNTEM, Samsun Üniversitesi

Doç. Dr. Ramazan YİRCİ, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Doç. Dr. Ümit DİLEKÇİ, Batman Üniversitesi

Doç. Dr. Volkan DURAN, Iğdır Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Abdullah MANAP, Batman Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Cemal KARADAŞ, İnönü Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Fatih Ordu, Samsun Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Sunay GÜNGÖR, Gümüşhane Üniversitesi

Arş. Gör. Dr. Yusuf Celal EROL, Fırat Üniversitesi

Dr. Serkan ALTUNTAŞ, Millî Eğitim Bakanlığı

Editörden / From Editor in Chief

Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi Psikoloji Dergisi 1. cilt 1. sayısı ile akademik yayın hayatına devam etmektedir. Bu sayımızda hakem görüşleri çerçevesinde beş makaleye yer verilmiştir. Bu sayıda Servet Ebrar BAYRAM ve Yaşar BARUT “21. Yüzyılda Aidiyet Duygusuna Yeni Bir Yaklaşım: Sanal Aidiyet”, Kemal ÖZCAN ve Binnur KARAGÖZ “Evli Bireylerde Psikolojik Esneklik ve Sorun Çözme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Alperen CEYLAN ve Eyüp BOZKURT “Avrupa Birliği Ülkelerinden İngiltere, Almanya, İsveç ve Fransa’nın Değerler Eğitimine Yönelik Bir Derleme Çalışması”, Abdulvahap DOĞAN, Oğuz GÜRBÜZ ve Yusuf CAN “Öğretmen Algılarıyla Eğitim Örgütlerinde Tokenizm: Nitel Bir Araştırma”, Murat DEMİRKOL, Ahmet Alper KARAGÖZOĞLU ve Yunus ÇELİK “Eğitim Örgütlerinde Kıyaslama” başlıklı makaleleri ile dergimize katkıda bulunmuşlardır.

Bu sayımızda çalışmalarını dergimizde değerlendiren yazarlara ve makaleleri titizlikle inceleyen hakemlere teşekkürlerimizi sunuyoruz. Dergimize eğitim alanındaki nitelikli ve özgün çalışmalarını göndermeleri için ülkemizdeki ve dünyadaki tüm eğitimcilere çağrıda bulunuyoruz.

Prof. Dr. Hatice Seçil FETTAHLIOĞLU

Editor in Chief

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Editörden / From Editor in Chief	iii
A New Approach to Sense of Belonging in the 21st Century: Virtual Belonging <i>21. Yüzyılda Aidiyet Duygusuna Yeni Bir Yaklaşım: Sanal Aidiyet</i> Servet Ebrar BAYRAM ve Yaşar BARUT	1-13
Evli Bireylerde Psikolojik Esneklik ve Sorun Çözme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi <i>Investigation of the Relationship Between Psychological Flexibility and Problem Solving Skills in Married Individuals</i> Kemal ÖZCAN ve Binnur KARAGÖZ	14-32
Avrupa Birliği Ülkelerinden İngiltere, Almanya, İsveç ve Fransa'nın Değerler Eğitime Yönelik Bir Derleme Çalışması <i>A Review Study on Values Education in Britain, Germany, Sweden and France</i> Alperen CEYLAN ve Eyüp BOZKURT	33-45
Öğretmen Algılarıyla Eğitim Örgütlerinde Tokenizm: Nitel Bir Araştırma <i>Tokenism in Educational Organizations Through Teachers' Perceptions: A Qualitative Research</i> Abdulvahap DOĞAN, Oğuz GÜRBÜZ ve Yusuf CAN	46-58
Eğitim Örgütlerinde Kıyaslama <i>Benchmarking in Educational Organizations</i> Murat DEMİRKOL, Ahmet Alper KARAGÖZOĞLU ve Yunus ÇELİK	59-74



A New Approach to Sense of Belonging in the 21st Century: Virtual Belonging

21. Yüzyılda Aidiyet Duygusuna Yeni Bir Yaklaşım: Sanal Aidiyet

Servet Ebrar BAYRAM¹, Yaşar BARUT²

Article Type: Review Article

Application Date: 25. 12. 2023

Accepted Date: 30. 12. 2023

To Cite This Article: Bayram, S. E. ve Barut, Y. (2023). A new approach to sense of belonging in the 21st century: Virtual belonging. *Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi Psikoloji Dergisi (KIÜ)*, 1(1), 1-13.

ABSTRACT: *The sense of belonging, which includes feelings such as belonging to a group, embracing the successes of the group, sharing the joys and sorrows of the group, being accepted by the group members, and having a respected position in the group, is divided into various variations and shows its effect in daily life today. One of these variations that occurred as a result of the changes and developments in many areas at the beginning of the 21st century is virtual belonging. In summary, virtual belonging can be evaluated as individuals assigning themselves a role in communities in virtual environments where they choose to be based on their interests and personal characteristics, seeing themselves as a part of the community, and their efforts to create unique value in their lives within this framework. The most suitable platforms where virtual belonging can be observed are undoubtedly social media platforms in digital environments. YouTube and Twitch are at the forefront of these social media platforms. Just as it is important to meet the need for belonging functionally and healthily, it is also important to meet the feeling of "virtual belonging", one of the perceptions of belonging that have emerged today, especially in ensuring individual happiness and psychological balance. In addition, this article is a review study that includes a new concept explanation. First of all, the research examined the traditional sense of belonging. Then the concept of virtual belonging was explained. Since the concept of virtual belonging is new and it is a concept that is intended to bring the psychology literature by researchers, the concept was introduced in the relevant section.*

Keywords: *Belonging, social media, virtual belonging, virtual platform*

¹Sorumlu Yazar, Öğr. Gör., Hitit Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, servetebrar@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2177-8113

²Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Çocuk Gelişimi, ybarut@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1602-2477

ÖZET: *Bir gruba mensup olma, mensup olduğu grubun başarılarını benimseme, grubun sevinçlerine ve üzüntülerine ortak olma, grup üyeleri tarafından kabul edilme ve grupta saygın bir konuma sahip olma gibi hisleri barındıran aidiyet duygusu, günümüzde çeşitli varyasyonlara bölünerek günlük hayatta etkisini göstermektedir.*

21. yüzyılın başlarında birçok alanda yaşanan değişimler ve gelişmeler neticesinde gerçekleşen bu varyasyonlardan birisi de sanal aidiyettir. Sanal aidiyet, özet olarak bireylerin kendi ilgileri ve kişisel özelliklerine göre bulunmayı tercih ettikleri sanal ortamlardaki topluluklarda kendilerine rol biçmeleri, kendilerini söz konusu topluluğun bir parçası olarak görmeleri ve bu çerçevede hayatlarında özgün değer oluşturma çabaları olarak değerlendirilebilir. Sanal aidiyetin gözlemlenebileceği en uygun platformlar, şüphesiz dijital ortamlardaki sosyal medya platformlarıdır ve bu sosyal medya platformları arasında YouTube ve Twitch ön plandadır. Aidiyet ihtiyacının işlevsel olarak ve sağlıklı bir şekilde karşılanması ne kadar önemliyse günümüzde ortaya çıkan bu aidiyet algılarından birisi olan “sanal aidiyet” duygusunun da bu şekilde amaca uygun biçimde karşılanması, özellikle bireysel mutluluğun ve psikolojik dengenin sağlanması bağlamında önemlidir. Yeni bir kavrama açıklık getiren derleme çalışması niteliğindeki bu makalede de öncelikle geleneksel aidiyet duygusuna dair incelenen araştırmalara yer verilmiştir. Sonrasında ise sanal aidiyet kavramı açıklanmıştır. Sanal aidiyet kavramı yeni bir kavram olduğu ve araştırmacı tarafından psikoloji literatürüne kazandırılması amaçlanan bir kavram olduğu için ilgili kısımda kavram tanıtımı gerçekleştirilmiştir.

Anahtar sözcükler: *Aidiyet, sanal aidiyet, sanal platform, sosyal medya*

1. INTRODUCTION

The sense of belonging is the whole feeling of belonging to a group, embracing the goals and achievements of the group, being accepted in the group, and having a place in the group (Maslow, 1954). According to Hagerty et al. (1992), belonging is one's experience of being valued, needed, or important relative to other people, groups, organizations, environments, and spiritual dimensions. In this context, it is defined as living in harmony with other people, groups, organizations, environments, or spiritual dimensions through shared or complementary characteristics. A sense of belonging is a subjective feeling that includes a deep connection with social groups, physical places, and individual and collective experiences. It contributes to people's mental, physical, social, economic, and behavioral outcomes (Allen et al., 2021).

Belonging not only makes people good but also does people well and contributes to well-being. It contributes to people in terms of physical and mental health benefits, positive relationships with people, and success in academics and work. With all these, belonging contributes to people's well-being (Pogosyan, 2021). Belonging is crucial in human health, behavior, and overall experience. Additionally, the absence of a sense of belonging is synonymous with negative constructs like loneliness, disconnection, and isolation. There are four crucial components of belonging which are competencies, opportunities, motivations, and perceptions (Allen et al., 2021). Figure 1 shows these four interrelated components of belonging:

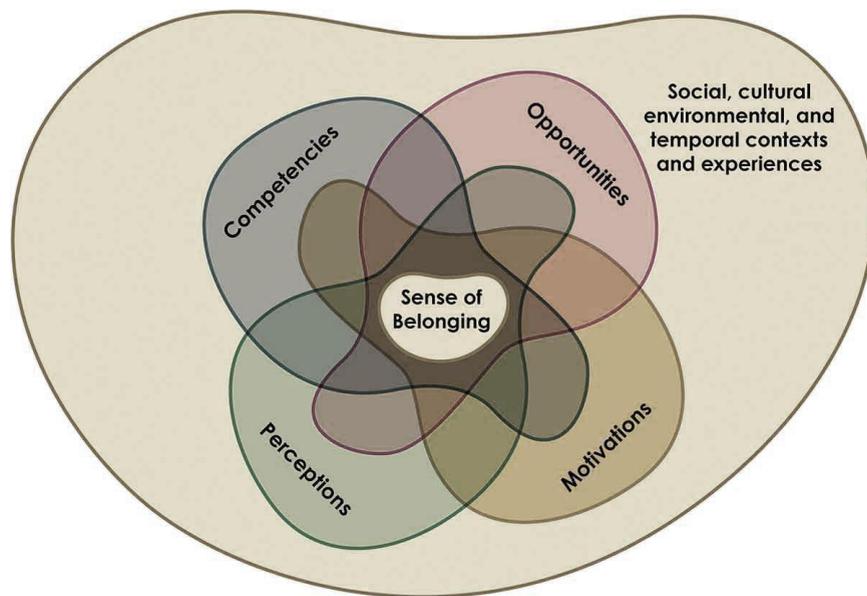


Figure 1: Four interrelated components of belonging (Allen et al., 2021)

Allen et al. (2021) emphasized that belonging is a dynamic feeling and experience that occurs from four interrelated components that stem from and are nurtured by the systems individuals are a part of:

- 1) **Competencies for Belonging:** This component of belonging encompasses the skills and abilities that individuals possess. These competencies play a crucial role in fostering a sense of belonging. When individuals have the necessary skills to engage in social interactions, communicate effectively, and build relationships, it enhances their ability to connect with others and establish a sense of belonging.
- 2) **Opportunities to Belong:** The second component of belonging focuses on the availability of opportunities that enable individuals to belong. This component involves removing or reducing barriers that may hinder individuals from fully participating and engaging in social groups or communities. By creating inclusive environments, providing equal access, and promoting diversity, opportunities to belong are enhanced, allowing individuals to feel included and valued.
- 3) **Motivations to Belong:** Motivation plays a significant role in individuals' sense of belonging. This component refers to the inner drivers that individuals possess, which enable them to actively seek out connections and engage in social interactions. When individuals are motivated to belong, they are more likely to put in the effort to establish and maintain meaningful relationships, contributing to their overall sense of belonging.
- 4) **Perceptions of Belonging:** The final component of belonging centers around individuals' thoughts, interpretations, and responses when engaging in positive or negative interactions and connections. It involves the cognitive aspect of belonging, including the perceptions individuals have about their sense of belonging and how they interpret feedback from others. Positive perceptions of belonging lead to increased self-esteem, confidence, and satisfaction with social connections, reinforcing individuals' sense of belonging.

Belonging's four crucial components given above mutually reinforce and influence each other as individuals navigate various social, environmental, and temporal contexts (Allen et al., 2021). These components interact with and are influenced by relevant social environments, ultimately leading to consistently high levels of belonging that contribute to positive life outcomes. These four components of belonging - competencies, opportunities, motivations, and perceptions - are interconnected and influence individuals' overall sense of belonging. By developing and nurturing these components, individuals can experience a stronger sense of belonging, leading to positive social connections, increased well-being, and enhanced life outcomes. Understanding and addressing these components can guide the creation of environments and communities that promote a deep and meaningful sense of belonging for individuals.

Baumeister and Leary (1995) argue that humans possess an inherent desire for interpersonal attachments and a sense of belonging. The authors explore the psychological, social, and evolutionary factors that contribute to this fundamental need. They review a wide range of research findings, conceptual frameworks, and theories related to the need to belong. They discuss how the need for social connection influences various aspects of human behavior, including emotional well-being, mental health, self-esteem, and social interactions. The authors emphasize that the lack of belonging can have

detrimental effects on individuals, leading to feelings of loneliness, social isolation, and psychological distress. Furthermore, the authors highlight the importance of social bonds and relationships in promoting resilience, happiness, and overall psychological well-being. They argue that satisfying the need to belong is crucial for individuals to thrive and fulfill their potential. It has greatly influenced the understanding of human motivation, emphasizing the significance of social connections and belongingness in shaping individuals' thoughts, feelings, and behaviors.

Maslow (1943) presents the theory of human motivation, which has had a crucial impact on the field of psychology. Maslow proposes a hierarchy of needs, with the need for belonging and social connection being fundamental motivations driving human behavior. Maslow's theory suggests that people have a hierarchy of needs that they strive to fulfill, with physiological needs at the base, followed by safety needs, belongingness and love needs, esteem needs, and self-actualization needs at the top. The need for belonging is placed within the social needs category, emphasizing its importance for human well-being. The article explores how the need for belonging influences individuals' thoughts, feelings, and behaviors. Maslow argues that when the need for belonging is not adequately met, individuals may experience feelings of loneliness, isolation, and a lack of purpose. Conversely, fulfilling the need for belonging can bring about a sense of connection, acceptance, and belongingness, contributing to overall psychological well-being. Maslow's work shapes people's understanding of human motivation and the significance of belongingness in people's lives.

Baumeister and Tice (1990) explore the relationship between anxiety and social exclusion. They investigate how the experience of social exclusion can elicit feelings of anxiety and the potential consequences of this emotional state on individuals' well-being and behavior. They conduct a thorough review of existing research and propose a theoretical framework to understand the link between anxiety and social exclusion. They argue that social exclusion can be a significant source of anxiety, as it threatens people's need for social connection and belongingness. The authors discuss how anxiety resulting from social exclusion can lead to various negative outcomes, both in terms of psychological well-being and behavior. They highlight that people who experience social exclusion may exhibit defensive behaviors, such as self-protective strategies, aggression, or withdrawal, to cope with their anxiety. By examining the complex interplay between anxiety and social exclusion, Baumeister and Tice (1990) contribute to understanding the psychological processes when people feel excluded from social groups or contexts. Their research sheds light on the potential consequences of social exclusion on people's emotional state and subsequent behaviors. The findings of this article have implications for understanding and addressing the negative impact of social exclusion on individuals' mental health and social functioning. By highlighting the link between anxiety and social exclusion, Baumeister and Tice's (1990) work underscores the importance of fostering inclusive environments that promote social connection and reduce anxiety-inducing experiences. In general, Baumeister and Tice's (1990) work provides valuable insights into the relationship between anxiety and social exclusion. Their research

contributes to understanding the emotional and behavioral consequences of social exclusion, emphasizing the need for interventions and strategies to mitigate the negative effects and promote inclusive social dynamics.

2. METHOD

This article is a review study that includes a new concept explanation. First of all, the research examined the traditional sense of belonging. Then the concept of virtual belonging was explained. Since the concept of virtual belonging is new and it is a concept that is intended to bring the psychology literature by researchers, the concept was introduced in the relevant section.

3. SENSE of VIRTUAL BELONGING

Technological advances since the 21st century have had an impact on many areas. Social media platforms are one of the most important areas. The development and change of social media platforms have had a huge impact on society. This effect has caused various evolutions in many needs of people. One of these needs is people's need to belong (Maslow, 1943) and this need has undergone significant evolution because of these various outcomes.

In the contemporary era, the advent of digital technologies has given rise to brand-new avenues for fulfilling the fundamental human need for belonging (Pogosyan, 2021). Particularly among the younger generation, individuals are increasingly seeking and establishing connections and a sense of belonging in virtual environments, facilitated by various social media platforms and other online platforms. As social structure evolves, it is evident that the concept of belonging is also undergoing significant transformation. Traditional forms of belonging, such as membership in physical communities or social groups, are now being complemented, and in some cases even replaced, by virtual forms of belonging. These virtual environments provide individuals with opportunities to connect, interact, and establish social bonds, transcending the limitations of physical proximity and expanding the possibilities for social connection.

Young people have embraced these virtual environments as platforms for fulfilling their need for belonging. Through social media platforms, online communities, and other digital platforms, they can create and maintain social connections, share experiences and interests, and forge a sense of identity and belonging within these virtual communities. The emergence of these brand-new belongings in the form of virtual environments has significant implications for understanding social dynamics and the fulfillment of the need for belonging. It challenges conventional notions of belonging that were primarily tied to physical proximity and face-to-face interactions. Instead, individuals now can cultivate belongingness in a realm that transcends geographical boundaries and temporal constraints. Moreover, these virtual environments offer unique opportunities for individuals to explore and express their identities, find like-minded individuals, and establish connections that may not have been possible in traditional physical communities. The virtual world provides a platform for individuals to connect based

on shared interests, affinities, and values, offering a sense of belonging that is not limited by traditional demographic or geographic constraints.

Hall (2014) suggested that when people meet their need to belong, they should examine their similar characteristics to other people, rather than their different characteristics, and look for ways to belong within this framework. It would be natural for people to meet their belonging needs within this framework. However, today people do not necessarily have to find other people in physical spaces. Many virtual environments and social media platforms that have emerged within the framework of technological developments have created an important opportunity for people to meet their belonging needs through virtual means. In this context, the existence of the concept of virtual belonging, which is the subject of this article, emerges.

The concept of virtual belonging encompasses the phenomenon in which individuals actively assign themselves a role within the virtual communities they select, based on their interests and personal characteristics. In this context, individuals perceive themselves as integral members of the chosen virtual community, forging a sense of identity and connection. Moreover, they contribute to the community by creating and offering unique value to other members. Virtual belonging involves the deliberate process of self-identification and role assignment within the virtual communities that people engage with. By aligning themselves with specific communities that resonate with their interests, values, and preferences, individuals actively participate in shaping their sense of belonging. This active involvement allows individuals to construct a meaningful and purposeful connection with the virtual community, fostering a sense of inclusion and shared identity. In addition to identifying with the virtual community, individuals create and contribute unique value to enrich the experiences of other members. This value can manifest in various forms, such as sharing knowledge, providing emotional support, or offering creative contributions. By actively engaging and contributing to the community, individuals reinforce their sense of belonging and establish themselves as valuable members of the virtual environment.

This concept of virtual belonging highlights the dynamic nature of online interactions and the evolving role of digital platforms in facilitating social connection. It emphasizes the active agency of individuals in selecting and engaging with virtual communities, allowing them to craft their sense of belonging. By doing so, individuals can find a space where they feel understood, accepted, and valued for their unique qualities and contributions. Understanding the dynamics of virtual belonging has important implications for individuals, society, and the design of online platforms. It offers insights into how individuals seek and cultivate a sense of belonging in the digital realm, and the potential benefits and challenges associated with virtual communities. Moreover, acknowledging the value that individuals bring to these communities can inform the development of strategies to foster a positive and supportive virtual environment that nurtures a sense of belonging and encourages meaningful contributions.

Elitaş and Keskin (2014) provide an insightful explanation of virtual belonging as the commitment individuals exhibit towards the virtual codes that govern their interactions within the context of their evolving perceptions of reality. Virtual belonging involves individuals' active engagement and alignment with the norms, values, and expectations that define the virtual environment in which they participate. As individuals navigate the digital realm and interact with others through various online platforms, they become part of a dynamic social fabric that is shaped by virtual codes. These virtual codes encompass the rules, behaviors, and shared understandings that guide interactions within the virtual community. People's commitment to these virtual codes is influenced by their changing perceptions of reality. As individuals engage with the digital world, their understanding of what constitutes reality expands to include the virtual dimension. They recognize that the virtual environment is not a separate entity detached from reality, but rather an integral part of their lived experiences. This realization prompts individuals to invest themselves in the virtual codes that govern their interactions, as they acknowledge the significance and impact of the virtual realm on their sense of belonging.

The most important virtual environment where virtual belonging can be observed consists of social media platforms. Social media platforms are virtual communities that affect daily life, mediate people's informal interactions, and change the rules and conditions of social interaction (van Dijck & Poell, 2013). The two most critical social media platforms today, where virtual belonging can be observed among social media platforms, are Twitch and YouTube. These two platforms offer content producers the opportunity to broadcast live and earn money from their content; they also offer their viewers the opportunity to watch live broadcasts interactively and donate and support the content creators they follow.

By examining the interactions between content creators and viewers on the two platforms over the years, it has been observed that a connection has been observed between these two groups over time, this connection provides internal motivation, and the audience strengthens this connection with financial support to content creators. On these two prominent platforms, viewers can turn their support for content producers into financial support through various functions of the platform such as donations and subscriptions. As a result of financial support actions like donations, subscriptions, etc., each content creator has a variety of personalized rewards and ways to say thanks to their audiences. With these methods, the audience feels important, honored, and valuable in the community. It can be stated that because of all these outputs, a sense of belonging is formed. The belonging observed in this context differs from the concept of belonging mentioned in the previous sections of this article with some features. In the sense of belonging here "virtual belonging", there are no obligations such as people coming together physically, having met face to face before, or having a common past. The outputs of all these mentioned elements can be provided in the same way in a short time or suddenly by coming together on a virtual platform through people's electronic devices (such as computers, tablets, and phones).

Along with these differences, virtual belonging also has similarities with traditional belonging. One of these similarities is that there are some symbols, common slogans, and speech styles adopted by the community. On these platforms, people can express themselves with various elements provided by platform-specific mechanisms. For example, one of these mechanisms that the Twitch platform has is emotes. Through emotes, people can express what they want to say or convey their emotions using these expressions using a single or fewer characters. For example, Table 1 shows the Twitch platform's emotes.

Table 1: *Emotes of Twitch and Their Meanings* (Emotes, n.d.)

Emote	Emote's Meaning
 (Kappa)	An expression of sarcasm or sarcastic humor
 (HeyGuys)	A greeting emote is used by people new to the chat
 (LUL)	Laughter. The emote version of Laugh Out Loud
 (CoolStoryBob)	Used sarcastically when someone is saying something unimportant or babbling
 (4Head)	Laughter, but in a slightly mocking way
 (Jebaited)	For when someone is "baited or tricked"
 (NotLikeThis)	Used to express dismay at an outcome, usually due to bad luck or a misplay
 (WutFace)	Used to express shock, disgust, or to note a loud, disruptive noise on stream
 (SeemsGood)	Casually agreeing that something is good or okay. Twitch's own "thumbs up"
 (ResidentSleeper)	For when there's a lull in action, a boring cut scene or event, or when someone literally falls asleep
 (TwitchUnity)	Twitch Unity is Twitch's way of celebrating diversity and inclusion in the community

Within the Twitch platform, apart from the general emotes provided, content producers can create their own unique emotes. These custom emotes, exclusive to each content producer, gradually become the shared language of the community (Emotes, n.d.). They allow individuals to express their emotions and thoughts in a distinctive and meaningful way. Depending on the content creator's preferences, these emotes can be given to the audience as rewards for various achievements, such as subscribing for a specific period or attaining a certain loyalty score. By granting followers the privilege of using these special emotes, content creators foster a sense of belonging within their virtual community. When viewers utilize these emotes, they experience a deepened connection to the content producer's

community, which boosts their motivation and establishes meaningful connections with the content creator and other community members. This sense of belonging and connection contributes to the existence of virtual belonging within the Twitch platform.

These unique emotes serve as a form of symbolic representation, allowing individuals to communicate and interact in a way that is specific to the virtual community. The shared language created through these emotes enhances the sense of unity and common identity within the community. As individuals use these special emotes, they signal their affiliation and engagement with the content producer's community, strengthening their bonds and fostering a deeper sense of belonging.

So, the presence of custom emotes within the Twitch platform plays a significant role in fostering virtual belonging. These emotes, created uniquely by content producers, form the basis of a shared language within the community. When viewers utilize these emotes and earn the privilege to use them, they experience a sense of belonging, increase motivation, and establish meaningful connections with the content producer and other community members. Thus, the existence of virtual belonging is evident within the framework of this context. Another context in which can be seen the effect of virtual belonging is the platform's channel point mechanism. "Channel Points" is a customizable points program that allows broadcasters to reward members of their community with a variety of benefits, including some perks typically reserved for subscribers. Channel points are a way to show followers' support and to gain recognition, from watching the channel. The points which are earned by followers are channel-specific and accumulate automatically when followers watch that channel while logged in. The more support the followers give, the more points they earn.

Virtual belonging also manifests in the context of a platform's channel point mechanism, which serves as a tangible representation of the impact of virtual communities. One such example is the utilization of "Channel Points," a customizable points program designed to reward members of a broadcaster's community with various benefits, often including perks typically reserved for subscribers. Through the channel point system, followers can demonstrate their support for a broadcaster's channel and gain recognition within the community. As followers engage with the channel by watching its content while logged in, they automatically accumulate channel-specific points. The more support and engagement followers provide, the more points they earn. This mechanism serves multiple purposes within the virtual community. Firstly, it allows followers to actively participate in the channel's activities and fosters a sense of belonging by rewarding their commitment and engagement. By accumulating channel points, followers feel a sense of achievement and validation, as their support is acknowledged and appreciated.

Moreover, the channel point system creates a unique opportunity for broadcasters to strengthen their relationship with their community. By offering exclusive benefits and rewards through channel points, broadcasters can further incentivize follower engagement and deepen their connection with their

audience. This reciprocal exchange of support and recognition enhances the sense of belonging within the virtual community, as followers feel valued and appreciated for their contributions. Overall, the channel point mechanism exemplifies how virtual belonging is experienced and reinforced in online platforms. It provides followers with a means to actively participate, demonstrate support, and gain recognition within a virtual community. By offering a tangible and customizable rewards system, channels can foster a sense of belonging and encourage meaningful engagement among their followers. Understanding and leveraging such mechanisms can contribute to the development of strategies that promote healthy and functional forms of virtual belonging within online communities.

4. DISCUSSION and CONCLUSION

People need to meet their belonging needs functionally and healthily for both their physiological and psychological health (Allen et al., 2021; Maslow, 1943; Pogosyan, 2021). People must fulfill these needs functionally and healthily to promote their overall health and happiness. Extensive research has underscored the significance of belonging in human lives, highlighting its profound impact on various aspects of well-being. Belonging is a fundamental human need that encompasses the desire to connect with others, form meaningful relationships, and establish a sense of inclusion and acceptance. When individuals experience a sense of belonging, it positively influences their physiological health by reducing stress levels, enhancing immune system functioning, and promoting overall physical well-being. Additionally, belonging fulfills crucial psychological needs, such as the need for companionship, support, and validation, which are essential for individuals' mental and emotional equilibrium. Numerous studies have emphasized the profound implications of belonging for individuals' overall health and happiness. Researchers have documented the correlations between a sense of belonging and improved mental health outcomes, including lower rates of depression, anxiety, and other psychological disorders. Moreover, individuals who feel a strong sense of belonging are more likely to experience higher levels of life satisfaction, self-esteem, and overall psychological well-being. To meet their belonging needs effectively, individuals must seek out healthy and functional means of connection and integration. This necessitates cultivating authentic relationships, engaging in meaningful social interactions, and actively participating in communities that align with their values, interests, and aspirations. By actively pursuing functional and healthy forms of belonging, individuals can create a supportive and nurturing social environment that contributes to their overall physiological and psychological health.

Therefore, it is paramount that the need to belong, being a fundamental and crucial need, is fulfilled comprehensively in various aspects of individuals' lives. It is incumbent upon experts and researchers to develop diverse strategies to address this need effectively. To do so, it is crucial to examine the evolution of the need to belong in contemporary times and conduct thorough research in this domain. The concept of "virtual belonging," as explored in this study, arises as a significant outcome of the ongoing changes and developments in the understanding of belonging. These changes have shaped the way people seek and experience a sense of belonging. However, it is important to note that the evolution

of belonging may have led to other outcomes that are yet to be fully explored and understood. Hence, it becomes imperative to scientifically investigate these outcomes and their implications. Understanding the concept of "virtual belonging" introduced in this article holds great significance. This study aims to contribute to the existing literature by introducing and examining the concept of "virtual belonging." By shedding light on the dynamics of virtual belonging, this research seeks to expand understanding of this evolving phenomenon. Moreover, it is crucial to explore the manifestations and implications of virtual belonging in various domains of individuals' daily lives, encompassing both personal and professional contexts. Consequently, it becomes essential to incorporate rigorous scientific studies that delve into the intricacies of virtual belonging. By conducting in-depth research and analysis, it can be better comprehended the complexities of virtual belonging and its impact on individuals and society. This knowledge can serve as a foundation for developing effective strategies and interventions that foster healthy and functional forms of virtual belonging. These strategies should be informed by empirical findings and aimed at promoting positive online interactions, strengthening social connections, and ensuring individuals' well-being in the virtual realm.

In conclusion, the fulfillment of the need to belong holds immense importance for individuals' holistic health. The concept of "virtual belonging" emerges as a significant outcome of the ongoing evolution of belonging. By introducing this concept and conducting further research, it is possible to gain deeper insights into the dynamics of virtual belonging. It is vital to explore the implications of virtual belonging across various spheres of life, integrate scientific studies, and develop strategies that facilitate healthy and functional forms of virtual belonging.

Conflict of Interest Declaration

All authors declare that they have no conflicts of interest.

REFERENCES

- Allen, K. A., Kern, M. L., Rozek, C. S., McInerney, D. M., & Slavich, G. M. (2021). Belonging: A review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), 87–102. <https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1883409>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.
- Baumeister, R. F., & Tice, D. M. (1990). Anxiety and social exclusion. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(2). <https://doi.org/10.1521/jscp.1990.9.2.165>
- Elitaş, T., & Keskin, S. (2014). Sanal aidiyet bağlamında zihinsel diaspora: Facebook örneği. *Atatürk İletişim Dergisi*, 7, 161–186.
- Emotes. (n.d.). Twitch. Retrieved December 23, 2023, from <https://www.twitch.tv/creatorcamp/en/paths/getting-started-on-twitch/emotes/>
- Hagerty, B. M. K., Lynch Sauer, J., Patusky, K. L., Bouwsema, M., & Collier, P. (1992). *Sense of belonging: A vital mental health concept*.
- Hall, K. (2014). Create a sense of belonging. *Psychology Today*. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/pieces-mind/201403/create-sense-belonging>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harpers.
- Pogosyan, M. (2021). The sense that you belong somewhere. *Psychology Today*. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/between-cultures/202112/the-sense-you-belong-somewhere>
- van Dijck, J., & Poell, T. (2013). Understanding social media logic. *Media and Communication*, 1(1), 2–14. <https://papers.ssrn.com/abstract=2309065>



Evli Bireylerde Psikolojik Esneklik ve Sorun Çözme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Investigation of the Relationship Between Psychological Flexibility and Problem Solving Skills in Married Individuals

Kemal ÖZCAN¹, Binnur KARAGÖZ²

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 27.12.2023

Kabul Tarihi: 31.12.2023

Makaleye Atıf Yapmak İçin: Özcan, K. ve Karagöz, B. (2023). Evli bireylerde psikolojik esneklik ve sorun çözme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi Psikoloji Dergisi (KİÜ)*, 1(1), 14-32.

ÖZET: Araştırmamızda, evli bireylerde psikolojik esneklik ile sorun çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada örneklem çeşitli sosyal medya, online gruplar gibi dijital kanallar aracılığıyla ulaşılan ve gönüllü olarak araştırmaya katılan evli bireylerden oluşmaktadır. Araştırmada korelasyon desen seçilmiş ve uygun örneklem tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 394 kişi olarak belirlenmiş ancak çalışma sonucunda 204 kişiye ulaşılmıştır. Bu araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Psikolojik Esneklik Ölçeği” ve “Evlilikte Sorun Çözme Ölçeği” kullanılmıştır. Tüm veriler bilgisayarda SPSS 22 programında analiz edilmiştir. Psikolojik esneklik ve evlilikte sorun çözme becerisi ölçek puanları arasındaki ilişkiye pearson korelasyon katsayısı ile bakılmıştır. Psikolojik esneklik ölçek puanları ile evlilikte sorun çözme becerisi ölçek puanları arasındaki ilişkinin orta düzeyde pozitif yönde olduğu bulunmuştur ($r: 0,44, p<0,05$). Yaptığımız çalışma sonucunda; psikolojik esneklik arttıkça evlilikteki sorun çözme becerisinin de arttığı söylenebilir. Bu bulgu ile araştırmamızın asıl hipotezi doğrulanmıştır. Sonuç olarak evli bireylerin psikolojik esnekliklerini artıracak müdahalelerle evlilikteki sorun çözme becerisinin de artacağı öngörülmektedir. Bu durumun evlilik üzerine geliştirilecek programlarda ve aile danışmanlığında olumlu gelişmeler sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Evlilik, evlilikte sorun çözme, psikolojik esneklik

¹ Sorumlu Yazar, Kemal ÖZCAN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, kozcan@omu.edu.tr, 0000-0003-4675-218X

² Binnur KARAGÖZ, Kastamonu Eğitim ve Araştırma Hastanesi, pskbinnur@gmail.com, 0000-0001-6464-388X

ABSTRACT: *In our study, it was aimed to examine the relationship between psychological flexibility and problem-solving skills in married individuals. The sample in the research consists of married individuals who voluntarily participated in the research and reached through digital channels such as various social media and online groups. Correlation pattern was chosen in the study and appropriate sampling technique was used. The sample of the study was determined as 394 people, but as a result of the study, 204 people were reached. In this research, "Personal Information Form", "Psychological Resilience Scale" and "Marriage Problem Solving Scale" were used. All data were analyzed in SPSS 22 program on computer. The relationship between psychological flexibility and marital problem-solving skills scale scores was examined using the Pearson correlation coefficient. The relationship between psychological flexibility scale scores and marital problem-solving skills scale scores was found to be moderately positive ($r: 0.44, p<0.05$). As a result of our work, It can be said that as psychological flexibility increases, problem-solving skills in marriage also increase. With this finding, the main hypothesis of our research was confirmed. As a result, it is predicted that with interventions that will increase the psychological flexibility of married individuals, their problem-solving skills in marriage will also increase. It is thought that this situation will provide positive developments in programs to be developed on marriage and family counseling.*

Keywords: *Marriage, problem solving skills in marriage, psychological flexibility*

1. GİRİŞ

Evlilik, pek çok kültürde rastlanılan bir yaşam biçimidir. Genel olarak toplumlarda evlenmek, hayatta yeni bir döneme geçiş demektir. Evliliğin kişilerin, sevme-sevilme ihtiyacının karşılanması, neslin devam ettirilmesi, toplumsal devamlılığın sağlanması, aile üyelerinin ihtiyaçlarının karşılanması, çocukların toplumda birey olarak yetiştirilmesi gibi bireysel ve sosyal açıdan pek çok işlevinin de olduğu söylenebilir (Kalkan vd., 2012). Sorun çözme becerisi, karşılaşılan sorunlara yönelik etkin şekilde çözümler bulabilme yeteneğidir. Evlilikte sorun çözme becerilerine sahip olmak, kişilerin birlikte yaşadıkları sorunları aşabilmeleri için gereklidir (Demirtaş, 2021). Eşlerin bireysel yetenekleri evlilikte sorun çözme becerileri üzerinde oldukça etkilidir (Tekel, 2018). Eşler arasındaki uyumu etkileyen bazı kişilik özellikleri vardır. Bu kişilik özelliklerinden biri “katılık”, tam tersi kişilik özelliği ise “esneklik” tir. İlişkilere ve olaylara kendi tarafından bakıp, kendi planladığı şekilde yaşantısının sürmesini isteyen ve aksi durumlara tahammül edemeyen “katılık” kişilik özelliği taşıyan kişiler, ilişkiyi yaşanmaz hâle getirirler. Oysa kişilik özelliğinde “esneklik” olan biri, ilişkileri ve olayları olduğu gibi görür, diğerlerini olduğu gibi kabul eder ve onlara saygılı olmaya gayret eder. (Baltaş ve Baltaş, 2018). Psikolojik esneklik şimdi ve burada var olarak yaşamı fark edip ona uyum sağlayabilmek, (Yavuz, 2015) deneyimlerimize açık olmak ve değerlerimize uygun eylemlerde bulunmaktır (Harris, 2016). Şimdiki anda olmak; kişilerin ilişkilerinde karşısındakinin duygu, düşünce ve iyi oluşuna gönüllü bir şekilde ilgili olmayı sağlamaktadır. Bu da eşlerin sorun çözmeye daha etkin olmalarını ve evlilikten aldıkları doyumun da yüksek olmasını sağlamaktadır (Parlar ve Akgün, 2018). Kişiliklerinde “katılık” olan bireyler hem yakın ilişkilerinde hem de eşleriyle olan ilişkilerinde sorun yaşarlar ve bu durum evlilik yaşantılarını olumsuz etkiler (Koca, 2016). Sağlıklı bir evlilik ilişkisi, sağlıklı toplumun temelini oluşturur. Bu bakımdan da çiftler arasındaki ilişkinin iyileştirilmesine yönelik çalışmalar oldukça önemlidir (Tatkin, 2020). Literatür incelendiğinde; evlilik ilişkisinde kişilerin bireysel ve eş olarak sağlıklı ve anlamlı bir hayat yaşayabilmelerinde psikolojik esneklik ve sorun çözme becerilerinin önemli bir katkısı olduğu düşünülmektedir. Ülkemizde bu konuların birlikte ele alındığı çalışmalara rastlanılmamıştır. Kabul ve Kararlılık Terapisi esas kavramlarından biri olan psikolojik esnekliğin, literatürde daha çok bireysel etkenlerle çalışıldığı ilişkisel açıdan ele alınmadığı görülmüştür. Psikolojik esneklik kavramının bireyde olduğu kadar ilişkiler açısından da incelenmesinin evlilik ve aile çalışmalarına ve ilgili kuramsal çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın amacı ve incelenen literatür neticesinde aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur.

1. Evli bireylerde psikolojik esneklik ile sorun çözme becerileri arasında bir ilişki vardır.
2. Evli bireylerin psikolojik esneklik düzeyleri cinsiyet, yaş, evlilik yaşı, evlilik süresi, yaş farkı, çocuk sayısı değişkenlerine göre farklılaşmaktadır.
3. Evli bireylerin sorun çözme becerileri cinsiyet, yaş, evlilik yaşı, evlilik süresi, yaş farkı, çocuk sayısı değişkenlerine göre farklılaşmaktadır.

4. Evli bireylerin Psikolojik esneklik ölçek puanları ile evlilikte sorun çözme becerisi ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır.

1.1. Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve

1.1.1. Evlilik

Evlilik, geçmiş birikimleri, yetiştikleri aileler, eğitimleri, görenekleri ve kültürleri birbirinden farklı olan iki kişinin yaşamlarının geri kalan kısmını birlikte geçirmeye karar vermesidir. Evlilikte iki kişinin, karşılıklı fiziksel ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılaması beklenir (Baltaş ve Baltaş, 2018).

1.1.2. Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT)

ACT üçüncü kuşak olarak da isimlendirilen şimdi an farkındalığı ve kabul temelli Bilişsel Davranışçı Terapiler içinde yer alır (Bilgen, 2021). ACT yaşamda bizim için anlamlı olanla, neler yapmak ve nasıl biri olmak istediğimizle, ne için yaşadığımızla, kalbimizin derinlerinde temas ettiklerimizle ilgilenir. ACT davranışçı bir terapidir; eyleme geçmekle ilgilidir. “An”da olmakla ilgili olan bu eylemler, tam bir farkındalık ve bilinçlilikle, her ne yapıyorsak ona kendimizi bırakmış hâlde yaptığımız eylemlerdir. Bu eylemler, değerlerimizle belirlediğimiz davranışlarla ilgilidir. Değerlerimiz, bize yol göstericidir ve davranışlarımızı şekillendirmede bir kılavuzdur. (Harris, 2016a).

1.1.3. Psikolojik Katılık

Psikolojik katılık; bireyin iç dünyasında olup bitenlerle aşırı şekilde kontrol edildiği, onu yaşamak istediği hayattan uzaklaştıracak eylemlere yönelten farklı süreçlerden oluşan bir modeldir (Uygur, 2017). Psikolojik esnekliğin aksine psikolojik katılıkta bireyin anda kalamaması, değerlerinden uzak, rahatsız edici duygu ve düşüncelerin etkisiyle şekillenen bilişsel birleşme ve yaşantısal kaçınmanın eşlik ettiği davranışsal kalıplar mevcuttur (Koca, 2016). Kişinin bilişsel birleşme ve yaşantısal kaçınma sonucunda anla teması zayıflar. Böylece içsel deneyimleri, istenmeyen duygu ve düşünceleri, anıları, endişeleri kişiyi etkisi altına alır. Geçmiş ve gelecek arasında kalan benliği, bireyin davranışları üzerinde hakimiyet kurar. Kişi saf benliğinden uzaklaşır, gelecek endişeleri, geçmişin hoş olmayan anılarıyla birleşir, değerlerinden uzaklaşır ve işlevsiz davranışlar sergilemeye başlar. Bu durum psikolojik katılık olarak adlandırabileceğimiz patolojik bir sürece doğru ilerler (Uygur, 2017).

Bilişsel kaynaşma; psikopatolojinin temelini oluşturan süreçlerden biridir (Uygur, 2017). Bilişsel birleşme durumunda, kişi düşüncelerinden ayrılamamaktadır. Bu düşüncelerle o kadar iç içe geçmiş ve onlara o kadar yapışık haldedir ki düşüncenin ne olduğunun bile çoğu zaman farkında değildir. (Harris, 2016a). Yaşantısal kaçınma; kişinin istenmeyen duygu, düşünce gibi içsel yaşantıları deneyimlemekten kaçınmasıdır. Yaşantısal kaçınma psikopatolojiyle yakından ilişkilidir. (Yavuz, 2015). Başka bir ifadeyle yaşantısal kaçınma, istenmeyen kişisel deneyimlerden uzaklaşma, onları baskılama ve onlardan kaçma anlamına gelir (Harris, 2016a).

An ile temasın kaybolması; birleşme ve kaçınma anla temasımızın kaybolmasına yol açar. Geçmişteki rahatsız edici hatıraları düşünerek, gelecekle ilgili endişelenerek, olacaklarla ilgili hayaller kurarak ya da başarısız hikayelerimize takılı kalarak andan kopar; hayatımızdaki pek çok şeyi kaçıırız. (Harris, 2016a). Kavramsallaştırılmış benliğe bağlanma; hepimizin kim olduğumuza dair bir hikâyesi vardır. Bu hikâyeler kişinin adı, yaşı, mesleği gibi durumları ya da güçlü ve zayıf yanları, hayalleri, sevdikleri gibi tanımlamalarını içerir. Aslında bu hikâyeye kendimizi kaptırmadığımız sürece bize; kim olduğumuz ve ne yapmak istediğimize yani benliğime dair pek çok bilgi verir. Ama bu hikâyelerle iç içe geçsek, o zaman biz o hikâyeden ibaret oluruz. Bu durum da pek çok sorunu beraberinde getirir. (Harris, 2016a). Değerden uzaklaşma; kişinin davranışlarını seçerken değerlerini referans almaması, uzun vadede istediği hayatı yaşayamamasına yol açar (Yavuz, 2015). Değerler, hayatı tercihlerimizle, anlamlı olacak bir hâlde yaşayabilmemizin yolunu açar. Değerler yaşantımızı istediğimiz yönde ilerletecek pusulamızdır. Nereye varmak istediğimize karar verdiğimizde rotamızı da o yana çeviririz. İsteddiğimiz o yere varıncaya kadar da karşılaştığımız her türlü zorlukla mücadele etmek, katlanılır hâle gelecektir. (Bilgen, 2021). Kaçma, kaçınma ve dürtüsellik; değerler doğrultusunda biçimlenen bir hayattan bizi uzaklaştıran, yaşamımızı zengin bir şekilde devam ettirmemizi engelleyen ya da zorluklarla karşılaştığımızda sıkıntıya girmemize neden olan davranışlardır (Harris, 2016).

1.1.4. Psikolojik Esneklik

Psikolojik esneklik, şimdi ve burada var olarak yaşamı fark edip ona uyum sağlayabilmektir (Yavuz, 2015). Psikolojik esneklik; anda bulunarak, deneyimlerimize açık olmak ve değerlerimize uygun eylemlerde bulunmaktır (Harris, 2016). Psikolojik esneklik modeli; bilişsel ayrışma, kabul, an ile esnek temas, bağlamsal benlik, değerlerle temas ve değer odaklı davranışlarda kararlılık olmak üzere altı temel unsurdan oluşur (Kabul ve Kararlılık Terapisinin Felsefi Kökleri, 2015).

Bilişsel ayrışma; düşüncelere mesafe alarak, onların ne dediğine bakmadan sadece onların zihnin içinde gelip geçmesine müsaade etmektir. Bir bakıma düşüncenin etkisinde kalmayarak, suyun üzerindeki yaprak gibi onların akışına izin vermektir (Harris, 2016a). Kabul; istenmeyen duygular, hisler, dürtüler ve anılar için zihinde yer açmaktır. Onlarla mücadeleyi bırakarak, hareket edecekleri bir alan sağlamak ve düşünceler arasında sıkışıp kalmadan orada olmalarına izin vermektir. Yani negatif veya hoş olmayan duyguları ve düşünceleri değiştirmek ya da onlardan kaçınmak yerine onları var olan halleriyle kabul etmek, acı veren kişisel yaşantılara karşı açık olmaktır (Harris, 2016a).

Şimdiki an ile temas kurmak; anda olma, şimdiki zamanda olmayı, içimizde ve dışımızda olup bitenlere karşı dikkatimizi verebilmeyi içerir. Kendimizi geçmiş ve geleceğin etkisinden koparıp, içinde bulunulan anı deneyimlemek, düşüncelerde kaybolmadan ve çevremizdekilerle temasımızı kesmeden anda kalabilmek zordur (Harris, 2016a). Zihnimiz bir seri düşünce üretme makinesi gibi işler. Ve gün içinde pek çok kere bu düşüncelere kapılıp gideriz. An'da olmak, yaşantımızın bütününde var olabilmektir (Harris, 2017). Bağlamsal benlik; kişi duygu ve düşünceleri değildir, bunların içinde

bulunduğu bağlamdır. Yani dış dünyasını gözlemleyen, onu tecrübe eden, düşüncelerinden, duygularından, fiziksel duyularından farklı bir ben vardır. Tüm içsel ve dışsal tecrübeler değişir ama onları tecrübe eden yani farkına varan kısım değişmez. Bağlamsal benlik, içsel ve dışsal tüm deneyimlerimizle ayrılmak olarak düşünülebilir (Bilgen, 2021).

Değerler odaklı davranışlar; kişinin değerlerin önderliğinde davranışlar sergilemesidir. Süreç istenmeyen, acı veren, pek çok düşünce ve duyguyu ortaya çıkarabilir. Önemli olan kişi tarafından rahatsız edici bulunsa dahi, yapılması gerekeni yapabilmektir (Harris, 2016a). Değerlerle Temas; değerler bizim için önemli olan şeylerin yansımasıdır. Değerlerinizi bilmek ve bunlarla bağ kurmak hayatı daha da anlamlı kılacaktır (Harris, 2016b).

1.1.5. Evlilikte Sorun Çözme Becerisi

İlk olarak sorun, araştırılıp öğrenilmesi gereken bir durumdur. İkincisinde sorun, düşünülüp çözümlenmesi gereken bir durumdur. Yani kişi sorunu düşünüp, ne yapması gerektiğine karar vermelidir. Üçüncüde ise sorun, bir sonuca bağlanması gereken bir durumdur. Kişinin kendisinin belirleyeceği hedef ve amaçları doğrultusunda problemi çözmesi gereken bir durumdur (Eskin, 2014). Eşler arası sorunların çözümü, kişilerin birlikte sorunu tanımlamaları ve çözümü de birlikte keşfetmelerine bağlıdır. Eşlerin birlikte neyi değiştirip neyi değiştiremeyeceklerini bilmeleri önemlidir. Esas mesele sorun karşısında eşlerin bakış açısını esnetmek ve davranışlarını şekillendirmektir (Sungur, 2017).

1.1.6. Evlilikte Sorun Çözme Yolları

Eşler ilişkilerinde sorun yaşıyorsa, ilk olarak yapmaları gereken sorunun ne olduğunu tanımlamaktır. Sorun üzerinde uzlaştıktan sonra, sorunla ilgili oldukça fazla çözüm üretmeli ve bu çözüm yollarını listelemelidir. Liste oluşturulduktan sonra, çözüm önerileri tek tek ele alınarak, işe yarar olup olmadığı, sonuca olan katkısı, çözümün artı ve eksileri incelenmelidir. Eşler üzerinde anlaşılabilir bir çözüm yolu belirlendikten sonra, bu çözümün nasıl uygulanabileceği ayrıntılı şekilde planlanmalıdır. Eşler 'kim, nerede, ne zaman, neyi, nasıl yapacak?' sorularının cevabını içeren bir anlaşmaya varmalıdır. Uygulama aşamasında eşler, belirledikleri çözüm yolunun işe yaramadığını görürlerse, tekrar farklı bir çözüm yolu tercih etmelidir (Türkçapar, 2019). Kişilerarası ilişkilerde olduğu gibi evlilikte de birçok sorunla karşılaşırız. Önemli olan karşılaşılan bu sorunlara karşı eşlerin ilişkilerini güçlü tutması, sorunlarını çözmeye gayret etmesidir. Oysa bu sorunları fark edip, çözüm için adımlar atmak evliliği daha işlevsel hâle getirecektir. Bu durum eşlerin birlikteliğine olduğu kadar kişisel iyi oluş hallerine de katkı sağlayacaktır (Alp, 2021).

1.2. Psikolojik Esneklik ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Kuşcu (2019) tarafından 384 evli birey üzerinde yapılan çalışmada; bireylerin evlilik uyumu ile psikolojik esneklik düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Çalışkan (2020), tek

çocuk sahibi ailelerdeki ebeveynlerin psikolojik esneklik düzeylerinin, ebeveynlik streslerinin ciddi bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Buna göre, ebeveynlerin psikolojik esneklikleri ile eş desteklerinin artması ebeveynlik streslerini azalmaktadır. İnce (2020) 283 üniversite öğrencisi ile yaptığı çalışmada psikolojik katılık ve kişilik bozuklukları arasında pozitif yönlü ilişki bulmuştur. Aktepe (2016) çalışmasında, bipolar bozukluk hastalarının psikolojik esneklik düzeylerini sağlıklı kontrollere göre daha düşük bulmuştur. Uygur (2017) madde kullanımı ve psikolojik esneklik modelinin ilişkisini incelediği çalışmada; madde kullanım bozukluğu olan 253 hastada depresyon puanları arttıkça hastaların psikolojik esneklik düzeylerinin azaldığını tespit etmiştir. Çalışmada psikolojik esneklik düzeyleri düşük olan hastaların benlik saygılarının da düşük olduğu bulunmuştur. Meşe (2021) çalışmasında, duygusal ihmal geçmişi olan bireylerin psikolojik katılık ve depresyon, anksiyete ve stres puanlarının duygusal ihmal geçmişi olmayanların puanlarından istatistiksel açıdan anlamlı olarak daha yüksek olduğuna ulaşmıştır. Psikolojik esneklik, kabul ve an'da kalma ise duygusal ihmal geçmişi olmayan grupta daha yüksek bulunmuştur. Dacks ve Rogge (2020) bir meta-analiz çalışmasında 174 makaleyi incelemişlerdir. Sonuçlar psikolojik esnekliğin ve psikolojik katılığın hem çiftlerde hem de ailelerde bireylerin kendilerine en yakın insanlarla nasıl etkileşime gireceğini şekillendirmede etkili olabileceğini göstermiştir.

1.3. Evlilikte Sorun Çözme Becerisi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Alp (2021) çalışmasında, evlilikte sorun çözme becerisi ile evlilik doyumu ilişkisinin pozitif yönlü olduğunu bulmuştur. Koca'nın (2016) çalışmasında, güvenli bağlanma stili, evlilikte sorun çözme becerisi ve duygusal zekâ ile evlilikte sorun çözme arasında anlamlı bir ilişki olduğu gösterilmiştir. Vural Batık ve Kalkan'ın (2017) araştırma bulgularında evlilikte sorun çözme becerisiyle evlilik doyumu arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Dönmez ve Tunç'un (2019) çalışmasında, evli bireylerin sorun çözme becerileri ile evlilik uyumları arasındaki ilişki pozitif yönde bulunmuştur. Demirtaş'ın (2021) çalışmasında, sorun çözme becerisi arttıkça evlilik doyumunun da arttığı ve evlilikte sorun çözme becerisinin; evlilik doyumunu anlamlı şekilde yordadığı gösterilmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada psikolojik esneklik ile evlilikte sorun çözme becerisi değişkenleri arasındaki ilişkiye bakıldığından korelasyonel desen seçilmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini evli bireyler, örneklemini ise çeşitli sosyal medya, online gruplar gibi dijital kanallar aracılığıyla ulaşılan ve gönüllü olarak araştırmaya katılan evli bireyler oluşturmaktadır.

Yöntem olarak seçkisiz örnekleme yöntemlerinden, uygun örnekleme tekniği kullanılmıştır. Örneklem olarak 204 evli bireye ulaşılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Psikolojik Esneklik Ölçeği” ve “Evlilikte Sorun Çözme Ölçeği” kullanılmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu: Bu formda araştırmaya katılan bireylerin yaş, cinsiyet, evlilik yaşı, evlilik süresi ve yaş farkı gibi bilgilere yer verilmiştir.

2.3.2. Psikolojik Esneklik Ölçeği: Psikolojik esneklik ölçeği bireylerin psikolojik esneklik düzeylerini ölçmek amacıyla Francis ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe uyarlaması Karakuş ve Akbay (2020, s. 32) tarafından yapılan ölçek, 28 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşan, 7’li Likert tipi bir ölçektir. Alt boyutlar “Değerler ve değerler doğrultusunda davranış”, “an’da olma”, “kabul”, “bağlamsal benlik” ve “ayrışma” şeklindedir. Ters puanlanan maddeler 2, 3, 5, 6, 8, 18, 20, 22, 23, 24 ve 25. maddedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 28, en yüksek puan ise 196’dır. Ölçek maddelerinin değerlendirilmesinde her alt ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek psikolojik esneklik anlamına gelmektedir. Açımlayıcı faktör analizine göre 28 maddeden ve beş boyuttan oluşan modelin iyi uyum değerlerine (KMO=0.789; X²= 3096.080; p= 0.00) sahip olduğu ve ölçeğin faktör yükleri .47 ile .81 arasında sıralandığı görülmüştür. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .79’dur. (Karakuş ve Akbay, 2020:32).

2.3.3. Evlilikte Sorun Çözme Becerisi Ölçeği: Evlilikte Sorun Çözme Ölçeği, Baugh ve diğerleri (1982) tarafından 9 madde 7 derece şeklinde, evli kişilerin evliliklerinde karşılaştıkları sorunları çözme becerileriyle ilgili algılarını belirlemek için geliştirilmiştir. Söz konusu ölçeği Türkçe’ye Hünler ve Gençöz (2002) uyarlamıştır. Orijinal hâlinde 7 dereceli şekilde değerlendirilen ölçek, katılımcıların cevaplamasını kolaylaştırmak amacıyla çalışmacılar tarafından 5 dereceli değerlendirme ölçeğine çevrilmiştir. Evlilikte sorun çözme ölçeğinden alınabilecek en yüksek skor 45 en düşük puan 9’dur. Alınan yüksek puanlar, bireylerin evliliklerinde kendilerini sorun çözme becerileri açısından başarılı algıladıklarını belirtmektedir. Söz konusu ölçek geçerli ve güvenilirlerdir. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanması aşamasında iç tutarlılık (.95) ve test-tekrar test (p<.001) güvenilirlik incelemesi yapılmıştır (Koca, 2013).

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırma için 2022 yılı mart ayı içinde evli bireylerden veri toplanmıştır. Araştırma için katılımcılara kişisel bilgi formu ve ölçekler sırayla çevrimiçi ortamda (e posta, whatsapp grupları ve sosyal medya) sunulmuştur.

2.5. Verilerin Analizi

Tüm veriler bilgisayarda SPSS 22 programında analiz edilmiştir. Dağılımın normalliğine karar vermek için Kolmogorov-Smirnov testinden yararlanılmıştır ve verilerin çarpıklık-basıklık

katsayılarının $\pm 2,0$ arasında olması (George ve Mallery, 2010), normal kabul edilmiştir. Normal dağılım gösteren verilerde bağımsız iki grup karşılaştırmasında t-testi (Independent sample t-testi), ilişkisiz ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında Tek yönlü Varyans (Oneway ANOVA) analizi ve farkın kaynağının belirlenmesi için post-hoc analizi için varyanslarının homojen bulunduğu durumlarda Bonferroni testi, homojen bulunmadığı durumlarda Tamhane's testleri kullanılmıştır. Varyansın homojenliğini belirlemek için Levene istatistiği ile varyansların homojen olup olmadığı tespit edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiye Pearson korelasyon katsayısı ile bakılmıştır. Elde edilen değerlerin anlamlı olup olmadığının yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi ölçüt olarak kullanılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Yönelik Bulgular

Katılımcıların %86,3'ü kadın, %13,7'si erkek, %22,1'inin yaşı 30 yaş ve altı, %48,5'i 31-40 arasında, %29,4'ü 4 yaş ve üzeri, %7,4'ünün evlilik süresi 1 yıldan az, %19,6'sının 1-5 yıl arasında, %22,5'inin 6-10 yıl arasında, %18,1'inin 11-15 yıl arasında, %13,2'sinin 16-20 yıl arasında, %19,1'inin 21 yıl ve üzerindedir. Katılımcıların %18,1'inin hiç çocuğu yok, %29,9'unun 1 tane, %52'sinin 2 ve daha fazla çocuğu var, %18,1'i eşi ile aynı yaşta, %37,7'sinin eşler arası yaş farkı 1-3 yaş, %31,4'ünün 4-6 yaş, %12,8'inin 7-10 yaş farkı vardır.

Evli bireylerin psikolojik esneklik ve sorun çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada; araştırmanın alt problemlerden; evli bireylerde psikolojik esneklik puanlarının cinsiyet, yaş, evlilik süresi, eşler arası yaş farkı ve çocuk sayısı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda gösterilmektedir.

Tablo 1: Katılımcıların Psikolojik Esneklik Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem t-Testi Bulguları

Ölçekler	Cinsiyet	N	$\bar{X} \pm Ss$	t	df	p
Psikolojik Esneklik Ölçeği	Kadın	176	132,95 \pm 17,37	-0,83	202	0,41
	Erkek	28	135,86 \pm 15,25			

* $p < 0,05$

Tablo 1'e göre katılımcıların Psikolojik Esneklik Ölçeği puanları kişilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t = -0,83$ $p > 0,05$).

Tablo 2: Katılımcıların Psikolojik Esneklik Ölçek Puanlarının Yaş ve Evlilik Sürelerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Bulguları

Değişkenler	n	$\bar{X} \pm Ss$	Vr.K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p	
Yaş	24 -30	45	132,53±19,23	G.A	649,88	2	324,94	1,11	0,33
	31-40	99	135,11±16,94	G.İ	58.606,71	201	291,58		
	41-+	60	131,07±15,53	Top	59.256,59	203			
Evlilik Süresi (Yıl)	1 az	15	132,27±16,14	G.A	2.847,11	5	569,42	2,00	0,08
	1-5	40	136,05±15,4	G.İ	56.409,48	198	284,90		
	6-10	46	133,2±18,16	Top	59.256,59	203			
	11-15	37	138,73±18,27						
	16-20	27	131,41±14,22						
	21-+	39	127,44±17,32						

* $p < .05$, Vr. K.: Varyasyon Kaynakları, K.T. :Kareler Toplamı, K.O.: Kareler Ortalaması

Tablo 2'ye göre katılımcıların psikolojik esneklik ölçeğinin toplam puanları kişilerin yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=1,11$ $p>0,05$). Katılımcıların psikolojik esneklik ölçeğinin toplam puanları kişilerin evlilik sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=2,00$ $p>.05$).

Tablo 3: Katılımcıların Psikolojik Esneklik Ölçek Puanlarının Çocuk Sayısına ve Eşler Arası Yaş Farklarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Bulguları

Değişken	n	$\bar{X} \pm Ss$	Vr.K.	K.T	Sd	K.O	F	p	Fark
Çocuk Sayısı	Yok	37	134,08±16,77	G.A	294,31	2	147,16	0,50	0,61
	1	61	134,87±16,38	G.İ	58.962,27	201	293,34		
	2	106	132,23±17,66	Top	59.256,59	203			
Yaş Farkı	Aynı	37	138,89±14,96	G.A	3.299,43	3	1.099,81	3,93	0,01* a-c
	1-3	77	135,75±15,39	G.İ	55.957,16	200	279,79		
	4-6	64	129,41±18,03	Top	59.256,59	203			
	7-+	26	128,08±19,4						

* $p < .05$

Tablo 3'e göre katılımcıların psikolojik esneklik ölçeğinin toplam puanları kişilerin çocuk sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=0,50$ $p>0,05$). Katılımcıların

psikolojik esneklik ölçeğinin toplam puanları eşler arası yaş farklarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=3,93$ $p<.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testine göre aynı yaşta olanların puanları ($138,89\pm14,96$), 4-6 yaş farkı olanların puanlarına ($129,41\pm18,03$) göre anlamlı biçimde daha yüksektir. Bu bulgulara göre eşler arasında yaş farkının olmaması kişilerin psikolojik esnekliklerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Evlilikte sorun çözme becerilerinin cinsiyet, yaş, evlilik süresi, eşler arası yaş farkı ve çocuk sayısı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda gösterilmektedir.

Tablo 4: Katılımcıların Evlilikte Sorun Çözme Becerisi Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız Örneklem t-Testi Bulguları

Ölçekler	Cinsiyet	n	$\bar{X} \pm Ss$	t	df	p
Evlilikte Sorun Çözme Becerisi Ölçeği	Kadın	176	35,17±7,02	0,76	202	0,44
	Erkek	28	34,07±7,49			

* $p<0,05$

Tablo 4'e göre katılımcıların Evlilikte Sorun Çözme Becerisi Ölçeği toplam puanları kişilerin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=0,76$ $p>0,05$).

Tablo 5: Katılımcıların Evlilikte Sorun Çözme Becerisi Ölçek Puanlarının Yaş ve Evlilik Sürelerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Bulguları

Değişken	n	$\bar{X} \pm Ss$	Vr.K.	K.T	Sd	K.O	F	p	Fark	
Yaş	24 -30	45	36,13±5,86	G.A	117,19	2	58,60	1,17	0,31	
	31-40	99	35,12±7,2	G.İ	10.048,73	201	49,99			
	41-+	60	34,02±7,66	Top	10.165,92	203				
Evlilik	1 az	15	36,2±7,96	G.A	668,52	5	133,70	2,79	0,02*	a-b
	1-5	40	35,85±6,72	G.İ	9.497,40	198	47,97			
	6-10	46	35,07±6,07	Top	10.165,92	203				
Süresi (Yıl)	11-15	37	35,11±7,36							
	16-20 ^a	27	37,7±6,66							
	21-+ ^b	39	31,72±7,42							

* $p<0,05$

Tablo 5'e göre katılımcıların Evlilikte Sorun Çözme Becerisi Ölçeği toplam puanları kişilerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=1,17$ $p>0,05$). Katılımcıların

Evlilikte Sorun Çözme Becerisi Ölçeği toplam puanları kişilerin evlilik sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=2,79$ $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testine göre evlilik süresi 16-20 yıl olanların puanları ($37,7\pm6,66$), evlilik süresi 21 yıl ve üzeri olanların puanlarına ($31,72\pm7,42$) göre anlamlı biçimde daha yüksektir.

Tablo 6: Katılımcıların Evlilikte Sorun Çözme Becerisi Ölçek Puanlarının Çocuk Sayısına ve Eşler Arası Yaş Farklarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik ANOVA Bulguları

Değişken	n	$\bar{X}\pm Ss$	Vr.K.	K.T	Sd	K.O	F	P	
Çocuk Sayısı	Yok	37	36,54±6,71	G.A	146,62	2	73,31	1,47	0,23
	1	61	35,34±6,61	G.İ	10.019,30	201	49,85		
	2	106	34,3±7,42	Top	10.165,92	203			
Eşler Arası Yaş Farkı	Aynı	37	34,41±7,72	G.A	364,99	3	121,66	2,48	0,06
	1-3	77	36,44±6,22	G.İ	9.800,93	200	49,00		
	4-6	64	34,77±7,15	Top	10.165,92	203			
	7-+	26	32,31±7,73						

* $p<0,05$

Tablo 6'ya göre katılımcıların Evlilikte Sorun Çözme Becerisi Ölçeği toplam puanları kişilerin çocuk sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=1,47$ $p>0,05$). Katılımcıların Evlilikte Sorun Çözme Becerisi Ölçeği toplam puanları eşler arası yaş farklarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=2,48$ $p>0,05$).

Tablo 7: Psikolojik Esneklik Ölçek ve Evlilikte Sorun Çözme Becerisi Ölçek Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Korelasyon Analizi Bulguları

Ölçekler	Psikolojik Esneklik
	r 0,44
Evlilikte Sorun Çözme Becerisi	P 0,01*
	N 204

* $p<.05$

Tablo 7'ye göre Psikolojik Esneklik Ölçek puanları ile Evlilikte Sorun Çözme Becerisi Ölçek Puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki vardır. ($r: 0,44$, $p<0,05$)

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

4.1. Psikolojik Esneklik Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Tartışılması

Çalışmamızda psikolojik esneklik puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gösterilmiştir. Araştırmamız benzer bulguları içeren çalışmaları destekler niteliktedir. Aktepe (2016), bipolar I bozukluk tanısı almış hasta ve sağlıklı bireyin psikolojik esnekliklerini incelediği çalışmada, cinsiyet farklılıklarının psikolojik esnekliği etkilemediğini göstermiştir. Evlilik uyumu ile psikolojik esneklik, affetme ve benlik kurgusu ilişkisinin incelendiği çalışmada psikolojik esneklik düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Kuşcu, 2019). Alan yazınında araştırmamızdan farklı bulgular da mevcuttur. Bakar Kahraman'a göre (2018), psoriasis hastalarında kadınların psikolojik esneklikleri, erkek hastalardan daha düşük düzeyde saptanmış ancak kontrol grubunda cinsiyet açısından farklılık görülmemiştir. Uygur'un (2017), madde kullanımı ve psikolojik esneklik modelinin ilişkisini incelediği çalışmada; kadın hastaların psikolojik esneklik ortalamasının anlamlı olarak erkek hastaların ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.2. Psikolojik Esneklik Ölçek Puanlarının Yaş ve Evlilik Sürelerine Göre Tartışılması

Araştırmada katılımcıların psikolojik esneklik ölçeğinin toplam puanları kişilerin yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Kuşcu'nun (2019), evlilik uyumu ile psikolojik esneklik, affetme ve benlik kurgusu ilişkisini incelediği çalışmada, psikolojik esneklik düzeyleri ile yaş arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bakar Kahraman'ın (2018), çalışmasında psikolojik esneklikte yaşa bağlı değişiklik saptanmamıştır. Bulgular çalışmamızı desteklemektedir. Çalışmamızın aksine, Ünver (2021) yaptığı çalışmada yaşı büyük olan kişilerin psikolojik esneklik düzeyinin anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Psikolojik esnekliğin yaşa bağlı farklılık gösterip göstermediği konusunda farklı sonuçlar içeren çalışmaların olduğu görülmüştür. Çalışmamızda psikolojik esneklik ölçeğinin toplam puanları kişilerin evlilik sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

4.3. Psikolojik Esneklik Ölçek Puanlarının Çocuk Sayısına ve Eşler Arası Yaş Farklarına Göre Tartışılması

Çalışmamızda psikolojik esneklik ölçeğinin toplam puanları kişilerin çocuk sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Alan yazınında araştırmamızı destekleyen ya da aksi yönde bir çalışmaya rastlanmamıştır. Psikolojik esneklik ölçeğinin toplam puanları eşler arası yaş farklarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Aynı yaşta olanların puanları, 4-6 yaş farkı olanların puanlarına göre anlamlı biçimde daha yüksektir. Bu bulgulara göre eşler arasında yaş farkının olmaması kişilerin psikolojik esnekliklerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Kişilerin aynı yaşta olmaları evlilik ilişkilerinde birbirlerinin beklentilerini ve ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarını sağlıyor olabilir. Alan yazınında araştırmamızı destekleyen ya da

desteklemeyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın başında kurulan alt hipotezlerden; eşler arası yaş farkı ve psikolojik esneklik arasında anlamlı bir farklılık olmasıyla doğrulanırken, evli bireylerin psikolojik esneklikleri ile cinsiyet, yaş, evlilik süresi ve çocuk sayısı değişkenleri arasında ilişkiye rastlanmadığı için doğrulanmamıştır.

4.4. Evlilikte Sorun Çözme Becerisi Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Tartışılması

Evlilikte sorun çözme becerisi ölçeği toplam puanları kişilerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Literatürde araştırmamızla benzer çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalarda; evli bireylerin evlilikte problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür (Çakır, 2017; Demirtaş 2019; Dönmez ve Tunç, 2019; Sancaktar, 2016; Tekel, 2018). Çalışmamızın bulgularından farklı sonuçlar içeren çalışmalar da vardır. Alp (2021) çalışmasında, kadınlarda erkeklere göre evlilikte sorun çözme becerisinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Evlilikte problem çözme becerileri ile cinsiyet arasında anlamlılık olduğu görülmüştür (Balcı Arvas ve Hökelekli, 2017; Kafkaslı, 2019).

4.5. Evlilikte Sorun Çözme Becerisi Ölçek Puanlarının Yaş ve Evlilik Sürelerine Göre Tartışılması

Evlilikte sorun çözme becerisi ölçeği toplam puanları kişilerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Literatürde çalışmamızı destekler nitelikte araştırmalar mevcuttur. Bu çalışmalarda; evli bireylerin evlilikle ilgili problemleri çözme becerilerinin yaşa göre farklılaşmadığı görülmüştür (Alp, 2021; Kafkaslı, 2019; Koca, 2016; Tekel, 2018) ve literatürde farklı çalışma bulgularına da rastlanmıştır. Bu çalışmalarda yaş ile sorun çözme becerileri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. (Balcı Arvas ve Hökelekli, 2017; Çakır, 2017; Demirtaş, 2021; Sancaktar, 2016). Alan yazınında yaşa göre evlilikte sorun çözme becerisinin farklılık gösterip göstermediği konusunda farklı sonuçlar olduğu görülmüştür. Evlilikte sorun çözme becerisi ölçeği toplam puanları kişilerin evlilik sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Çalışmamızla benzer bulgular içeren araştırmalar vardır. Bu çalışmalarda; evlilikte problem çözme becerisi, evlilik süresine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır (Sancaktar, 2016; Tekel, 2018; Vural Batık ve Kalkan, 2017). Araştırma bulgularımızdan farklı olarak; Koca (2016), çalışmasında evlilikte sorun çözme becerisi ile evlilik süresi arasında anlamlı ilişki bulmamıştır.

4.6. Evlilikte Sorun Çözme Becerisi Ölçek Puanlarının Çocuk Sayısına ve Eşler Arası YaşFarklarına Göre Tartışılması

Evlilikte sorun çözme becerisi ölçeği toplam puanları kişilerin çocuk sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Koca, (2016) çalışmasında evlilikte sorun çözme becerisi ile çocuk sayısı arasında anlamlı ilişki bulamamıştır. Bu çalışma araştırmamızı destekler niteliktedir. Literatür incelendiğinde çalışma bulgularımızın aksi yönünde pek çok araştırma sonuçlarına

rastlanmıştır. Sancaktar (2016) pek çok çalışma sonucunda evlilikte sorun çözme becerisi ile çocuk sayısı arasında anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir (Balcı, Arvas ve Hökelekli, 2017; Demirtaş, 2021; Dönmez ve Tunç, 2019; Kafkaslı, 2019; Sancaktar, 2016; Tekel, 2018). Alan yazınında çocuk sayısına göre evlilikte sorun çözme becerisinin farklılık gösterip göstermediği konusunda farklı sonuçlar olduğu görülmüştür. Evlilikte sorun çözme becerisi ölçeği toplam puanları eşler arası yaş farklarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Eşler arasındaki yaş farkının evlilikte sorun çözme becerisinde değişiklik göstermediği söylenebilir. Literatürde araştırma sonuçlarımızı destekleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışma bulgularımızın aksine Demirtaş'ın (2021), çalışmasında yaş farkı ile sorun çözme becerileri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

4.7. Evlilikte Sorun Çözme ve Psikolojik Esneklik İlişisine Yönelik Korelasyon Analizi Bulgularının Tartışılması

Psikolojik esneklik ölçek puanları ile evlilikte sorun çözme becerisi ölçek puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki vardır ($p<0,05$). Kişilerin psikolojik esneklikleri artarken evlilikteki sorun çözme becerileri de artmaktadır. Araştırmamızın başındaki hipotezimiz doğrulanmıştır. Ülkemizde bu değişkenlerle yapılan bir çalışmaya rastlanmadığı için çalışmamızı destekleyen ya da aksi yönde bir bulguya ulaşılmamıştır. Dacks ve Rogge, (2020) romantik ilişki ve aile dinamiklerinde psikolojik esneklik değişkenini inceledikleri çalışmada; psikolojik esnekliğin ve psikolojik katılığın hem çiftlerde hem de ailelerde bireylerin kendilerine en yakın insanlarla nasıl etkileşime gireceğini şekillendirmede etkili olabileceğini göstermişlerdir. Alp'in (2021) çalışmasında evlilikte sorun çözme becerisi arttıkça evlilik doyumunun da arttığı görülmüştür. Yaptığımız çalışma sonucunda; evli bireylerin psikolojik esneklikleri ile sorun çözme becerileri arasında ilişki olduğu görülmüştür. Kişilerin psikolojik esneklikleri arttıkça evlilikteki sorun çözme becerilerinin de arttığı söylenebilir. Böylece araştırmamızın asıl hipotezi doğrulanmıştır. Çalışmamızdaki hipotezlere bakıldığında psikolojik esneklik ile cinsiyet, yaş, evlilik süresi ve çocuk sayısı arasında farklılık olmadığı, eşler arası yaş farkı değişkenine göre farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ancak alan yazınında farklı bulgulara da rastlanılmıştır. Çalışmamızdaki bir diğer hipoteze bakıldığında evlilikte sorun çözme becerisi ile cinsiyet, yaş, çocuk sayısı ve eşler arası yaş farkı arasında farklılık tespit edilmemiştir. Ancak evlilik süresi ile evlilikte sorun çözme becerisi arasında ilişki bulunmuştur. Kişilerin evlilikteki sorun çözme becerilerinin yüksek olması sağlıklı ve işlevsel bir evlilik yaşantısı açısından oldukça önemlidir.

5. ÖNERİLER

Araştırma bulgularına göre ileride yapılacak çalışmalar için bazı önerilerde bulunulmuştur. Evlilik birliğinin eşlerin ve çocukların da dahil olduğu toplumun en küçük birimi olan aileyi oluşturduğunu düşündüğümüzde, çiftlerin sorun çözme becerilerinin yüksek olması bireylerin ve toplumun iyilik hâline katkı sağlayacaktır. Bu kapsamda; evli bireylerde sorun çözme becerilerini artıracak çalışmalarla aile birliğinin desteklenmesi önemlidir. Literatüre bakıldığında; psikolojik

esneklik ve sorun çözme becerisinin birlikte ele alındığı çalışmaya rastlanmadığı için araştırma sonuçlarımız farklı araştırmalarla kıyaslanamamıştır. Gelecek çalışmalarda bu iki değişkenin birlikte incelenmesi daha zengin veriler elde etmeye ve genellemeler yapmaya imkân verecektir. Araştırma ulaşılabilen evli bireylerle yapılmış fakat istenilen sayıda kişiye ulaşılammıştır. Bu sebeple daha geniş bir örneklem ve farklı yöntemlerle araştırmalar yapılması bulguların güvenilirliğini artıracaktır. Psikolojik esnekliğin literatürde daha çok bireysel etkenlerle çalışıldığı, ilişkisel açıdan ele alınmadığı görülmüştür. Psikolojik esneklik kavramının bireyde olduğu kadar ilişkiler açısından da incelenmesinin evlilik ve aile çalışmalarına ve ilgili kuramsal çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Aktepe, M. (2016). *Bipolar bozukluk hastalarında psikolojik esneklik* [Uzmanlık tezi]. Bakırköy Prof. Dr. Mazhar Osman Ruh Sağlığı ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi Psikiyatri Kliniği.
- Alp, A. (2021). *Evli bireylerin duygusal zekâ özellikleri ve problem çözme becerilerinin evlilik doyumu ile ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Bakar Kahraman, B. (2018). *Psoriasis hastalarında psikolojik esneklik*. [Uzmanlık tezi]. İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/118041>
- Balcı Arvas, F. ve Hökelekli H. (2017). Dindarlık ile evlilik doyumu ve evlilikte sorun çözme ilişkisi üzerine bir inceleme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(34), 129-160.
- Baltaş, Z. ve Baltas, A. (2018). *Stresle başa çıkma yolları* (35. Baskı). Remzi Kitapevi.
- Bilgen, İ. (2021). *Terapide psikolojik esneklik- Kabul ve adanmışlık terapisi*. Epsilon Yayınevi.
- Çakır, A. (2017). *Anne baba tutumunun, evlilikte uyum ve sorun çözme becerisine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Haliç Üniversitesi.
- Çalışkan, M. N. (2020). *Tek çocuklu ailelerde ebeveynlik stresinin psikolojik esneklik ve eş desteği ile ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Daks, J. S. ve Rogge, R. D. (2020). Examining the correlates of psychological flexibility in romantic relationship and family dynamics: A meta-analysis. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 18, 214-238. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2020.09.010>
- Demirtaş, E. (2021). Evli bireylerde eş desteği, evlilik doyumu, sorun çözme becerileri ve depresyon arasındaki ilişkilerin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Kent Üniversitesi.
- Dönmez, M. ve Tunç, E. (2019). İlişkide bilişsel çarpıtma, evlilikte problem çözme, evlilik uyumu ve tolerans arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2).
- Eskin, M. (2014). *Sorun çözme terapisi*. HYB Yayıncılık.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update*. Pearson.
- Harris, R. (2016a). *ACT'i kolay öğrenmek: İlkeler ve ötesi için hızlı bir başlangıç* (Karatepe, T. H ve Yavuz, K. F. Çev.). Litera Yayıncılık.
- Harris, R. (2016b). *Mutluluk tuzağı* (Türkçapar, H. M. ve Yavuz, K. F. Çev.). Litera Yayıncılık.

Harris, R. (2017). *Gerçeğin tokadı* (Şaher, Ç. Çev.). Litera Yayıncılık.

İnce, Z. (2020). *Üniversite öğrencilerinde internette oyun oynama türünün kişilik bozuklukları, bilişsel esneklik ve psikolojik esneklikle ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sağlık Bilimleri Üniversitesi.

Kabul ve Kararlılık Terapisinin Felsefi Kökleri. (2015, 22 Mayıs). TÜRBAD. <http://www.baglamsalbilimler.org/kabul-ve-kararlilik-terapisi>

Kafkaslı, R. (2019). *Evli bireylerde, problem çözme becerisi ve evlilik doyumu ile somatizasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Işık Üniversitesi.

Kalkan, M., Hamamcı, Z. ve Yalçın, İ. (2012). *Evlilik öncesi psikolojik danışma*. Anı Yayınları.

Karakuş, S. ve Akbay, S. E. (2020). Psikolojik esneklik ölçeği: uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 32-43. <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.669825>

Koca, B. (2016). *Evlilikte bağlanma stili ile evlilikte sorun çözme becerisi arasındaki ilişkide duygusal zekânın aracı değişken rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.

Kuşcu, B. (2019). *Bireylerin evlilik uyumlarının psikolojik esneklik, affetme ve benlik kurgusu açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Meşe, H. R. (2021). *Çocukluk çağı travmaları, psikolojik katılık ve psikolojik esneklik ile depresyon, anksiyete ve stres arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.

Parlar, H. ve Akgün, Ş. (2018). Evlilikte bilinçli farkındalık, evlilik doyumu ve problem çözme becerileri ilişkilerinin incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 1(1), 11- 21.

Sancaktar, N. (2016). *Yeni evlenen ve uzun süredir evli olan çiftlerin evlilikte problem çözme becerisi düzeylerinin öznel iyi oluş ve evlilik doyumu düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.

Sungur, N. Z. (2017). *Aşk, evlilik, sadakatsizlik*. Büyükada Yayıncılık.

Tatkin, S. (2020). *Sevgi ile bağlanma* (Barutçuoğlu, H. S. Çev.). Diyojen Yayıncılık.

Tekel, M. (2018). *Evli bireylerin evlilikte problem çözme becerilerinin duygusal zeka ve algılanan ebeveyn ilişkisi yönünden incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.

Türkçapar, M. H. (2019). *Fark et düşün hisset yaşa: Kendi kendine psikoterapi rehberi*. Epsilon Yayınevi.

Uygur, H. (2017). *Madde kullanımı ve psikolojik esneklik modelinin ilişkisi: kabul ve eylem formu madde versiyonu (Kef-M) Türkçe geçerlik ve güvenilirliği*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sağlık Bilimleri Üniversitesi.

Ünver, L. (2021). *Psikiyatri hemşirelerinde psikolojik esneklik ve profesyonel yaşam kalitesi arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.

Vural Batık, M. ve Kalkan, M. (2017). Evlilikte algılanan sorun çözme becerileri ve evlilik doyumu. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 2630-2646.

Yavuz, K. F. (2015). *Kabul ve kararlılık terapisi (ACT): Genel bir bakış. Türkiye Klinikleri Psikiyatri-Özel Konular*, 8(2), 21–27.



Avrupa Birliği Ülkelerinden İngiltere, Almanya, İsveç ve Fransa'nın Değerler Eğitimine Yönelik Bir Derleme Çalışması

A Review Study on Values Education in Britain, Germany, Sweden and France

Alperen CEYLAN¹, Eyüp BOZKURT²

Makale Türü: Derleme

Başvuru Tarihi: 19.12.2023

Kabul Tarihi: 31.12.2023

Makaleden Atıf Yapmak için: Ceylan, A. ve Bozkurt, E. (2023). Avrupa Birliği ülkelerinden İngiltere, Almanya, İsveç ve Fransa'nın değerler eğitimine yönelik bir derleme çalışması. *Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi Psikoloji Dergisi (KİÜ)*, 1(1), 33-45.

ÖZET: Değerler esasen davranışların iyi ya da kötü olup olmadığını belirleyen ölçütlerdir. Değerlerin bireylere aktarılması önemlidir. Bu aktarımın önemli olma sebebi gittikçe artan değer yozlaşmalarının toplumu adeta bir erozyona uğratmasıdır. Bu tahribat ancak değerlerin aktarımıyla engellenebilir. Değerler eğitimi aracılığıyla değerlerin öğretilmesi gerçekleştirilir. Ülkelerin hepsi dünya üzerinde değerler eğitimi üzerine çeşitli çalışmalar yapmaktadır. Her geçen gün bu çalışmalar artmaktadır. Avrupa Birliği'nde yer alan ülkelerde de değerler eğitimine yönelik çalışmalar mevcuttur. Avrupa Birliği ülkelerinde değerler eğitimiyle ilgili çeşitli uygulamalar yapılmaktadır ancak yapılan bu uygulamaların temelde benzer şeyler olduğunu söylemek mümkündür. Bu derleme çalışmasında Avrupa Birliği'nde yer alan İngiltere, Almanya, İsveç ve Fransa ülkeleri değerler eğitimi açısından incelenmiştir. Çalışma sonunda dört ülkeye de bakıldığında aslında değerler eğitiminin okul ve dersler vasıtasıyla aktarılmaya çalışıldığı görülmektedir. Her ne kadar farklılıklar olduğu gözlemlense de temelde aynı uygulamalar yapılmakta ve aynı amaçlar güdülmektedir. Dört ülkede de değerler eğitimine önem verildiği görülmekte ve bu amaçla çalışmalar yapılmaktadır. Yapılan bu değerler eğitimlerinde kişilere belirli değerler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Ayrıca toplumdaki çözümlerin önüne geçilmeye çalışılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Avrupa Birliği, Avrupa Birliği ülkeleri, değerler, değerler eğitimi

¹Sorumlu Yazar, Öğretmen, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, alperceysan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3230-2962

²Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, ebozkurt@firat.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8009-3478

ABSTRACT: *Values are essentially criteria that determine whether behaviors are good or bad. It is important to transmit values to individuals. This transmission is important because the increasing corruption of values is causing an erosion of society. This destruction can only be prevented through the transmission of values. Values are taught through values education. Various studies on value education are carried out in all countries around the world. These studies are increasing day by day. There are also studies on values education in the countries of the European Union. Various practices are carried out with values education in European Union countries, but it is possible to say that these practices are similar. In this review study, the countries of England, Germany, Sweden, and France in the European Union were analyzed regarding values education. At the end of the study, when we look at all four countries, it is seen that values of education are trying to be transferred through schools and lessons. Although there seem to be differences, basically the same practices are carried out and the same goals are pursued. In all four countries, values education is given importance, and studies are carried out. In these values education programs, people are trying to gain certain values. They also try to prevent the dissolution of society.*

Keywords: *European Union, European Union countries, values, values education*

1. GİRİŞ

Değerin ne olduğu hakkında çeşitli tanımlar yapılsa da değer aslında davranışlarımızı yönlendiren birtakım ilkelerle inançlardır denilebilir. Başka bir ifadeyle değerler, yapmış olduğumuz bir eylem için bu eylem iyidir ya da değildir diyebilme standardıdır (Halstead ve Taylor, 2000). Bu sebeple hem toplumun isteyeceği hem de eğitim sistemindeki amaçlara uygun bireylerin yetişmesi değerler eğitimi önemli kılmaktadır (Yeşil ve Davut, 2007). Değerler eğitimiyle alakalı çalışmaların her geçen gün arttığını söylemek mümkündür. İyi insan, yaşanabilir toplum oluşturma gayesinin, dünya üzerinde değerler eğitiminin önemli bir konumda olduğunu göstermektedir (Aslander ve Baştuğ, 2023). Değerler eğitimine yönelik artan çalışmaların altında pek çok neden yatmaktadır. Değerlerin yozlaşmaya başlaması hatta yozlaşması bu çalışmaları arttıran bir nedendir. Başka bir sebep ise insanlar arasındaki saygının ve güvenin azalmasıdır. Yine değerler eğitimiyle alakalı yapılan çalışmaları arttıran bir neden de şiddet içerikli olayların oransal bakımdan artmalarıdır (Yeşil vd., 2020).

Değerler eğitiminin verilmesinde topluma ve okullara görevler düşmektedir (Lickona, 1992). Eğitim açısından bakıldığında değerler eğitimiye yönelik dünya üzerinde pek çok uygulamanın olduğu görülür. Değerler eğitimi, okul öncesi yıllarından başlanarak ilerleyen tüm kademelerde ahlak eğitimi, karakter eğitimi ya da kişilik eğitimi şeklinde programların içerisinde yer alarak verilir. Aslında geçmişten bugüne değerler eğitimiyle alakalı pek çok akım ortaya atılmıştır ancak genel olarak bakıldığında dört tanesi ön plana çıkmaktadır. Bunlar karakter, ahlak, vatandaşlık eğitimi ve kendini gerçekleştirme (Kirschenbaum, 1995). Ayrıca bunların haricinde dinî eğitim, etikle ilgili eğitim, kanunla alakalı eğitim, cinselliğe yönelik eğitim, uyuşturucuya yönelik eğitim ve iş birliği, empati, eleştirel düşünme, ahlaki olarak muhakeme gibi değerler eğitimiye yönelik uygulamaların da olduğunu söylemek mümkündür. Bu eğitimler ve uygulamalar evrensel bir nitelik göstermektedir. Bu sebeple eğitimi ya da uygulamayı gerçekleştiren farklı ülkeler bile olsa bu uygulamalar hem uygulama aşamasında hem de içerik olarak benzerlik göstermektedir (Pekdoğan, 2017).

Dünya üzerinde genel olarak artan değerler eğitimi çalışmaları Avrupa ülkelerinde de devam etmektedir. Avrupa ülkelerindeki değerler eğitimi incelendiğinde daha çok değerlerin eğitim programları içerisinde yer aldığı ve programlarla bütünleştirildiği görülmektedir. Bu ülkelerde değerler eğitimiye yönelik yapılan faaliyetler aslında çok farklılık arz etmediği görülmektedir. Amaçlanan durum ise sosyal bilimler altında yer alan derslerin vasıtasıyla değerleri planlı bir biçimde aktarmaktır (Yeşil vd., 2020). Verilen değerler eğitimlerinin çerçevesi hem ulusal olan hem de evrensel olan değerlerdir (Zengin, 2017).

Avrupa Birliği ülkelerindeki değerler eğitimi incelendiğinde doksanlı yıllardan itibaren değerlere yönelik tartışmaların olduğu, 2004 yılında ise Hollanda'nın girişimiyle değerler eğitiminin resmen Avrupa Birliği gündemine girdiği görülmektedir. Bu tartışmaların temelinde yatan neden, geleneksel olan değerlerin aslında tahrip olmasıdır. Bu durum bireyselleşmeyi arttırmakta ve toplum üzerinde erozyon etkisi yaratmaktadır. Diğer ülkelere nazaran Almanya ve Fransa değerler eğitimiyle

alakalı daha az girişimde bulunmuşlardır. Almanya'ya bakıldığında değerlerle ilgili çalışmalar daha çok eğitim alanındaki gelişmelere bağlı olarak başlamıştır. Almanya'nın eğitim alanındaki değerler eğitimine yönelme sebebi gençlerde görülen anti-sosyal davranışlar olmuştur. Gençlerdeki bu davranışın kökeni eğitimdeki otorite yetersizliğine bağlanmıştır. Bu nedenle okullarda kılık kıyafete yönelik düzenlemelere gidilmiştir. Fransa ise ülkede artan suç oranları sebebiyle değerlere yönelik çalışmalar başlatmıştır. Devlet tarafından halk, *Sıfır Tolerans* adında bir uygulamaya davet edilmiştir. Bu uygulama, toplumda kuralları çiğneyenlere karşı yapılmıştır (Canatan, 2004).

İngiltere'de değerler eğitimi hareketleri 1988 yılında başlamış olup 1999'da Ulusal Program'da yer almıştır. 2000'li yıllardan sonra Britanya, değerlerin aktarımına yönelik bir eğitime yönelmiştir (Cihangir Tabak, 2019). Bir diğer Avrupa Birliği ülkesi olan İsveç ise 90'lı yıllarda değerlere yönelik çalışmalar yapmıştır. Temel değerler yılı olarak adlandırılan 1999 yılında, değerlerle alakalı çeşitli etkinlikler düzenlenmiştir (Osbeck, 2020). Akademik literatür incelendiğinde bu dört Avrupa Birliği ülkesinin değerler eğitiminin birlikte incelendiği bir çalışma bulunmamaktadır. Bu sebeple bahsi geçen ülkelerin değerler eğitiminin birlikte incelendiği bir çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu araştırmada Avrupa Birliği ülkeleri olan İngiltere, Almanya, İsveç ve Fransa'nın değerler eğitimi sistemlerini derleme çalışması olarak incelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın bu konuda yapılacak yeni araştırmalara ışık olacağı düşünülmektedir. Ayrıca Avrupa Birliğinde yer alan bu dört ülkede uygulanan değerler eğitimi bu çalışma vasıtasıyla sunulacaktır.

2. YÖNTEM

Bu araştırmanın tasarımı literatüre dayandırılarak yapılmış bir derleme çalışmasıdır. Literatür taraması yapılarak araştırmaya konu olan durum hakkındaki kaynaklar ve belgeler incelenmiştir (Çolak, 2012). Bu derleme çalışmasında Avrupa Birliği ülkelerinden olan İngiltere, Almanya, İsveç ve Fransa'nın değerler eğitimiyle alakalı kitapları ve bilimsel metinleri incelenmiştir. Google Scholar'a ve Yüksek Öğrenim Kurumu Tez Dokümantasyon Merkezi'ne Almanya değerler eğitimi, İsveç değerler eğitimi, Fransa değerler eğitimi, Avrupa Birliği değerler eğitimi kelimeleri ve bu anahtar kelimelerin İngilizce karşılıkları yazılarak taratılmıştır. Önce özetler okunup sonrasında amaca uygun olan çalışmaların tam metinleri okunmuştur. Ayrıca bu konuyla alakalı Türkçe ve İngilizce kitaplar incelenmiştir. Son olarak konuyla alakalı web siteleri incelenmiştir.

3. BULGULAR

Bu kısımda belirlenen dört Avrupa Birliği ülkesinin değerler eğitimine ilişkin bilgiler verilmektedir.

3. 1. İngiltere

İngiltere coğrafi konum itibari ile Birleşik Krallık içerisinde yer alan devletlerden bir tanesidir. Birleşik Krallık; İskoçya, Galler, Kuzey İrlanda ve İngiltere'den oluşmaktadır. Bu yüzden Birleşik Krallık'ta yer alan ülkelerin kendilerine göre uygulamaları da olabilmektedir ancak hepsinde uygulanan

genel bir eğitim sistemi mevcuttur. Eğitim sistemi; okul öncesi, ilköğretim, ileri eğitim, yükseköğretim olarak devam etmektedir (Cihangir Tabak, 2019).

İngiltere'deki değerler eğitimi tarihsel açıdan incelendiğinde 1988 yılı önem arz etmektedir. Bu tarihte, *Eğitimde Reform Yasası* çıkarılmıştır. Amaç Ulusal Program hazırlamaktır. Bu yasa, doğrudan değerler eğitimine yönelik değildir; sadece kültürel, toplumsal, fiziksel ve zihinsel olarak öğrencilerin geliştirilmesine yönelik maddeler içermektedir (Eğitimde Reform Yasası, 1988). 1999 yılında yapılan bir değişiklikle Ulusal Program'da değerler eğitimine yönelik içerik yer almıştır (Hawkes, 2010). İngiltere'deki değerler eğitimi incelendiğinde bu eğitimin pek çok amaç barındırdığı görülmektedir. Öğrencileri manevi yönden, ahlaki açıdan, sosyal ve kültürel olarak geliştirme amacının olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin öz saygıları ile öz güvenlerini geliştirmeleri, doğruyu ve yanlış ayırt etmeleri, medeniyete saygı duymaları da amaçlanmıştır (Hawkes, 2005). Öğretmenlerin de öğrencileri buna göre yetiştirmeleri beklenir. Öğretmenlerden beklenen hususlar, öğrencilerin davranışlarının sorumluluklarını almalarını sağlamak, buldukları topluma katkı sağlamaları konusunda belirli meseleleri kavramalarına yardımcı olmak, onlara inisiyatif alma özelliği kazandırmak şeklindedir. Ayrıca öğrencilerden kamuya karşı saygılı olmaları ve geniş bilgi düzeyine sahip olmaları da beklenir. Öğrencilerden bir diğer beklenen husus da farklı geleneklere karşı hoşgörülü olmalarıdır. Öğrenciler kendi kültürleri dışındaki kültürlere karşı hoşgörülü olmalıdır. Değerler eğitimiyle demokrasi, ön plana çıkarılmalıdır (Aslander ve Baştuğ, 2023). İngiltere'de kullanılan müfredat bakıldığında da değerler eğitimine yönelik bir müfredat kullanıldığı görülmektedir. 1988 *Eğitim Reform Yasası* (ERA) ile değerler eğitimi, ahlak gibi ifadeler sıklıkla müfredatta yer almıştır (Hawkes, 2005).

İngiltere'de değerler eğitimine yönelik bir rehberin de yer aldığı söylenebilir (Rehberde değerler eğitimi programa dâhil edilirken öğrencilerin yaşına uygunluk hususunun gözetilmesi gerektiği belirtilmiştir). Bu rehberde pek çok öneri yer almaktadır. Bu önerilerin bazıları Department for Education (2014) tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

- a) İngiltere'de işleyen demokrasi ve hukuk uygulamalarının diğer ülkelerle kıyaslanmasını sağlamak. Demokrasinin tüm yönlerini anlatmak
- b) Okullarda öğrencilere ait konseylerin yer alması ve bu sayede öğrencilerin fikirlerini duyurmalarına destek olmak
- c) Seçim etkinlikleri yaptırmak
- d) Sadece müfredattaki etkinliklere bağlı kalınmaması ve harici etkinliklerle İngiliz değerlerinin öğrencilere kazandırılmasını sağlamak

İlerleyen süreçlerde *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA) ile yapılan çalışmalarla programa bazı değerler eklenmiştir. Bunlar öz benlik, ilişkiler, toplum ve çevre değerlerdir (*Qualifications and Curriculum Authority*, 1999). 2000'li yıllardan sonra değerler eğitiminde bazı değişikliklere gidilmiştir. Değerler eğitimi terör olaylarına karşı mücadele etmek için kullanılmıştır

(Revell ve Bryan, 2018). Programa eklenen değerler yerine Britanya değerleri gündeme gelmiştir. Ayrıca çok kültürlü değer ifadelerine yönelik tartışmalar yer almıştır. Britanya'ya ait değerler; demokrasi, hukuk üstünlüğü, bireysel özgürlük, saygı, farklı inanç ve fikirlere karşı hoşgörülü olma şeklindedir (Prevent Strategy, 2011). 2011'den sonra da Eğitim Bakanlığı, öğretmenlere yönelik tebliğlerde bulunarak bu değerlerin aktarılmasını istemiştir (Cihangir Tabak, 2019).

Değerlerle alakalı olarak programlar incelendiğinde 3. seviyeden sonra doğrudan ifadelerin olduğu, öncesindeki kademelerde bu ifadelerin yer almadığı görülmektedir. Vatandaşlık dersi incelendiğinde ise bireysel özgürlük, hukukun üstünlüğü gibi ifadeler yer almaktadır. Yine tarih ve coğrafya derslerinde de yerel ve küresel açıdan duyarlılığa yönelik ve öğrencilerin kendilerini tanımlarına ilişkin ifadeler vardır. Yabancı dil derslerinde de farklı dil ve kültür öğrenimi vurgulanmaktadır (Department for Education, 2014).

3. 2. Almanya

Almanya, yapısı itibariyle fazla göç alan bir ülkedir. Bu durum beraberinde değişik kültürlerin ve uyrukların birlikte yaşaması sonucunu doğurmaktadır. Toplumun uyumlu bir şekilde yaşaması için Almanya'da değerler eğitimine önem verilmektedir. Hatta bu önem Alman vatandaşlarının gündelik ve iş yaşamlarında ahlaki olarak kendini göstermektedir. Alman vatandaşlarının disiplinli olmaları bu duruma örnek verilebilir. Almanya'da değerlerle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında Scheler'in (1916) basit ve kutsal değerler şeklinde yaptığı sınıflandırma ön plana çıkmaktadır. Diğer bir çalışma ise Hessen'in (1937; akt. Bilici, 2018) "Değer Felsefesi" isimli çalışmasıdır.

Almanya'nın ülke yapısı incelendiğinde, Almanya'da 16 eyaletin olduğu görülmektedir. (Öztürk vd., 2016). Almanya'nın eğitim sistemleri de eyaletlere göre farklılık göstermekte olup eyaletlerin kendilerine özgü eğitim sistemleri mevcuttur. Ayrıca eğitim alanında çeşitlilik ve bireysellik önemli görülmektedir (Demirel, 2000). Okullarda verilen değerler eğitiminin gerçek hayatta uygulanabilir olması önemlidir (Dikow, 1980). Almanya'da verilen değerler eğitiminde etik ile din dersleri esas alınır. Bazı eyaletlerde farklı derslerle değerler eğitimi verilse de yoğun olarak din dersleri ve etik dersi ön plandadır. Hatta derslerin bazen eyaletlere göre isimleri değişmekte fakat içerik olarak bakıldığında yine bu iki dersin ön planda olduğu görülmektedir (Bilici, 2018). Eyaletlerdeki değerler eğitimine yönelik örnekler verilebilir. Kendine has bir eğitim sistemi olan Almanya'nın Saksonya eyaletine bakıldığında aslında etik dersinin olmadığı görülür. Yine bu eyalette okutulan tarih ve coğrafya derslerinin öğretim programlarında değerlerle ilgili doğrudan bir bölüm yoktur ancak coğrafya dersinde bazı değerlerle alakalı yeterlilikler vardır (Erdkunde, 2015). Buradan da anlaşılacağı gibi eyaletten eyalete değerler eğitimi farklılık gösterebilmektedir.

Almanya'nın değerler eğitimindeki iki esastan biri olan etik dersi, tüm eyaletlerde bir şekilde okutulmaktadır. Zaman zaman isim değişikliği yapılırsa da Almanya'da bu ders, değerler eğitiminde sürekli karşımıza çıkmaktadır. Örneğin Uygulamalı Felsefe, Çocuklarla Felsefe, Ahlak ve Değerler ve

Normlar dersleri farklı isimlerde ancak etik dersini içeren derslerdir (Doğan, 2008). On eyalette zorunlu olan etik dersi özgürlük, vicdan, sevgi, insan onuru, adalet, sorumluluk ve din değerlerine yoğun olarak yer verir (Ethik, 2015). Almanya'nın değerler eğitimindeki diğer kolonu olan din eğitimi de Evangelist, Katolik ve İslam dersleri olarak verilmektedir. İlk iki ders Hristiyanlık dini üzerinedir. İslam dersi ise İslamiyet üzerinedir (Uysal, 2004). Katolik mezhebinin esas alındığı ilkokuldaki din dersine bakıldığında içeriğinde dinî, evrensel, ahlaki ve kültürel değerlerin olduğu görülmektedir (Öztürk vd., 2016). Ayrıca Almanya'daki Saksonya eyaletinde ortaokul düzeyinde okutulan *Değerler ve Normlar* dersi de değerler eğitimi açısından önemlidir. Bu derste yoğun olarak insan onuru, yardımlaşma, tolerans, insan hakları, sorumluluk, eşitlik değerleri verilse de dindar olma, milliyetçilik, alçakgönüllü olma, vefa gösterme, sürdürülebilirlik, altın kurallar, şiddetten uzak durma, özgüven değerleri de verilmektedir (Werte ve Normen, 2009; akt. Bilici, 2018).

3.3. İsveç

İsveç ülkesi on bir yerel bölgeden oluşmaktadır (Erdoğan, 2015). İsveç eğitim sistemine bakıldığında zorunlu eğitimin 7 yaşından başlayıp 16 yaşına kadar gittiği görülmektedir. İsveç'te yer alan okulların büyük bir kısmı belediye tarafından idare edilmektedir. Özel veya devlet okulu ayrımı olmadan tüm eğitim kurumları aynı çerçevede şekillenir (Osbeck, 2020). Ayrıca eğitim sisteminin kökeninde demokrasi olduğunu da söylemek mümkündür (Hjorth, 2001).

İsveç'teki değerler eğitimi incelendiğinde 19. yüzyılda İsveç'te ataerkil bir toplum yapısı ve dinî inanç ağırlıklı ahlaki bir değerler eğitimi olduğu görülmektedir. Bu durum 20. yüzyıla kadar devam etmiştir ancak kilisenin okullar üzerindeki etkisi bu tarihlerden itibaren kırılmaya başlamıştır. Bunun sebebi II. Dünya Savaşı'nın etkileridir. Bu savaş sonrasında ilerici ve demokratik bir anlayış başlamıştır. Ahlaki değer öğretimi bu sebepten zayıflamıştır. İsveç'te değerler eğitimi ilkokuldan itibaren başlamaktadır. Verilen değerler eğitimi de kavram aktarımından çok derslerin içine yerleştirilmiştir (Thornberg, 2008). Değerler din, sosyal bilgiler, tarih, beden eğitimi, biyoloji gibi derslerin içerisinde yer alarak bu derslerle bütünlük sağlamıştır. Değerler eğitimi, dersler dışında örtük programlarda da yer almaktadır. Sınıf yönetimi, ayrımcılığa karşı durma, kural belirleme, öğrencilerin katılım sağlamaları konularında değerler eğitiminin yer alması örnek olarak verilebilir (Thornberg ve Uz, 2013). Değerlerin yer aldığı bir başka nokta da sosyal faaliyetlerin ve etkinliklerin oluşturulduğu aşamalardır. Hem ders içinde yapılan etkinliklerde hem de sosyal faaliyetlerde değerler eğitiminin yer alması bireyler için faydalı olmaktadır. Ayrıca İsveç'te değerler eğitiminin okul dışında da devam ettiğini söylemek mümkündür. Bu devamlılık projeler ve sivil toplum kuruluşları aracılığıyla sağlanmaktadır. Bunu sağlarken hastane, huzurevi ya da belediye benzeri kurumların iş birliğinden faydalanılmaktadır. Tüm bunların yapılma gerekçesi, öğrencilerin okulda farklı, sosyal hayatta farklı davranışlar göstermesini ve derste öğrenilenlerin gereksiz olduğu düşüncesi oluşmasının engellenmek istenmesidir (Akdağ, 2015).

İsveç müfredatı incelendiğinde çeşitli değerler görülmektedir. Örneğin hem bireylere hem çevreye saygı duyulması gerektiği, insan yaşamına ve özgürlüğüne dokunulmaması gerektiği, cinsiyet ayrımının yapılmaması, kendini savunamayanların yanında birlik ve beraberlik olunması gibi değerlerin müfredatta yer aldığını söylemek mümkündür (Swedish National Agency for Education, 2011). İsveç'teki değerler eğitiminde değerleri öğrenciler kendi isteklerine göre seçemezler ya da kendilerince bir değer sistemi oluşturamazlar. İsveç'te değerler, gündelik yaşamda herkes tarafından benimsenip diğerlerine aktarılmalı ya da temsil edilmeli anlayışı vardır (Osbeck, 2020). Son olarak İsveç'te verilen değerler eğitiminde dinî değerler de aktarılır. Dinî eğitimlerle Hristiyanlık, Yahudilik, Budizm, İslamiyet, Hinduizm gibi dinler öğretilmektedir (Akdağ, 2015). Bu öğretilen dinler kültür bilgisi olarak aktarılmaktadır çünkü tek bir tane din öğretimi yer almamaktadır (Öztürk vd., 2016).

3. 4. Fransa

Aslanderen ve Baştuğ'a (2023) göre, Fransa değerler eğitimi bakımından incelendiğinde cumhuriyet değerlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Esasen eğitimin cumhuriyet değerlerini aktarmak için zorunlu olduğu düşüncesi vardır. Ayrıca okulun ve beraberindeki paydaşlarının cumhuriyet değerleri için bir nevi seferberlik oluşturduğu söylenebilir. Bu seferberliğin temelinde laiklik, vatandaşlık, cumhuriyete ait değerler, ayrımcılık yapılmaması ve bağlılık vardır. Hatta bu amaca yönelik *Canopé Network* isimli bir portal oluşturulmuştur. Bu portalda cumhuriyet değerleriyle alakalı tüm kaynaklar yer almaktadır. Burada yer alan değerler ise sıradan olmayan nitelikli ve eğitimli kimseler tarafından oluşturulmuştur. Bu portalda yer alan kaynaklar hem tarihî hem de felsefî açıdan belirli terimleri açık hale getirme amacı taşır. Değerler eğitimiyle alakalı *Cumhuriyet Rehberi Kutusu* uygulamasından da bahsedilebilir. Bu kutu 2021 eğitim ve öğretim yılına başlarken tüm okulların aldığı ve üç adet kitaptan oluşan bir kutudur. Bu set esasen bir referans belge sayılmaktadır. Bu uygulamada amaç cumhuriyet değerlerinin okul ya da kuruluşlarca sahiplenilmesi, hayata geçirilmesi, öğrenilmesi, savunulmasıdır (Aslanderen ve Baştuğ, 2023). Değerler eğitimiyle alakalı başka bir uygulama ise vatandaşlık kursudur. Bu kurs görev ve sorumluluklarını bilen geleceğe dönük vatandaş yetiştirmektedir. Ayrıca bu kursta ahlak ve yurttaşlık eğitimi dersi, medya ve bilgi dersiyle desteklenerek daha etkili hale getirilir. Aslanderen ve Baştuğ'a (2023) göre bu kursta yer alan başlıca temalar şunlardır:

- a) İnsanlar arasında ayrım olmaması
- b) Eşitlik
- c) Laiklik
- d) Saygılı olma
- e) Irkçılık ve antisemitizmle mücadele etme
- f) LGBT fobisine yönelik önlem ve mücadele

Fransa'da eğitim kurumlarının tüm kademlerinde yer alan ahlaki ve yurttaşlık eğitimi de önemlidir. Bu eğitimde duyarlılık, yasalar ve kurallar, yargıda bulunma, bağlılık değerleri üzerinde

durulur ancak bağlılık diğerlerine nazaran daha fazla önem verilen bir unsurdur. Ayrıca eğitsel, sportif, sosyal, tarihî, faaliyetlere katılmaya da önem verilir. Vatandaşlık kursu özünde millî eğitimin personellerinden derneklere ve tüm yetkililere yönelik uygulanmaktadır. Son olarak Fransa'da zorunlu eğitim sonunda vatandaşlık kitapçığı şeklinde bir belge verildiğini de söylemek mümkündür. Bu belge hem temel ilkeleri içerir hem de ülke adına bir çeşit bağlılık göstergesidir (Le ministere de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2021).

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

İngiltere'deki değerler eğitimi incelendiğinde 2000'li yıllara kadar değerler eğitiminde öz benlik, ilişkiler, toplum ve çevre değerlerine yer verildiği 2000'li yıllardan sonra Britanya Değerlerinin ön plana çıktığı görülmektedir (Prevent Strategy, 2011). Artan terör olayları sebebiyle 2000'li yıllardan sonra değerler eğitimi, terör olayları için önleyici amaçla da eğitimde kullanılmıştır. Eğitim kademelerindeki programlara bakıldığında 3. seviyeden sonra doğrudan değerler eğitime yönelik ifadeler yer almaktadır.

Göç alan bir ülke olan Almanya'da değerler eğitimi daha çok toplumda uyumu sağlamaya yöneliktir (Bilici, 2018). Ayrıca normal eğitim sisteminin eyaletlere göre farklılık göstermesi sebebiyle değerler eğitiminin de eyaletlere göre farklılıklar gösterdiği söylenebilir. Değerler eğitiminin merkezinde etik ve din derslerinin olduğu görülmektedir. Etik dersinin eyaletlerin büyük bir kısmında zorunlu olduğu görülmektedir. Din eğitiminin de seçmeli olduğu Evangelist, Katolik ve İslam olarak çeşitlendiği görülmektedir. Ayrıca Almanya'da değerler ve normlar şeklinde değerler eğitimi için önemli olan bir ders mevcuttur. İsveç'teki değerler eğitiminin başta kilise ve dinin etkisiyle şekillendiği sonrasında ise bu durumun zayıfladığı görülmektedir. Verilen değerler eğitiminin okulda dersler içerisinde öğretim programları vasıtasıyla uygulandığı görülmektedir. Ayrıca gündelik hayatta da bu değerlerin aktarımı çeşitli yollarla devam etmektedir. Sadece okulla sınırlı kalmamaktadır. Çeşitli dinlere yönelik derslerin yer aldığı ve bu dinlerle alakalı değerlerin de aşılandığı görülür. Fransa'daki değerler eğitiminde daha çok cumhuriyet değerleri aktarılmaya çalışılmaktadır. Ülkede değerler eğitimiyle alakalı *Canopé Network* isimli bir portal, *Cumhuriyet Rehberi Kutusu*, *Vatandaşlık Kursu* uygulamaları mevcuttur. Eğitim sisteminde bağlılık unsuru üzerinde daha çok durulmaktadır.

Sonuç olarak dört ülkeye de bakıldığında aslında değerler eğitiminin dersler ve okul vasıtasıyla aktarılmaya çalışıldığı görülmektedir. Her ne kadar farklılıklar olduğu gözükse de temelde aynı uygulamalar yapılmakta ve aynı amaçlar güdülmektedir. Dört ülkede de değerler eğitime önem verilmekte ve çalışmalar yapılmaktadır. Yapılan bu değerler eğitimlerinde aslında kişilere belirli değerler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Ayrıca toplumdaki çözümlerin önüne geçilmeye çalışılmaktadır. Devletlerin görmek istedikleri insanları yetiştirmek için değerler eğitimini bir araç olarak kullandıkları çıkarımında bulunulabilir.

5. ÖNERİLER

Bu çalışmada sadece dört Avrupa Birliği ülkesinin değerler eğitimi incelenmiştir. Bu sebeple bu çalışma sadece dört ülkeyle sınırlılık göstermektedir. Gelecekte yapılacak çalışmalar için Avrupa Birliği ülkelerinin tümünün incelendiği bir araştırma yapılması önerilebilir. Ayrıca Avrupa Birliği ülkelerinin değerler eğitimleriyle farklı ülkelerin değerler eğitiminin karşılaştırıldığı bir araştırma da önerilebilir.

Çıkar Çatışması Beyanı

“Avrupa Birliği Ülkelerinden İngiltere, Almanya, İsveç ve Fransa'nın Değerler Eğitimine Yönelik Bir Derleme Çalışması” isimli makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Akdağ, B. (2015). İsveç'te öğretmen yetiştirme. <http://bulentakdag.blogspot.com.tr/2008/07/isvete-retmen-yetitirme.html> adresinden 25.11.2023 tarihinde alınmıştır.
- Aslanderen, M., ve Baştuğ, D. (2023). Dünyada Değerler Eğitimi. M. S. Canan Koç (Ed.). *Karakter ve Değerler Eğitimi Güncel Yaklaşımlar* içinde (s. 336-353). Pegem Yayıncılık.
- Bilici, Ş. (2018). Almanya'da değerler eğitimi: Aşağı Saksonya Eyaleti örneği. *Talim*, 2(1), 127-147.
- Canatan, K. (2004). Avrupa Birliği ülkelerinde değerler yönelimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(7-8), 41-63.
- Cihangir Tabak, Ü. (2019). *Türkiye'de ve İngiltere'de ilkokullarda değerler eğitimi uygulamalarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Çolak, R. (2012). Literatür taraması nasıl yapılır? <https://docplayer.biz.tr/189256-Literatur-taramasi-nasil-yapilir.html> adresinden 01.12.2023 tarihinde alınmıştır.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim*. Pegem Yayıncılık.
- Department for Education. (2014). *Promoting fundamental british values as part of smsc in schools: departmental advice for maintained schools*.
- Dikow, J. (1980). *Grundwerte in der Schule*. Freiburg im Breisgau Freiburg. Verlag Herder.
- Doğan, R. (2008). Avrupa Birliği sürecinde dinî kurumlar ve din eğitimi: Almanya modeli. *AÜDTCFD*, 49(2), 1-43.
- Erdkunde. (2015). *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgange 5-10*. Niedersachsen: Niedersächsisches Kulturministerium.
- Erdoğan, İ. (2015), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Sümer Kitabevi.
- ERY (1988). *Eğitim'de reform yasası*. Her Majesty's Stationery Office.
- Ethik. (2015). *Lehrplan Ethik, bildungsgang Realschule Jahrgangsstufen 5-10*. Hessen: Hessisches Kulturministerium.
- Halstead, J. M., ve Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Hawkes, N. (2005). *Does teaching values improve the quality of education in primary schools?* [Yayımlanmamış doktora tezi]. University of Oxford.

- Hawkes, N. (2010). Values education and the national curriculum in England. T. Lovat, R. Toomey, ve N. Clement (Ed.). *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* içinde (s. 225-238). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-8675-4_14
- Hjorth, S. (2001). *Curriculum for the non-compulsory school system Lpf 94 ministry of education and science in sweden and national agency for education* (B. R. Turner, Çev.). Graphium Västra Aros.
- Kirschenbaum, H. (1995). *100 Ways to enhance values and morality in schools and youth settings*. <https://eric.ed.gov/?id=ED414003>
- Lickona, T. (1992). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.
- Ministere De L'Education Nationale Et De La Jeunesse (2022). Values and commitment. 20.12.2023 tarihinde <https://www.education.gouv.fr/le-ministre-de-l-education-nationale-et-de-la-jeunesse> adresinden alınmıştır.
- Osbeck, C. (2020). İsveç'te değerler ve din eğitimi. R. Kaymakcan, N. Tınaz, Z. Ş. Altın, M. Zengin, A. Y. Okudan, ve H. Yiğit (Ed.), *Değerler ve Eğitimi-II Sempozyum Bildirileri Kitabı* içinde (s. 141-148). DEM Yayınları.
- Öztürk, F., Özcan, O. A., Çimen, O. S., Özkan, Ö. A. ve Balkaş, Ö. S. (2016). Değerler eğitimine yönelik kültürler arası karşılaştırılmalı bir araştırma: Almanya, İsveç, Güney Kore ve Malezya örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(30), 629-649. <https://doi.org/10.16992/ASOS.1266>
- Pekdoğan, S. (2017). Çocukluk döneminde Amerika'da uygulanan değerler eğitimi programları. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 503-520. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.306813>
- Prevent Strategy (2011) *Presented to parliament by the secretary of state for the home department by command of her majesty*. The Stationery Office Limited.
- Scheler, M. (1916). *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*. Felix Meiner Verlag.
- Swedish National Agency for Education. (2011). Curriculum for the compulsory school, preschool class and the leisure-time centre. 01.12.2023 tarihinde https://www.skolverket.se/om-skolverket/%20in_english/publications adresinden alındı.
- QCA. (1999). *The national curriculum: Handbook for primary teachers in England (key stages 1 and 2)*. Department for Education.
- Revell, L. ve Bryan, H. (2018). *Fundamental British values in education*. Emerald Publishing.
- 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>

Thornberg, R. ve Uz, E. O. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59, 49–56. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.005>

Uysal, V. (2004). Yetişkinlerde dindarlık ve değerler: Dini hayat, değer tercihleri ve kadına bakış eğilimleri. *Değerler ve Eğitimi, Uluslararası Sempozyum*, 26-28.

Und Normen, W. (2009). Kerncurriculum für die Gesamtschule Schuljahrgange 5-10. *Niedersachsen: Niedersächsisches Kulturministerium*.

Yeşil, R. ve Davut A. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. <https://openaccess.ahievran.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12513/134>

Yeşil, R., Kart, M. ve Aslanderen, M. (2020). *Ahilik ve değer eğitimi modeli ADEM*. Çizgi Kitabevi.

Zengin, M. (2017). Bir uygulama modeli olarak Avusturya'daki okullarda değerler eğitimi. *Journal of International Social Research*, 10(52). <http://dx.doi.org/10.17719/jjsr.2017.1943>



KAHRAMANMARAŞ İSTİKLAL ÜNİVERSİTESİ PSİKOLOJİ DERGİSİ

Öğretmen Algılarıyla Eğitim Örgütlerinde Tokenizm: Nitel Bir Araştırma

Tokenism in Educational Organizations Through Teachers' Perceptions: A Qualitative Research

Abdulvahap DOĞAN¹, Oğuz GÜRBÜZ², Yusuf CAN³

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 19.12.2023

Kabul Tarihi: 31.12.2023

Makaleye Atıf Yapmak İçin: Doğan, A., Gürbüz, O. ve Can, Y. (2023). Öğretmen algılarıyla tokenizm: Nitel bir araştırma. *Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi Psikoloji Dergisi (KİÜ)*, 1(1), 46-58.

ÖZET: Tokenizm, her türlü imkân ve maddi olanakların nicelik ve nitelik açısından hâkim grubun inisiyatifinde olması sonucunda azınlık grubun kısıtlanmış hissetmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada, lise öğretmenlerinin tokenizm algılarına etki eden unsurlar belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında Malatya ilinin Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde görev yapan lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya aynı ilçelerde görev yapan 20 öğretmen katılmıştır. Araştırma yöntemi olarak nitel araştırmanın fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Fenomenolojide araştırma katılımcılarının olguları nasıl yorumladıkları ve yaşanan olaylara hangi anlamları yükledikleri konularına odaklanılmaktadır. Araştırmanın verileri lise öğretmenlerinin tokenizm algılarını etkileyen etmenleri açığa çıkarmayı hedefleyen tek soruluk yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmış ve veriler tematik içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Veriler analiz edildiğinde; öğretmenlerde daha çok branş-okul türü uyumsuzluğunun tokenizm algısına neden olduğu görülmüştür. Bununla birlikte sendikal farklılıklar, siyasi görüş ayrılıkları, aynı zümrede tek kişi olmak ve kadın olmak gibi bazı unsurların da öğretmenlerde tokenizm algısına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Ayrımcılık, tokenizm, öğretmenlerde tokenizm

¹ Sorumlu Yazar, Abdulvahap Doğan, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, a.vahapdogan@gmail.com, 0000-0003-4490-4047

² Oğuz Gürbüz, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, ogzgrbz@gmail.com, 0009-0007-0052-9093

³ Yusuf Can, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, y_can23@hotmail.com

ABSTRACT: *Tokenism is defined as a situation where minority groups feel restricted due to the dominance of the majority group in terms of both quantity and quality of opportunities and material resources. In this research, it was tried to determine the factors affecting high school teachers' perceptions of tokenism. The universe of the research consists of high school teachers working in Battalgazi and Yeşilyurt districts of Malatya in the 2023-2024 academic year. 20 teachers working in the same districts participated in the research. The research employed a Phenomenology design for qualitative analysis. Phenomenology focuses on how research participants interpret phenomena and attribute meanings to events. Data was collected through a single-question semi-structured interview form designed to unveil the factors influencing high school teachers' perceptions of tokenism. The analysis was conducted using content analysis techniques. When the data is analyzed; It has been observed that the incompatibility between branch and school type mostly causes the perception of tokenism in teachers. However, it has been concluded that some factors such as union differences, political differences of opinion, being the only person in the same group, and being a woman cause the perception of tokenism in teachers. The findings were discussed in the context of relevant literature.*

Keywords: *Discrimination, tokenism, tokenism in teachers*

1. GİRİŞ

İnsanoğlu doğası gereği zaman zaman bulunduğu ortamda kendisini üstün ya da ayrıcalıklı gösteren tutum ve davranışlar sergileyebilmektedir. Bu davranış kalıpları toplumların en önemli sorunlarından birisi olan ayrımcılığı tetiklemektedir (Duruoğlu, 2007). Herhangi bir örgütteki birey, hâkim grup tarafından uğradığı baskı ve dışlanma sonucunda kendisini azınlık veya dezavantajlı grubun üyesi gibi hissedebilmektedir. Bu durumu anlatan tokenizm kavramı ilk defa Alman Sosyolog Laws (1975) tarafından ifade edilmiştir. Tokenizm çalışmaları başlangıçta cinsiyet (Kanter 1977b; Yılmaz ve Sürgevil, 2020; Yoder, 2002) özelinde incelenirken, ilerleyen süreçte örgütteki homojen yapının artarak değişmesiyle etnik köken hakkında (Yoder, 1991) ve dezavantajlı gruplar arasında bulunan engellilere özel araştırmalar (Ataman, 2021) yapılmaya başlanmıştır.

Tokenizm, her türlü imkân ve maddi olanakların nicelik ve nitelik açısından hâkim grubun inisiyatifinde olması sonucunda azınlık grubun kısıtlanmış hissetmesidir (Laws, 1975). Azınlık grup, Laws tarafından token olarak adlandırılmakta ve hâkim grup ile aynı ortamda bulunmasına rağmen arzu edilen seviyede temsil gücüne sahip olmayan bireyi tanımlamaktadır (Laws, 1975). Token ve tokenizm kavramlarının literatüre Laws tarafından kazandırıldığı bilirse de asıl ününe Kanter'in (1977a, 1977b) çalışmalarıyla ulaşmıştır. Kanter, bu çalışmaları, herhangi bir toplulukta ya da iş hayatında azınlık konumunda olan bireylerin, hâkim grup tarafından kalıp yargılara göre muamele gördüğü ve sadece ait oldukları sınıfın temsilcisi olarak değerlendirildiği gerçeğinden hareketle yapmıştır (Gustafson, 2008).

Kanter, kadınlara yönelik cinsiyet ayrımcılığını ön plana çıkararak, erkeklerin daha etkin ve sayı olarak daha fazla olduğu örgütlerde, kadınların görev dağılımında ve kariyer planlamasında sınırlandırıldığını vurgulamıştır (Scott, 2005). Örgütlerde kadınlara yönelik bu sınırlamaları tespit eden Kanter, tokenizm kavramını burada gündeme getiren ilk bilim insanı olmuştur (Budig, 2002). Kanter (1977a) işgören kesimde ya da yönetim kademesinde nicel açıdan yüzde 15'in altında kalan grupları token; yüzde 85 ve daha fazla bulunan grupları da tokenist ya da hâkim grup şeklinde yorumlamıştır. Kanter (1977a) ayrıca sayısal güç oranlarına göre örgütte dört tür grubun temsil edilebileceğini belirtir. Bu gruplar aşağıdaki gibidir.

- a) **Tektip Gruplar (100/0):** Her bakımdan homojen olan grupları ifade etmektedir. Tektip gruplarda sosyal kategorisi, cinsiyeti, statüsü ya da etnik kökeni yüzde yüz aynı olan üyeler yer almaktadır.
- b) **Çarpık Gruplar (85/15):** Çarpık gruplarda genel olarak tokenistler yüzde 85, tokenler ise yüzde 15 şeklindedir. Ancak azınlık grubun temsilcisinin daha az hatta bazı durumlarda tek kişi olduğu da görülmektedir. Token oranının bu denli düştüğü örgütlerde tokenlerin baskın grup karşısında söz sahibi olması imkânsızdır.
- c) **Meyilli Gruplar (65/35):** Meyilli gruplarda genel olarak tokenistler yüzde 65, tokenler ise yüzde 35 oranındadır. Bu tür örgütlerde token grup, hâkim grubun yetkilerini ve aldığı

kararları etkileme gücüne sahiptir. Bu yüzden azınlık grup, hâkim grup ile iş birliği yaparak, örgüt yapısına ve kültürüne etki edebilmektedir.

- d) **Dengeli Gruplar (60/40, 50/50):** Dengeli gruplarda genel olarak tokenistlerin oranı yüzde 60, tokenlerin yüzde 40 ya da yüzde 50 yüzde 50 eşit şekildedir. Bu dengeli durum, kültürel etkileşimde ve bireyler arası iletişimde de etkili olabilmektedir. Dengeli gruplarda, yetenekleri ölçüsünde gruba katkı veren alt gruplar da bulunmaktadır.

1. 1. Tokenizmin Boyutları

Kanter, çarpık bir grup yapısı içinde yer alan ve token olarak isimlendirdiği azınlıklıkların grup dinamiği açısından olumsuz deneyimler yaşadıklarını savunarak, tokenlerin bazı temel sorunlarla karşı karşıya olduklarını tespit etmiştir. Kanter'e (1977a, 1977b) göre bütün tokenler, hâkim grup tarafından performans baskısı, yükseltilmiş sınırlar ve rol kuşatması olarak boyutlandırılan üç olumsuz deneyimi yaşamaktadır. Bu deneyimleri yaşarken de görünürlük, polarizasyon (farklılıkların abartılması) ve asimilasyon olarak adlandırılan üç algısal durumla yüzleşmektedirler. Görünürlük durumu, tokenlerin hâkim gruba göre daha çok fark edilen kişisel özelliklere sahip olduklarını ifade etmektedir. Polarizasyon ya da farklılıkların abartılması şeklinde yorumlanan ikinci algısal durumda ise tokenlerin dikkat çeken tarafları sosyal özellikleridir. Üçüncü algısal durum olan asimilasyon eğiliminde ise, azınlık grubun ya da bir üyesinin, baskın grup tarafından klişelere veya tanıdık genellemelere maruz kalması söz konusudur (Kanter, 1977b). Kanter'in tokenizm çalışmalarına ilave olarak, cinsiyet statüsü, mesleki uyumsuzluk ve müdahalecilik olarak üç farklı boyutun daha varlığından bahsedilmektedir (Yoder, 1991, 2002; Yoder vd., 1996). Tokenizmle ilgili ifade edilen bu boyutlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Tokenizm Boyut ve Alt Boyutları

Tokenizm Boyutları	Alt Boyutlar
Performans Baskısı (Kanter, 1977a, 1977b)	a- Toplum Performansı (Beklentisi) b- İntikam Endişesi c- Sonuçların Kapsamı
Yükseltilmiş Sınırlar (Kanter, 1977a, 1977b)	a- Hakim Grubun Kültürünün Abartılması b-Farklılığı Hatırlatan Kesitler c- Biçimsel Olmayan İzolasyon: Açıkça Engellenme d- Sadakat Testleri
Rol Kuşatması (Kanter, 1977a, 1977b)	a- Statü Seviyelendirme b- Stereotipik Rol Atamaları
Cinsiyet Statüsü (Yoder, 1991, 2002; Yoder vd., 1996)	a- Tokenlerin Statüsünün Manipüle Edilmesi b- Statü Kesişmesi
Mesleki Uyumsuzluk (Yoder, 1991, 2002; Yoder vd., 1996)	
Müdahalecilik (Yoder, 1991, 2002; Yoder vd., 1996)	

1.1.1. Performans Baskısı

Kanter (1977b) örgüt içindeki tokenlerin işlerinde ne kadar başarılı olursa olsunlar, bu durumun asla görülmeceğini ya da normalleştirilerek sıradanlaştırılabileceğini “performans baskısı (beklentisi)” kavramıyla açıklamaktadır. Tokenler başarılarının hâkim grupta rahatsızlık hissi oluşturacağı endişesiyle bunu gizleme eğilimindedirler. Kanter (1977a, 1977b) tokenlerin bu davranışını “intikam endişesi” olarak tanımlamaktadır. Kanter’e (1977a, 1977b) göre iş yerindeki yöneticiler, kadın çalışanlarından herhangi bir konuda fikir istediklerinde, bir kadından gelen cevabı tüm kadınları kapsayacak şekilde uygulayabilmekte ve bu davranış zaman zaman token grupların lehine sonuçlanabilmektedir. Bu durum Kanter tarafından sonuçların kapsamı olarak ifade edilmektedir.

1.1.2. Yükseltilmiş Sınırlar

Örgütteki hâkim grubun tokenlere karşı kutuplaşma davranışı sergilemeleri ve abartılı şekilde sınır çizmeleri “yükseltilmiş sınırlar” olarak ifade edilmektedir (Kanter, 1977b). Hâkim grup örgüt içinde sosyal ve kültürel konularda azınlık gruba karşı üstünlüklerini kanıtlamak için gösterişli iş birliği davranışları sergileyebilmektedir. Kanter bu davranışı hâkim grubun kültürünün abartılması şeklinde yorumlamaktadır. Hâkim gruptaki bireyler, tokenlerin de bulunduğu toplu etkinliklerde kendilerini ön plana çıkararak ve üstünlüklerini pekiştiren hareketler sergileyerek farklılığı hatırlatan kesitler göstermektedirler (Kanter, 1977b). Ayrıca, hâkim grupta bulunanlar, tokenleri bazı toplu faaliyetlerden gizli bir şekilde engelleyerek biçimsel olmayan izolasyon uygulamaktadırlar. Örgütte söz sahibi olmak isteyen tokenler, hâkim gruba sadakatlerini ispatlamak ve güvenlerini kazanmak için “sadakat testlerini” geçmek zorundadırlar (Kanter, 1977b).

1.1.3. Rol Kuşatması

Token grup üyeleri, “rol kuşatması” adı altında kendileri hakkında daha önceden belirlenmiş ön yargı ve kalıp yargılara maruz bırakılarak, hâkim gruptan uzak tutulmaktadır (Kanter, 1977b). Statü seviyelendirme ve stereotipik rol atamaları yoluyla bu eğilim pekiştirilmektedir (Yoder, 2002).

1.1.4. Cinsiyet Statüsü

Tokenin cinsiyeti, tokenin statüsünü etkilemektedir. Başka bir deyişle kadın tokenlerin deneyimlediği olumsuz yaşantılarla erkek tokenler yüzleşmemektedir (Yoder, 1991). Bu konuda, lisans öğrencilerine yönelik yürütülen araştırma tokenlerin statüsünün manipüle edilmesi konusunda önem arz etmektedir (McDonald vd., 2004). Tokenleri belirleyen temel statü olan cinsiyetin, ırk ve etnik köken gibi diğer statülerle kesişmesi sonucunda statü kesişmesi ortaya çıkmakta ve token bireyin deneyimlerini etkilemektedir (Yoder vd., 1996).

1.1.5. Mesleki Uyumsuzluk

Kanter’in tokenizm araştırmalarının belirleyici unsuru olan kadınlar, çoğunlukla erkeklerin yaptığı mesleği seçen kadınlardır. Başka bir deyişle araştırmaya konu olan kadınlar cinsiyet-meslek

uyumsuzluğu yaşamaktadırlar. Mesleki cinsiyet belirleyiciler hangi türden mesleklerin kadınlara uygun olacağı konusunda sınırlar çizmekte, sınırların dışına çıkarak meslek seçen kadınlar olumsuz durumlar ile karşı karşıya kalmaktadırlar (Segal, 2006).

1.1.6. Müdahacilik

Sınırlı kontenjanın bulunduğu, yüksek maaşlı ve statülü mesleklerde genellikle erkeklerin tercih edildiği görülmektedir. Böylece adı geçen mesleğin erkeklere daha uygun olduğu imajı oluşturulmakta (Cohen, 1995) ve kadınların bu meslekleri yapmaları, erkeklerin sosyal müdahalesi yoluyla zorlaştırılmaktadır (Zimmer, 1988). Toplumların gelişiminde eğitim önemli bir role sahiptir. Eğitim insanın kişiliğini beslediği yatırım süreci ya da davranış değiştirme süreci olarak tanımlanabilmektedir. (Kirişçi Sarıkaya, 2021). Eğitim denilince şüphesiz akla ilk gelen öğretmenlerdir. Öğretmenlerin mesleki ve bireysel olarak başarı durumları, içinde buldukları toplumun eğitimini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Gülmez vd., 2020). Bu bağlamda eğitimde kalite ve başarıya ulaşmak için okullarda öğretmenlere sunulan eğitim ortamlarının her açıdan huzur, barış, güven, adalet ve eşitliğe dayalı olması gerekmektedir. Ayrımcılık problemiyle baş edebilmek için problemi doğru kavramak ve analiz etmek gerekmektedir (Demirel vd., 2011). Eğitim alanında tokenizm konusunda özellikle liselerde görev yapan öğretmenlere yönelik ulusal ve uluslararası literatürde bir boşluk olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerde tokenizm algısına neden olan etmenlerin tespit edilmesi; bu etmenlerin bertaraf edilerek daha ılımlı ve mutlu bir iş yaşamı sağlanması ve böylece öğretmenlerin performansını azaltan faktörlerin ortadan kaldırılması önemlidir. Buradan hareketle bu çalışmada öğretmenlerin okul içerisinde kendilerini azınlık durumda hissetmelerine neden olan unsurların tespiti gereklidir. Bu amaçla öğretmenlerin okul içerisinde kendilerini azınlık ya da hâkim grubun üyesi olarak hissetmelerine neden olan faktörlerin neler olduğu sorusuna cevap aranmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, fenomenoloji (olgubilim) deseninde yürütülmüş nitel bir çalışmadır. Nitel çalışmalarda çalışmaya konu olay veya sorun kendi doğal ortamında ve derinlemesine bir şekilde incelenir (Denzin ve Lincoln, 1998). Bu durumda insanlar aynı olay ya da deneyimlere farklı bakış açıları geliştirebilirler. Çünkü olgubilimde araştırma katılımcılarının olguları nasıl yorumladıkları ve yaşanan olaylara hangi anlamları yükledikleri konularına cevap aranır (Gliner vd., 2015). Bu çalışma lise öğretmenlerinde tokenizm algısına neden olan unsurların belirlenmesi amacıyla olgubilim deseninde yürütülmüştür. Olgubilim deseninde yürütülen bu çalışmada verilerin analizi tematik içerik analizi yöntemiyle yapılmıştır.

2.2. Katılımcılar

Bu araştırmada katılımcılar 2023-2024 eğitim ğretim yılında Malatya ilinde muhtelif liselerde görev yapan öğretmenler arasından nitel araştırma yaklaşımlarında kullanılan amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırma kapsamında ilk önce beş ğretmen ile görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşme neticesinde elde edilen veriler tematik içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu analiz sonucu tema ve kodlar ortaya çıkmıştır. Daha sonra on beş ğretmen ile daha görüşme yapılmış ancak gelen veriler sonucu yeni tema ve kod oluşmadığından veri doğgunluğu sağlanmış ve görüşmeler burada sonlandırılmıştır. Çalışma grubu 10 kadın 10 erkek olmak üzere toplamda 20 lise öğretmeninden oluşmuştur. Amaca yönelik örnekleme yönteminde araştırmacılar probleme ilişkin konularda yeterli düzeyde bilgi sahibi olan kişi, olay ya da objelere yönelirler (Gliner vd., 2015).

Tablo 1: *Katılımcıların Okul Türü ve Cinsiyet Dağılımı*

Okul Türü	Cinsiyet	
	Kadın	Erkek
Anadolu Lisesi	2	2
Mesleki ve Teknik Lise	2	2
Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi	2	2
İmam Hatip Lisesi	2	2
Fen ve Sosyal Bilimler Lisesi	2	2
Toplam	10	10

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Bu görüşme formuna son hali, bir ğretmen ve üç alan uzmanının görüşleri de alınarak verilmiştir. Yapılan düzenlemelerle son hali verilen görüşme formu öğretmenlerle yapılan bire bir görüşmelerde yüz yüze olacak şekilde uygulanmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan etik kurul onayı (tarih: 02.10.2023, izin no: 2023/18) alınarak veriler toplanmaya başlanmıştır. Olgubilim deseninde yürütülen bu araştırmada verilerin analizi tematik içerik analizi yöntemiyle yapılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler izinleri alınmak suretiyle ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Bu kayıtlar daha sonra deşifre edilerek yazılı metne dnştrlmştir. Katılımcı görüşleri K1, K2, K3, ... K20 şeklinde kodlanmıştır. Yine katılımcıların görev yaptıkları okul türleri; Anadolu liseleri için (AL), mesleki ve teknik liseler için (MTAL), imam hatip liseleri için (İHL), güzel sanatlar ve spor liseleri için (GSSL) ve sosyal bilimler ve fen liseleri için (SFL) olacak şekilde kodlanmıştır. Bunun yanında kültür dersi ğretmenleri (Kl.), meslek dersi ğretmenleri (Mesl.) kadın ğretmenler (K) ve erkek öğretmenler ise (E) olarak kodlanmıştır. Verilerin analizi sonucu tek bir tema oluşturulmuş ve yapılan kodlamalar bu tema altına

yerleştirilmiştir. Görüşme tekniği sonucu elde edilen veriler sayısallaştırılmış ve frekans biçiminde ifade edilmiştir.

Yapılan analizlerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla alanda uzman kişilerin görüşlerine başvurulmuştur. Uzman kişiler tarafından bu görüşme formlarındaki görüşler için oluşturulan temalar, Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği formül (Uzlaşma Yüzdesi = Görüş Birliği (Na) / (Görüş Birliği (Na) + Görüş Ayrılığı) x100) kullanılarak araştırmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmada değerlendirmeye ilişkin uzlaşma yüzdesinin %90 ve üzeri olduğu durumlarda güvenilirlik sağlanmış olur (Saban, 2008). Çalışmanın uzlaşma yüzdesi % 95, görüş ayarılığı yüzdesi % 5 olarak bulunmuştur.

3. BULGULAR

Çalışma kapsamında elde edilen verilerin analiz edilmesi ile aşağıda yer alan bulgulara ulaşılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak katılımcılara “Okul içerisinde size kendinizi azınlık ya da hâkim bir grubun üyesi olarak hissettiren faktörler nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve gelen cevaplara göre katılımcı görüşlerinin analiz sonucu Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerde Tokenizm Algısına Neden Olan Faktörler

Tema	Kodlar	f
Tokenizm algısına neden olan unsurlar	Branş-okul türü uyumsuzluğu (K1, K11, K12, K16, K19, K20)	6
	Zümresinde tek öğretmen olmak (K15, K18, K20)	3
	Sendikal farklılıklar (K1, K2, K4, K19)	4
	Ek ders ücreti (K2)	1
	Düşük kıdem yılı (K3)	1
	Siyasi düşünce (K4, K19)	2
	Dinî inanç (K4)	1
	Norm Fazlası olmak (K8, K13)	1
	Kadın olmak (K9)	1
	Toplam	

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde; öğretmenlerde tokenizm algısına neden olan unsurların başında branş-okul türü uyumsuzluğunun (n=6) geldiği görülmektedir. Bununla birlikte diğer nedenler; zümresinde tek olmak (n=3), sendika ayrıcalığı (n=4), siyasi düşünce (n=2) ve ek ders ücreti, düşük kıdem yılı, dinî inanç, norm fazlası olmak ve cinsiyet (n=1) olarak kodlanmıştır. Bu kodlara ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

(K1, MTAL, K, Kül.): “Meslek Lisesinde branşımdan dolayı kendimi zaman zaman azınlık durumunda hissediyorum. Bazen hiç kimse dersimi önemsemiyor gibi

düşünüyorum. Çoğunluk olan sendikada olmadığım için de kendimi azınlık gibi hissediyorum.” (Branş-okul türü uyumsuzluğu, sendikal farklılıklar)

(K11, SL, E, Kül.): *“Okulumuzda çok sayıda beden eğitimi öğretmeni var. Spor Lisesi olduğu için bazı uygulamalarda onlara öncelik verildiğini görüyor ve kendimi azınlık bir grubun içinde hissediyorum.”* (Branş-okul türü uyumsuzluğu)

(K19, SFL, E, Kül.): *“Okulumda branşım, sendikam ve siyasi görüş olarak farklı takıldığım için genellikle kendimi azınlık gibi hissedirim.”* (Branş-okul türü uyumsuzluğu, sendikal farklılıklar, siyasi düşünce)

(K20, SFL, K, Kül.) *“...Ancak branşımın Almanca olması ve zümre arkadaşımın da olmamasından dolayı bazen kendimi yalnız hissedebiliyorum.”* (Zümresinde tek öğretmen olmak)

(K9, SL, K, Kül.) *“Okulumuzda beden eğitimi branşında tek bayan öğretmen olmak bana bazı durumlarda azınlık olarak hissettiriyor.”* (Kadın olmak)

(K4, MTAL, E, Mesl.) *“Bu faktörleri sendika, siyasi düşünce, dinî inanç gibi faktörler olarak sıralayabilirim ancak çalıştığım okulda böyle bir ayırım ya da baskı grubu yoktur”* (Sendikal farklılıklar, siyasi düşünce, dinî inanç)

Bu veriler incelendiğinde lise öğretmenlerinin daha çok branşlarının çalıştıkları okulun ana dersleri ile uyumlu olmamasından kaynaklı tokenizm algısı yaşadığı görülmektedir. Bununla birlikte sendikal olarak azınlıkta olma durumunun, siyasi ve dinî düşünce yapısının, cinsiyetin, kıdem, ödemelerdeki farklılıkların ve zümre olarak alanlarında azınlık durumda olmalarının da öğretmenlerde tokenizm algısı oluşturduğu görülmüştür.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Liselerde görev yapan öğretmenlerin kendilerini azınlık durumunda hissetmelerine ve bu nedenle tokenizm algılarına neden olan unsurların belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırma sonucunda öğretmenlerde en fazla branş-okul türü uyumsuzluğundan kaynaklı tokenizm algısının olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim özellikle meslek liselerinde görevli kültür dersi öğretmenlerinin aynı okulda çalışan meslek dersi öğretmenlerine göre kendilerini token olarak algıladıklarını söylemek mümkündür. Çünkü okulun hem amaç bakımından hem de işlevselliği bakımından öncelikli grubun meslek dersi öğretmenleri olduğu söylenebilir. Aslan'ın (2008) meslek liselerinde görevli kültür dersi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeylerini belirlemek için yapmış olduğu araştırmada, okulda öncelikli olarak meslek dersi öğretmenlerinin taleplerinin giderilmeye çalışıldığı ve bu nedenle kültür dersi öğretmenlerinin kendilerini geri planda hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine Çavuşoğlu ve Savaş (2016) tarafından meslek liselerinde çalışan kültür dersi öğretmenlerinin yaşadıkları sorunları tespit etmek amacıyla yapılan araştırmada; meslek dersi öğretmenlerinin kendilerini çalıştıkları okulun ana unsuru olarak kabul ettikleri ve bu nedenle kültür dersi öğretmenlerinin geri planda kalmaları gerektiği algısına neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular da branş okul uyumsuzluğundan

kaynaklı tokenizm algısı sonucunu destekler niteliktedir. Nitekim Yoder'in (2002) tokenizm sınıflandırmalarından biri de mesleki uyumsuzluktur. Bu bakımdan kişinin o iş yerine uyum sağlayamaması kendisini token olarak hissetmesine neden olabilir.

Öğretmenler üyesi buldukları sendikadan dolayı tokenizme maruz kaldıklarını beyan etmişlerdir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin bir sendikaya üye olma isteğinin altında aidiyet, baskı, yasal destek ve örgütsel güç kazanma gibi nedenler etkiliyken; özellikle sendikaların siyasi ayrımcılığa neden olduğu ve bunun neticesinde ayrımcılığın ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır (Akcan vd., 2017; Polat ve Hiçyılmaz, 2017). Kara (2016) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin sendika üyesi olmamalarının en önemli nedenlerinden birinin gruplaşmaya neden olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular araştırma sonucunda sendikal farklılıkların tokenizm algısının oluşumunun nedenlerini açıklar niteliktedir.

Bununla birlikte öğretmenler siyasi düşünce yapısının, inanç yapısının, mesleki kıdem, cinsiyetin de kendilerinde tokenizm algısına neden olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Ancak frekanslara bakıldığında bu algıların düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Nitekim Çelik (2011) tarafından ilköğretim okullarında örgütsel ayrımcılık ve tükenmişlik ilişkisini belirlemeye yönelik yapılan araştırmada, kadın ve erkek öğretmenler arasında ayrımcılık bakımından anlamlı bir farklılığın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum eğitim örgütlerinde cinsiyet bakımından ciddi bir ayrışmanın olmadığı sonucunu açıklayabilir. Oysaki tokenizm kavramı ilk olarak Kanter tarafından geliştirilirken daha çok kadın istihdamında ve kadınların iş hayatında yaşadıklarından hareketle ortaya çıkmıştır (Yılmaz ve Sürgevil, 2020). Bu durumun sonucu olarak Türkiye'de eğitim kurumlarında kadınların uyum sağladığından ve diğer öğretmenler tarafından kabul edildiğinden söz etmek mümkündür. Yapılan bazı araştırmalarda öğretmenlerin siyasi görüşleri bakımından ayrımcılığa maruz kaldıkları, gruplaştıkları sonucuna ulaşılmıştır (Yılmaz ve Tepebaş, 2011). Polat ve Hiçyılmaz (2017) tarafından sınıf öğretmenlerinin maruz kaldıkları ayrımcılık davranışları araştırmasında; öğretmenlerin siyasi görüş, inanç, cinsiyet, kişilik özellikleri ve yaş bakımından ayrımcılığa maruz kaldıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunun yanında öğretmenler arasında çatışmaların kaynağı olarak, siyasi görüş ayrılıkları ve sendikal farklılıkların olduğu görülmektedir (Başsayın, 2022).

Bu araştırmada öğretmenlerde tokenizm algısına neden olan unsurlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda okul türleri bakımından tokenizm algılarına neden olan unsurlar arasında farklılaşmanın olup olmadığı, bu unsurları ve etkilerini azaltabilmek için nelerin yapılabileceği ve öğretmenlerde tokenizm algısının varlığını belirlemek için ölçek geliştirme çalışmalarının yapılması önerilebilir. Buna ilaveten eğitim yöneticilerine, öğretmenlerde tokenizm algısına neden olan etmenlerin ortadan kaldırılmasına yönelik düzenlemeler yapması doğrultusunda önerilerde bulunulabilir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarın/yazarların araştırma ile ilgili bir çatışma beyanı bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Akcan, E., Polat, S. ve Ölçüm, D. (2017). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre sendikal faaliyetlerin okullara etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1101-1119.
- Aslan, H. (2008). *Endüstri meslek liselerinde kültür dersleri öğretmenlerinin mesleğe ve kuruma yabancılaşma düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Ataman, S. (2021). *Kamu sektöründe çalışan engelli personelin tokenizm algısı: van ilinde bir uygulama* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Başsayın, N. (2022). Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin çatışma ve çatışma yönetimine ilişkin görüşleri. <https://hdl.handle.net/11499/45487>
- Budig, M. J. (2002). Male advantage and the gender composition of jobs: Who rides the glass escalator? *Social Problem*, 49(2), 258-277. <https://doi.org/10.1525/sp.2002.49.2.258>
- Cohen, L. L. (1995). The differential impact of gender ratios on women and men: Tokenism, self-confidence, and expectations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(9), 876-884. <https://doi.org/10.1177/0146167295219001>
- Çavuşoğlu, D. ve Savaş, A. C. (2016). Meslek liselerinde çalışan kültür dersi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri (Pazarcık ilçesi örneği). *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-13.
- Çelik, G. (2011). *İlköğretim okullarında örgütsel ayrımcılık ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Demirel, E. T., Tikici, M. ve Çetin, C. (2011). *Türk iş yaşamında ayrımcılık*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (1998). *The landscape of qualitative research: Theories and issues*. Sage Publications, Inc.
- Duruoğlu, T. (2007). Emek piyasasında cinsiyetçi ücret ayrımı: Bursa organize sanayi bölgesinde bir araştırma. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 24, 61-76.
- Gliner, J. A, Morgan, G. A. ve Leech, N. L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım* (S. Turan, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gustafson, J. L. (2008). Tokenism in policing: An empirical test of Kanter's hypothesis. *Journal of Criminal Justice*, 36, 1-10.
- Gülmez, D., Özteke, İ. ve Gümüş, S. (2020). Uluslararası dergilerde yayımlanan Türkiye kaynaklı eğitim araştırmalarının genel görünümü: Bibliyometrik analiz. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 213-239.
- Kanter, R. M. (1977a). *Men and women of the corporation*. Basic Books.

- Kanter, R. M. (1977b). Some effects of proportions on group life: Skewed sex ratios and responses to token women. *American Journal of Sociology*, 82(5), 965–990. <https://doi.org/10.1086/226425>
- Kara, M. (2016). Öğretmenlerin sendikalara üye olmama nedenleri ve sendikalardan beklentileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22, 423-440.
- Kirişçi Sarıkaya, A. (2021). Terbiyenin sosyal ve kültürel temelleri 1. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 29-32.
- Laws, J. L. (1975). The psychology of tokenism: An analysis. *Sex Roles*, 1(1), 51-67.
- Mcdonald, T. W., Toussaint L. ve Schweiger A. J. (2004). The influence of social status on token women leaders' expectations about leading maledominated groups. *Sex Roles*, 50(5/6), 401–409. <https://doi.org/10.1023/b:sers.0000018894.96308.52>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2. Baskı). Sage.
- Polat, S. ve Hiçyılmaz, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin maruz kaldıkları ayrımcılık davranışları ve bu davranışların nedenleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 46-65.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(3), 459-496.
- Scott, E. K. (2005). Beyond tokenism: The making of racially diverse feminist organizations. *Social Problems*, 52(2), 232 – 254. <https://doi.org/10.1525/sp.2005.52.2.232>
- Segal, M. W. (2006). *Gender and the military. Handbook of the sociology of gender*. Springer.
- Yılmaz, B. K. ve Sürgevil, O. (2020). Cinsiyete dayalı tokenizm: Kadın egemen ve erkek egemen meslekler üzerinde nitel bir araştırma. *Istanbul Management Journal*, 88, 85-125. <https://doi.org/10.26650/imj.2020.88.0004>
- Yılmaz, K., ve Tepebaş, F. (2011). İlköğretim düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar: Mesleğine yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 157-177.
- Yoder, J. (1991). Rethinking tokenism: Looking beyond numbers. *Gender and Society*, 5(2), 178-192. <https://doi.org/10.1177/089124391005002003>
- Yoder, J. D. (2002). Division 35 presidential address: Context matters: Understanding tokenism processes and their impact on women's work. *Psychology of Women Quarterly*, 26(1), 1–8. <https://doi.org/10.1111/1471-6402.00038>
- Yoder, J. D., Aniakudo, P. ve Berendsen, L. (1996). Looking beyond gender: The effects of racial differences on tokenism perceptions of women. *Sex Roles*, 35(7-8), 389–400.

<https://doi.org/10.1007/bf01544128>

Zimmer, L. (1988). Tokenism and women in the workplace: The limits of gender-neutral theory. *Social Problems*, 35(1), 64–77. <https://doi.org/10.2307/800667>



KAHRAMANMARAŞ İSTİKLAL ÜNİVERSİTESİ PSİKOLOJİ DERGİSİ

Eğitim Örgütlerinde Kıyaslama

Benchmarking in Educational Organizations

Murat DEMİRKOL¹, Ahmet Alper KARAGÖZOđLU², Yunus ÇELİK³

Makale Türü: Review Article

Başvuru Tarihi: 20. 12. 2023

Kabul Tarihi: 31. 12. 2023

Makaleye Atıf Yapmak İçin: Demirkol, M., Karagözoğlu, A. A. ve Çelik, Y. (2023). Eğitim örgütlerinde kıyaslama (benchmarking). *Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi Psikoloji Dergisi (KİÜ)*, 1(1), 59-74.

ÖZET: Kamu ve özel sektör örgütleri, hayatlarını sürdürürebilmek için, artan rekabetle birlikte hizmet alanların beklentilerinin yükseldiğinin ve işlerinin ince elenip sık dokunması gerektiğinin farkında olmak zorundadır. Bu sebepler göz önünde bulundurularak, artan talepleri karşılayabilmek için, kurumların, rekabette ön sıralarda olmak adına, işlerini iyi ifa ettiklerini göstermeleri ve ekonomik olarak işin değerini yükseltmelerini sağlayacak yeni teknikler bulmaları gerekmektedir. Eğitim kurumları da bu rekabet süreci içinde yer almaktadır. Bu bağlamda eğitim kurumlarının hem kendi başarıları hem de başarısızlıklarından ve aynı zamanda başkalarının en iyi uygulamalarından öğrenmelerini sağlayan kendi yapılarına yerleştirilebilecek araçlar geliştirmeleri gerekmektedir. Bu işlemleri yapabilmek için kıyaslama metodu kullanılabilir. Bu kapsamda çalışmada kıyaslama kavramı ve eğitim alanındaki önemi ele alınmıştır. Derleme araştırması olarak gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda, eğitim kurumları için kıyaslama, sadece içsel performansları değerlendirmekle kalmayıp aynı zamanda sektördeki en iyi uygulamalardan öğrenmeyi sağlayan etkili bir araç olarak görülmüş. Sürekli gelişim ve yenilik için bu stratejiyi benimseyen kurumların, öğrencilere daha etkin hizmet sunabileceği sonucuna varılmıştır.

Anahtar sözcükler: Eğitim, eğitimde kıyaslama, kıyaslama

¹Sorumlu Yazar, Dr., Fırat Üniversitesi Kovancılar Meslek Yüksekokulu, mdemirkol@firat.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3108-3219

²Dr., Elazığ il Milli Eğitim Müdürlüğü, alperkaragozolu@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5416-7274

³Okul Müdürü, Elazığ il Milli Eğitim Müdürlüğü, yunuscelik23@gmail.com

ABSTRACT: *In order to survive, public and private sector organizations must be aware that the expectations of service recipients are rising with increasing competition and that their work must be carefully scrutinized. Considering these reasons, in order to meet the increasing demands, institutions need to find new techniques that will enable them to show that they perform their jobs well and to increase the value of the business economically, in order to be at the forefront of the competition. Educational institutions are also involved in this competitive process. In this context, educational institutions need to develop tools that can be embedded into their structures that enable them to learn from both their own successes and failures, as well as from the best practices of others. The comparison method can be used to perform these operations. In this context, the concept of benchmarking and its importance in the field of education are discussed in the study. As a result of this study, which was conducted as a compilation research, benchmarking for educational institutions was seen as an effective tool that not only evaluates internal performances but also enables learning from best practices in the sector. It has been concluded that institutions that adopt this strategy for continuous development and innovation can provide more effective service to students.*

Keywords: *Benchmarking, benchmarking in education, education*

1. GİRİŞ

Kıyaslama, kritik operasyonel verilerin toplanması, raporlanması; uygulama ve performanstaki sorunları teşhis etmek için standart bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Aksu, 2019). Kıyaslama, örgütteki iş süreçlerinin çalışma biçimini öğrenmek, düzenli olarak ölçümler yapmak, sektörle ilgili lider kuruluşların kıyaslanabilir süreçleri ile karşılaştırma yaparak kendi örgütümüzü geliştirme sürecidir. Kıyaslama farklı bir örgütün sizden iyi olduğunu kabul edebilmek, bu örgütten daha başarılı olmak için öğrenmeye açık olmak, bunun için çalışmalar yapmaktır (Akat ve Budak, 2002). Farklı tanımlarla ifade edilen kıyaslama, Armstrong ve diğerleri (2014) tarafından şöyle aktarılmıştır: Bir örgütün gelişmesini sağlamak adına, alanlarında ön plana çıkmış olan örgütün hizmetlerini, ürünlerini ve işlem süreçlerinin değerlendirilmesinin sistematik şekilde yapılmasıdır (Spendolini, 1992). Kıyaslama, yapılan uygulamaların en iyisinden öğrenmenin sağlanması için çalışmalar yapmaktır (Camp, 1995). Alanında zirvede olan rakiplere karşı, mevcut hizmet, ürün ve süreçlerin değerlendirilip geliştirilmesidir (Zairi, 1994). Tüm örgütlerde, her alanda ve dünya üzerinde en iyi uygulamaları bulmak için araştırmalar yapmaktır (Evans ve Lindsay, 1996). Bu tanımdan yola çıkarak kıyaslamamın dört temel ögesi olduğu söylenebilir. Bunlar öncelikle bir değerlendirme için ölçme, sonrasında farklılıkların karşılaştırılması, ardından yeniliklerin öğrenilmesi ve gelişimin sağlanmasıdır (Argüden ve Unanoğlu, 2009).

İnsanların doğasında rakiplerden ilham alma, taklit etme veya öğrenme özelliği bulunmaktadır (Yıldız ve Ardiç, 1999). Kıyaslama düşünce tarzının ortaya çıkması M.Ö. 500'lü yıllarda yaşayan Tzu'ya kadar gitmektedir. Tzu (2007) düşman orduları arasında karşılaştırmalı analizler yapılması gerektiğini belirten, Savaş Sanatı adlı bir kitap yazmıştır. Bu kitaba göre böyle bir analiz yapılmamış ise yenilgi muhtemeldir. Fikirsiz olarak öncülük yapan Tzu'yu, modern yönetim bilimcilerden olan Joseph M. Juran ve Robert Camp takip etmiştir (Zairi, 2010). 1912 yılında Henry Ford, gezdiği bir mezbahanedeki et ürünlerinin hazırlanması sürecinden esinlenerek, kıyaslama merkezli bir yaklaşımla bu sistemi kendi işletmesinde uygulamış ve seri üretim bandını kurmuştur (Keskin, 2017).

1970'li yılların sonunda resmî bir yönetim tekniği olarak kullanılmaya başlanan kıyaslama, iş dünyasındaki yerini almıştır. Kıyaslamamın önem kazanması ve ortaya çıkması, Japonya'da Rank Xerox firması tarafından kullanılmasıyla başlamıştır. Xerox firması, başarılı olan rakiplerinin iş süreçlerini incelemiş ve kıyaslamıştır. Kıyaslamamın olumlu sonuçları elde edilmiş ve firma kötü gidişatı tersine çevirmiştir. Xerox'ta görev yapan David Kearns'a göre kıyaslama: "*birincil rakipler veya sınıfında liderlik yapan örgütlerin hizmet, üretim ve uygulamalarının devamlı olarak ölçülmesi süreci*" biçiminde tanımlanmıştır (Bogan ve English, 1994). Xerox firmasının uyguladığı kıyaslama örnekleri Tablo 1'de gösterilmiştir (Doğan ve Demiral, 2008).

Tablo 1: Xerox'un Uyguladığı Kıyaslama Örnekleri

<i>Xerox'un Kıyaslama Ortakları</i>	<i>Kıyaslama Yapılan Süreç</i>
American Express	Faturalama ve Tahsilat
American Hospital Supply	Envanter Kontrolü
Florida Light and Power	Kalite Güvencesi Süreci

Ford Motor Company	Üretim Hattı Dizayını
General Electric	Robot Sistemi
Cummins Engine Company	Günlük Üretim Planlaması
Westinghouse	Depo Kontrolü, Barkod Uygulaması

Xerox firmasını Toyota, Motorola ve AT&T gibi şirketler takip etmiştir (Özalp, 2010). Ülkemizde ise 1995'te Eczacıbaşı Topluluğu yeniden bir yapılandırmaya giderek benzer kuruluşların performanslarını ve izledikleri süreçleri belirli bir sistem çerçevesinde izlemiş, mevcut ölçme sistemlerini güncelleyerek belirli bir standart yakalamış, bu sayede firmanın daha verimli ve etkili olmasını sağlamayı amaçlamışlardır. Kıyaslama, bilinen diğer firmalarda da ön plana çıkmıştır. Bu firmalardan bazıları şunlardır; Arçelik, Sabancı (Benchsa), Kordsa ve Tusaş Motor (Budak ve Budak, 2013).

Yeni yönetim tekniklerinin ortaya çıkması, Avrupa ve Amerika'da etkilerini göstermiştir. Japonya'nın öncülük ettiği "Kalite Devrimi" genişleyerek batı ülkelerini de etkisi altına almıştır (Coşkun, 2015). Yönetimsel bir araç olan kıyaslama kavramı bu gelişmelerle ortaya çıkmıştır (Özgen ve Ölçer, 1998). Kıyaslama kavramı Japonya'da "Dantatsu" olarak adlandırılmıştır ve "En iyinin en iyisi olmak" anlamına gelmektedir (Bergman ve Klefsjö, 2010). Buradaki amaç örgütün performansını yükseltmek için değişimlerin takip edilmesi doğrultusunda en iyi olanları örnek almaktır (Kocabaş, 2004). Böylece örgütler kıyaslama teknikleri ile model oluşturarak, sıra dışı hedef belirleme süreçleri oluşturmuştur (Ciampa, 1992).

Japonya'da uzun yıllar boyunca kullanılan kıyaslama, ilk olarak Amerika'da sistematik bir biçimde yönetimsel bir araç olarak kullanılmıştır (Küçük, 2004). Sanat ve bilim tarihinde birçok evreden geçmiştir. Bu evreler Tablo 2'de gösterilmiştir (Ahmed ve Rafiq, 1998).

Tablo 2: Kıyaslama Evreleri

Tarih Aralığı	Kıyaslama Türü	Özelliği
1940-1980	Karşıt kıyaslama	Pazar odaklı rekabet analizleri, Rekabet performanslarının kıyaslanması
1976-1986	Rekabetçi kıyaslama	Xerox Rakiplerle süreç kıyaslaması Baş aktör: Rekabet
1982-1988	Süreç kıyaslama	Endüstri dışı işletmelerle kıyaslama Bilgi paylaşımında sınırların kaldırılması
1988-2000	Stratejik kıyaslama	Dış ortakların başarılı stratejilerini anlayarak performans iyileştirme, alternatif saptama, sistematik süreçler geliştirme
2000-	Global kıyaslama	Global öğrenme ve uygulamalar İşbirliği ve kültürel engellerin aşılması

Kıyaslama yapmak, diğerlerinin performansına karşı bir organizasyonun performansını karşılaştırmak ve ölçmek için sistematik bir süreç olarak tanımlanabilir (Yücel ve Yücel, 2022). Kıyaslama yapmanın amacı diğerlerinden ders çıkarmak ve onları kendi şirketinde ilerleme kaydetmek

için kullanmaktır (Kocabaş, 2004). Bu yüzden kıyaslama, iç performansın diğer örgütlerin, özellikle üst düzey performansa sahip örgütlerin performansının karşılaştırıldığı bir süreçtir, olarak ifade edilebilir.

Kıyaslama yapmak, sadece devamlı gelişme için değil; aynı zamanda hesap verilebilir amaçlar için gerekli karşılaştırmayı sağlaması açısından önemli ve yararlı nitelikte bir araçtır (Yücel ve Yücel, 2022). Nitelik iyileştirme için kanıtlanmış bir araçtır ve nitelik iyileştirme sürecinde önemli derecede yardımcı olmaktadır. Kıyaslamamanın ne olup ne olmadığına dair şu ifadeler kullanılabilir; Kıyaslamak, kopyalamak ve geri kalmamak için denemek, her derde deva olan bir ilaç ya da hızlı bir onarım, casusluk ya da eğitim casusluğu, değer küçültme uygulaması, rakiplere yetişmenin bir yolu veya sonu olan bir proje değildir (Kocabaş, 2004). Kıyaslama, en iyisinden öğrenmek ve en iyisinden üstün gelmeye çalışmak, performanstaki boşlukları saptamak, mevcut nitelik ile beklenen arasındaki boşluğu kapatmak, yeni görüşlere ve yeniliğe yardımcı olsun diye yeni yaklaşımlar aramak, kendini geliştirmek ve bilgi edinmek için önemli bir araçtır (Kocabaş, 2004).

Kıyaslama yapma, bilgi yönetimi ve öğrenen bir organizasyon olma fikri ile yakın bağlantılara sahiptir (Yıldız ve Genç, 2020). İyi yapılmış kıyaslama uygulaması, kuruluş için yeni bir öğrenme tecrübesidir ve o organizasyonda mevcut bilgi ve fikirlerin en iyi şekilde kullanılmasında bir araçtır (Dokuzer, 2006).

1.1. Kıyaslamamanın Faydaları

Globalleşen dünyada örgütlerin rekabet alanları ulusal sınırları aşmaktadır. Dünyanın farklı bölgelerindeki örgütler birbirlerine rakip olmakta ve yarışmaktadırlar. Ulusal örgütlerin rakipleri farklı uluslardan da olabilmektedir (Solmaz, 2019). Bu noktada örgütler kendi ürettikleri ürünlerin kalitesini, fiyatını ve üretim sürecini diğer uluslardakilerle kıyaslamalıdırlar, aksi hâlde hem iç pazarda hem de dış pazarda tutunamayarak, zorluklarla karşılaşabilmektedirler (Doğan ve Demiral, 2008). Kıyaslama yapmak, küreselleşen dünyadaki hızlı değişimlere uyum sağlamayı kolaylaştırdığı gibi örgütlerin buldukları sektörlerde varoluşlarını da sağlamaktadır (Türkoğlu, 2007). Kıyaslama, örgütlerin başarılı örgütlerle kıyaslanarak gelişimini sağlamaktadır (Bedük, 2000). Tablo 3, kıyaslama yapmanın faydalarını göstermektedir (Epper, 1999; Sürmeli, 2023).

Tablo 3: Kıyaslama Yapmanın Faydaları

Kıyaslama Yapmanın Faydaları	
Sürmeli (2023)	<ul style="list-style-type: none"> a) Örgütlerin var olma sürecinde karşılaştıkları sorunlara çözümler sağlar. b) Daha az personel ile daha kısa sürede verimli çalışmayı sağlayan bir araçtır. c) Yeni fikirler üretmeden, fikir edinmeyi sağlar. d) Maliyeti olmadan gelişimi sağlar. e) En iyiden taklit etmeyi veya uyarlamayı sağlar. f) İşletmenin aldığı ve başkalarının verdiği tek yönlü bilgi akışını sağlar.

-
- Epper (1999)
- a) Gerçekten iyi olan örgütlerle, iyi gibi görünenlerin farkını gösterir.
 - b) Örgütlerdeki dinamizm için rehberlik eder.
 - c) Örgütün daha geniş çerçeveden bakmasını sağlar.
 - d) Örgütler arası iletişimi arttırarak, örgütlerin birbirlerinden öğrenmesinin yolunu açar.
 - e) Örgütlerin birlikte hareket edebilmesine yardımcı olur.
 - f) Örgütün kendini daha iyi analiz etmesini sağlar.
-

1.2. Kıyaslama Türleri

Kıyaslama, örgüt içerisindeki farklı birimler arasında, alanında lider rakip örgütler arasında veya farklı alanlarda etkili olan örgütler arasında yapılabilir (Erdem, 2006). Burada dikkat edilmesi gereken kıyaslanacak süreçlerin benzerlikler içermesi ve kıyas yapılan sürecin sahip olunan süreçten daha iyi olması gerektiğidir (Doğan ve Demiral, 2008). Kıyaslama türlerini aşağıdaki gibi sınıflandırabiliriz (Çatı vd., 2007).

1.2.1. Karşılaştırmalı İç Kıyas

Kıyaslama, başka bir üniversite ya da okulla kendini kıyaslama zorunda olmayabilir. Karşılaştırmalı iç kıyas, farklı alan veya bölümlerin performansından öğrenme ve karşılaştırma, etkili bir uygulama olabilir ve genellikle başlamak için iyi bir yerdir (Bedük, 2000). Bu kavram, örgüt içinde uzanan gerçek dışı bir hedef gibi görüneni elde etmede araç ya da bir probleme cevap verilmesi ya da örgütün kendi içerisinde yer alan işlemler ve süreçleri arasındaki kıyaslama şeklinde ifade edilebilir (Aktan, 2005).

1.2.2. Fonksiyonel/ Rekabetçi Kıyaslama

Kuruluşun performansını rakip olan diğer okullar, kolejler ve üniversitelerle kıyaslamak kıyaslamamın çok etkili bir vasıtası olabilir. Örgüt içerisinde geliştirilmek istenen süreç doğrultusunda farklı sektör veya türden kıyaslama ortağı ile araştırmalar yapılabilir (Gündüz, 2013). Rekabetçi kıyaslamada problem, rakibin nasıl yaptığını bulmaktır (Denli, 2022). Rekabetçi kıyaslama yöntemi sayesinde, örgütler faaliyet gösterdikleri sektördeki diğer işletmelerden elde ettikleri bilgi veya fikirleri aşma noktasında daha yaratıcı sonuçlar elde edebilirler (Büyüközkan ve Maire, 1998). Bu kıyaslama tekniğinin avantajı, uygun bir kıyaslama ortağı bulma konusunda kolaylık sağlamasıdır ancak dezavantajı, bu tür bir yaklaşımın örgütün kendi sektörü dışındaki en iyi uygulamalara yönlendirme yeteneğini sınırlamasıdır (Erdem, 2006).

1.2.3. Geniş Kapsamda Kıyaslama

Eğitimin dışında organizasyonlarla karşılaştırma yapmak da oldukça faydalı görülmekle birlikte, geniş kapsamda kıyaslama, bir eğitim kurumunu veya sistemini, sadece aynı eğitim sektöründeki diğer kurumlarla değil, farklı sektörlerden gelen başarılı uygulamaları da dikkate alarak değerlendirmeyi ifade etmektedir (Riega-Virú vd., 2022). Bu yöntem, eğitim kurumlarına geniş bir perspektif sunarak, farklı

sektörlerdeki başarılı stratejileri, süreçleri veya uygulamaları inceleyerek öğrenme ve gelişim fırsatları yaratmalarını sağlayarak, üstün uygulamalarla kıyas yaparak kalite iyileştirmenin çok güçlü bir aracı olabilir (Gidado vd., 2023).

1.3. Eğitimde Kıyaslama

Kıyaslama yönetim tekniği, eğitim örgütlerinde değişimler sağlamak için her boyutta uygulanabilir. Eğitim örgütlerinde niteliği arttırmak adına temel işleyiş süreçleri bakımından her düzeyde bulunan eğitim örgütleri kıyaslanabilecek özelliklere sahiptirler (Gündüz, 2013). Bir eğitim kurumunun etkililiği, iklimi, amacı ve işleyiş süreci, aynı türdeki eğitim kurumları ile birebir ölçüde veya tamamen kıyaslanabilir; bunun yanı sıra farklı toplumlarda yer alan benzer düzeydeki eğitim kurumları ile de kıyaslama yapılabilir (Yazır, 2007). Örnek olarak bazı okulların eğitim niteliğini arttırmak amacıyla ortaya çıkan etkili okul kavramının başlangıç noktası, bazı okullardaki başarı oranının diğerlerine oranla daha fazla olmasıdır. Bu konu ile ilgili yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular doğrultusunda eksiklikler saptanarak, başarının artırılması adına gerekli süreçler başlatılmıştır (Çubukçu ve Girmen, 2006).

Kıyaslama, eğitim örgütlerinde etkili bir araç olarak görülmektedir. Bu araç sayesinde okulların doğru bilgiye ulaşmaları kolaylaştığı gibi, gerçekleştirdikleri uygulama, düşünce ve değerlerini paylaşma imkânı buldukları fırsatlar oluşmaktadır (Brennan, 1995). Ayrıca eğitim örgütlerinin kendi aralarında veya farklı sektörlerde bulunan örgütlerden kıyaslama yaparak kendilerini geliştirmelerini ve güncellemelerini sağlayan bir araç olarak görülebilir (Turhan, 2002).

Eğitim örgütlerinde verimliliğin ölçülmesi zor olmakla birlikte, okulların ve eğitim sisteminin beklentileri noktasında farklılıkların olabilmesi zorluk derecesini arttırmaktadır (Kocabaş ve Karaköse, 2005). Özellikle eğitimde yeni felsefelerle birlikte soyut kavramların öğretilmesine ağırlık verilmesi, eğitim örgütlerinde farklı bakış açılarının oluşmasını sağlamıştır (Gökçen ve İzci, 2023). Kıyaslama sayesinde eğitim örgütleri daha geniş bir perspektiften bakarak, küresel düşünebilirler. Bu sayede eğitim örgütleri birçok sorununun çözümünü sağlayabilir (Turhan, 2002).

Eğitim örgütlerinde kıyaslama yapmak, kalite yönetim sürecinde ortaya çıkacak değişimin idare edilmesinde de etkili olabilir (Erol, 2023). Başka örgütlerin bilgi, deneyim ve akıllarından faydalanmak için yapılan kıyaslama, örgütün değişiminde sürecin planlı ve düzenli bir şekilde ilerlemesini sağlayacak bir araç olabilir (Ayduğ vd., 2020). Eğitim örgütlerinde çalışan yöneticiler, farklı örgütlerden elde edilen veriler ışığında kendi personelini, öğrencileri ve velileri değişim noktasında daha rahat bir şekilde güdüleyebilirler (Weller, 1996). Başarıyı yakalamak isteyen tüm örgütlerin süreç içerisindeki değişim, yenilik ve gelişime açık olması gerekmektedir (Pfeffer ve Gül, 1999). Değişime ve gelişime açık olan, hızlı ve kolay öğrenen örgütler gelecekte başarılı olacaklardır (Braham, 1998). Eğitim örgütlerinde kıyaslama, çalışarak farklı okullarda yapılan en iyi uygulamaların aktarılması, okulun vizyonu ve amaçlarıyla ilgili olması, farklı okullardaki süreçlerin, derinlemesine başarı odaklı analiz edilmesi,

öğrencilerin başarısına ve tatminine odaklanması ve değişimin amaçları belirlendikten sonra gerçekleşecek olan öğrenme süreci şeklinde ifade edilebilir (Turhan, 2002).

Kıyaslamanın eğitim örgütlerine sağlayacağı yararlar Tablo 3'te gösterilmiştir. Bunun tersi olarak okulumuzun diğer okullarla genel olarak karşılaştırılması, gelişimlerin boyutunun sınırlı tutulması, diğer okul programlarının incelenmesi ve sadece değişmiş olmak adına yapılan çalışmalar değildir (Turhan, 2002). Düren (2000) tarafından kıyaslamanın eğitim örgütlerine sağlayacağı yararlar Tablo 4'teki gibi sınıflandırılmıştır.

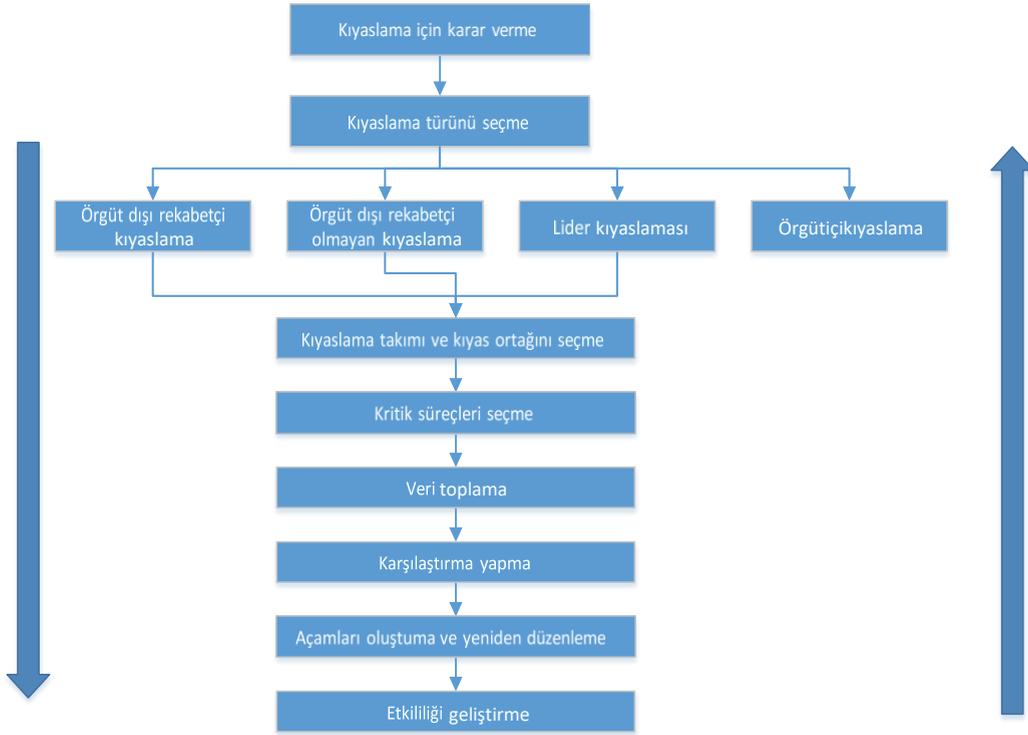
Tablo 4: Kıyaslamanın Eğitim Örgütlerine Sağlayacağı Yararlar

KIYASLAMA YAPILMADAN	KIYASLAMA YAPILARAK
Toplumun Beklentilerini Tanımlamak	
Geçmişe göre yapılıır	Çağın gereklerine göre yapılıır
Kişisel yargılara göre yapılıır	Objektif değerlendirmelere göre yapılıır
Koordinasyon eksikliği olabilir	Eşgüdüm sağlar
Okullar İçin Etkili Hedefler Belirlemek	
Örgüt çevresini dikkate almaz	Çevre analizleri yapılıır
Tepkisel bir yönetim yaklaşımı olur	Öncü, vizyoner ve geleceğe yöneliktir
Çalışma alanının gerisinde kalır	Kendi alanında öncülük eder
Okullarda Verimliliği Arttırmak	
Örgütsel analizler yoktur	Gerçek ve doğru sorunlara çözüm aranır
Rutin işlere yoğunlaşılr	Sonuçlar iyi analiz edilir
Dinamizm eksikliği vardır	İyi uygulamalarla süreç yürütülür
Okullarda Rekabet Başlatmak	
İçe dönük bakış açısı mevcuttur	Rekabetin tanınması sağlanır
Hantal bir örgüt yapısı vardır	Dinamik bir örgüt yapısı vardır
Değişim süreci yavaştır	Doğru ve hızlı değişim sağlanır
Eğitimde Kaliteyi Arttıracak En İyi Yöntemleri Öğrenmek ve Uygulamak	
Bizde icat edilmesi düşüncesi hâkimdir	Aktif olarak araştırma ve analiz yapılıır
Sınırlı sayıda yeni çözüm vardır	Çözüm önerileri çeşitlidir
Sıradan olmak yeterlidir	Paradigmatik değişimler olur
Boşa giden geliştirme çabaları vardır	Geliştirmede yüksek performans gösterilir

Tablo 4 incelendiğinde kıyaslamanın eğitim örgütleri üzerinde olumlu etkilerinin olacağı yadsınamaz bir gerçektir. Eğitim alanındaki birçok sorunun çözülmesinde ve gelişimin sağlanmasında etkili olacağı düşünülen kıyaslamanın, eğitim örgütleri tarafından kullanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Eğitimde Kıyaslama Süreci

Kıyaslama belirli bir süreçte gerçekleşir ve bu süreçte girdilerin, işlem aşamalarının, sonuç ve çıktı evrelerinde rollerin ve sorumlulukların iyi tanımlanmış olması gerekmektedir (Büyükerkan, 2021). Bu süreç tasarlanırken her örgütün kendine has özellikleri göz önüne alınmalıdır. Kelly (2004) de bir okul için bu süreçleri analiz ederek, *Okul Geliştirme İçin Kıyaslama* (Benchmarking For School Improvement) isimli kitabında yayınlamıştır. Kelly'ye (2004) göre kıyaslama süreci Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Kıyaslama Süreci

Şekil 1'deki veriler doğrultusunda, kıyaslama sürecinin ilk aşamasını karar verme süreci oluşturmaktadır. Kıyaslama ile ilgili karar verildikten sonra örgüt için gerekli görülen kıyaslama türüne karar verilmelidir. Bu karar verildikten sonra kıyaslama ekibi kurulmalı ve kıyaslama ortağı veya ortakları belirlenmelidir. Bir sonraki aşamada kıyaslama yapılacak süreçler belirlenmeli ve buna yönelik veriler toplanarak analizler yapılmalıdır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda örgütte görülen eksiklikler ve yanlışlıklar belirlenir ve bu sorunların giderilmesi için planlama yapılarak, ulaşılmak istenen amaçlar belirlenir ve uygulamaya geçilir. Her örgüt için sabit bir süreç olmadığından, örgütlerin kendi kıyaslama süreçlerini oluşturmaları gerekmektedir. Kıyaslama bir defa yapılan bir süreç değildir. Kıyaslanmanın süreklilik arz etmesi gerekmektedir. Ayrıca bir sorun veya konu ile ilgili yapılan kıyaslanmanın tekrarlanabileceği unutulmamalıdır. Bu noktada kıyaslama için belirli dönemler veya zaman aralıkları belirlemek yanlış olabilir. İhtiyaç hâlinde yapılması gerekmektedir.

2. TARTIŞMA ve SONUÇ

Günümüz şartlarında tüm örgütlerin hayatta kalabilmesi, amaçlarını gerçekleştirme ve başarıyı elde etmelerinin en önemli unsuru, değişime hızlı uyum sağlayabilme ve hızlı öğrenme kabiliyetidir. Bu bağlamda örgütlerin değişime ayak uydurmaları, kendilerini geliştirmeleri ve yenilemeleri kritik öneme sahiptir. Bu değişime öncelikle örgüt içerisinde yer alan yöneticilerin ayak uydurması, bunun yanı sıra örgütte yer alan üyelerin de uyum sağlayacağı düzenlemeler yapmaları gerekmektedir. Bu bağlamda, tüm örgütler gibi eğitim örgütlerinde de kıyaslama yapılması kaçınılmazdır.

Kıyaslama, kalitenin sürekli iyileştirilmesi için önemli bir araç olarak kabul edilmektedir (Dattakumar ve Jagadeesh, 2003). Bu sebeple eğitim örgütlerinin, günün koşullarına göre kendilerini yenilemesi ve geliştirebilmesi için kıyaslama yönetim tekniklerini kullanmalarının faydalı olacağı düşünülmektedir. Kıyaslama, eğitim sisteminin dinamik ihtiyaçlarını karşılama ve diğer alanlardaki gelişmeleri eğitim sistemine uyarlama bakımında önemli bir stratejidir (Abdul-Hamid, 2017). Eğitim sisteminin çeşitli bileşenleri, özellikle müfredat, öğrenci başarısı, öğretmen motivasyonu ve okul yönetimi gibi unsurlar, kıyaslama yöntemleri ile değerlendirilebilir ve geliştirilebilir. Eğitim süreçlerini daha etkili hâle getirmek için bu yönetim tekniğini kullanmak eğitim örgütlerine yüksek standartlar sağlamakta faydalı olacaktır (Huang vd., 2023).

Bu derleme süresince, eğitim örgütlerinde kıyaslamamanın önemi, çeşitleri, avantajları ve uygulanabilir stratejileri ele alınmıştır. Bu bilgilerin bir araya getirilmesiyle, eğitim örgütlerinde kıyaslamamanın sunduğu önemli katkılar ve gelecekteki potansiyel etkileri şöyle sınıflandırılabilir (Alotaibi, 2019).

1. **Performansı İyileştirme ve Etkinlik Artışı:** Eğitim örgütlerinin başarılı olabilmesi için sürekli olarak öğrenci başarıları, öğretim metodolojileri ve diğer kritik unsurların değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi gerekmektedir. Kıyaslama, örgütlerin kendi performanslarını sektördeki en iyi uygulamalarla karşılaştırmalarına olanak tanıyarak etkinlik artışını ve performans iyileştirmeyi destekler (Le vd., 2021).
2. **Öğrenci Memnuniyetini Artırma:** Eğitim örgütleri, öğrenci memnuniyetini artırmak ve öğrenme deneyimini optimize etmek istediklerinde, kıyaslama'nın sunduğu verilerle öğrenci geri bildirimleri ve beklentilerini karşılaştırabilirler. Bu sayede öğrenci memnuniyetini artırmak için özelleştirilmiş stratejiler geliştirebilirler (Moslehpour vd., 2020).
3. **Stratejik Planlamada Kullanım:** Kıyaslama, eğitim örgütlerinin stratejik planlama süreçlerinde değerli bir rol oynar. Örgütler, sektördeki diğer başarılı örneklerden öğrenerek uzun vadeli hedeflerine ulaşmak için stratejilerini yenileyebilirler (Al Basel ve Osman, 2020).
4. **Personel Gelişimi ve Motivasyon:** Kıyaslama, öğretmenlerin ve diğer personelin gelişimini desteklemek ve motivasyonlarını artırmak için kullanılabilir (Al-kharabsheh, 2020). Başarı hikâyeleri ve en iyi uygulama örnekleri, personelin kendilerini sürekli olarak geliştirmeleri için ilham kaynağı olabilir (Jackson ve Lund, 2000).
5. **Değişime Adaptasyon ve İnovasyon:** Hızla değişen eğitim trendleri ve teknolojik ilerlemelerle başa çıkabilmek için, örgütlerin değişime hızlı bir şekilde uyum sağlamaları gerekmektedir. Kıyaslama, örgütlerin inovasyonu teşvik ederek ve dış dünyadaki gelişmeleri takip ederek bu adaptasyon sürecini kolaylaştırabilir (Alhammad ve Alayed, 2022).
6. **Geleceğe Yönelik Stratejiler:** Eğitim örgütleri, kıyaslama verilerini kullanarak geleceğe yönelik stratejiler geliştirebilirler. Öğrenci ihtiyaçları, öğrenme trendleri ve sektörel

değişikliklere hızlı bir şekilde adapte olmak için bu stratejiler, örgütlerin rekabet avantajını sürdürmelerine yardımcı olacaktır (Sengupta, 2023).

Sonuç olarak, eğitim örgütleri için kıyaslama, kendi içsel performanslarını değerlendirmenin ötesinde sektördeki en iyi uygulamalardan öğrenmeyi sağlayan güçlü bir araçtır. Eğitimde sürekli gelişim ve yenilik için bu stratejiyi benimseyen örgütler, öğrencilerine daha etkili bir şekilde hizmet sunabilir ve sektörde lider konumlarını sürdürebilirler.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Abdul Hamid, H. (2017). *Data for learning: Building a smart education data system*. World Bank Publications.
- Ahmed, P. K. ve Rafiq, M. (1998). Integrated benchmarking: A holistic examination of select techniques for benchmarking analysis. *Benchmarking for Quality Management & Technology*, 5(3), 225-242.
- Akat, İ. ve Budak G. (2002). *İşletme yönetimi*. Barış Yayınları.
- Aksu. S. (2019). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin yükseköğretimde kaliteye ilişkin metaforik algıları: Sakarya Üniversitesi örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Aktan, C. C. (2005). *Değişim çağında yönetim*. Sistem Yayıncılık.
- Al Basel, M. M. ve Osman, R. W. (2020). Reality of strategic planning practice from the perspective of education faculty members. *World Journal of Education*, 10(2), 127-140.
- Alhammadi, A. ve Alayed, S. (2022). The effect of benchmarking reasons on benchmarking success: An empirical study on public universities. *Uncertain Supply Chain Management*, 10(2), 375-382.
- Al Kharabsheh, S. (2020). Benchmarking as a strategic tool for achieving excellence in higher education in Jordan. *International Journal of Business and Social Science*, 11(7), 64-70.
- Alotaibi, A. F. (2019). *Benchmarking best practice-preparing primary school principals for staff management: Female headteachers in Saudi Arabian girls' schools* [Yayımlanmamış doktora tezi]. University of Lincoln.
- Argüden, Y. ve Unanoğlu, M. (2009). *Kıyaslama*. ARGE Danışmanlık Yayınları.
- Armstrong, M., Brown, S. ve Smith, H. (2014). *Benchmarking and threshold standards in higher education*. Routledge.
- Ayduğ, D., Himmetoğlu, B. ve Agaoglu, E. (2020). Usage of benchmarking as organizational development technique in educational organizations. *International Journal of Academic Research in Education*, 6(1), 16-33.
- Bedük, A. (2000). Yeni Yönetim Tekniği 'Benchmarking'. *Foreign Trade Journal*, 19.
- Bergman, B. ve Klefsjö, B. (2010). *Quality from customer needs to customer satisfaction*. Studentlitteratur AB.
- Bogan, C. E. ve English, M. J. (1994). *Benchmarking for best practices: Winning through innovative adaptation*. McGraw Hill.
- Braham, B. J. (1998). *A learning organizations creative*. Rota Press.
- Brennan, J. (1995). Benchmarking: An alternative to ofsted-lessons for higher education. *Quality*

- Assurance In Education*, 3(1), 3638.
- Budak, G. ve Budak G. (2013). *İşletme yönetimi*. Barış Yayınları.
- Büyükerkan, E. (2021). *Köy enstitülerinin kırsal kalkınmadaki rolünün değerlendirilmesi ve günümüz perspektifinden bir kıyaslama* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Büyükoğuzkan, G. ve Maire, J. L. (1998). Benchmarking process formalization and a case study. *Benchmarking for Quality Management & Technology*, 5(2), 101-125.
- Camp, R. C. (1995). *Business process benchmarking-finding and implementing best practices*. ASQC Quality Press.
- Ciampa, D. (1992). *Total quality*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Coşkun, S. S. (2015). *Eğitim kurumlarının kurumsal performanslarının ölçüm modellemesi: Çok kriterli yöntem uygulanması*. İktisadi Araştırmalar Vakfı İktisadi İşletmesi.
- Çatı, K., Kınır, S. ve Mesci, M. (2007). Kıyaslamaya ilişkin teorik bir çalışma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(21), 147-171.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 121-136.
- Dattakumar, R. ve Jagadeesh, R. (2003). A review of literature on benchmarking. *Benchmarking: An International Journal*, 10(3), 176-209.
- Denli, B. (2022). Eğitim yönetiminde uygulanan AR-GE modellerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(27), 250-263.
- Doğan, S. ve Demiral, Ö. (2008). İşletmelerde stratejik yönetimin etkinliğini artırmada önemli bir araç: Benchmarking. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 4(7), 1-22.
- Dokuzer, B. (2006). *Modern bir yönetim tekniği olarak benchmarking'in işletmeler tarafından bilinirliği ve uygulanabilirliğini saptamaya yönelik bir araştırma-Niğde örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi.
- Düren, A. (2000). *2000'li yıllarda yönetim*. Alfa Yayınları.
- Epper, R. M. (1999). Applying benchmarking to higher education: Some lessons from experience. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 31(6), 24-31.
- Erdem, B. (2006). İşletmelerde yeni bir yönetim yaklaşımı: Kıyaslama benchmarking yazınsal bir inceleme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(15), 65-94.
- Erol, H. M. (2023). Eğitimin denetimde yeni bir yaklaşım: Tematik denetim. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 1(1), 1-12.
- Evans, J. R. ve Lindsay, W. M. (1996). *The management and control of quality* (3. Baskı). West *Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi Psikoloji Dergisi (KİÜ)*, 1(1), 59-74

Publishing Company.

- Gidado, S. D., Nebo, J. ve Akaeze, P. (2023). Benchmarking entrepreneurship education for global competitiveness. *Fuoye Journal of Finance and Contemporary Issues*, 4(1).
- Gökçen, E. ve İzci, E. (2023). *Eğitimin felsefi temellerine bakış: Eğitim programı*. M. Korucuk (Ed.). Efeakademi Yayınları.
- Gündüz, B. (2013). Benchmarking yönteminin eğitiminin örgütlerinde uygulanabilirliği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 45-52.
- Huang, Q., Vora, J., Liang, P. ve Leskovec, J. (2023). Benchmarking large language models as AI research agents. *arXiv preprint arXiv:2310.03302*.
- Jackson, N. ve Lund, H. (2000). *Benchmarking for higher education*. Taylor & Francis, Inc.
- Kelly, A. (2004). *Benchmarking for school improvement: A practical guide for comparing and achieving effectiveness*. Routledge.
- Keskin, U. (2017). Eğitim sektöründe kıyaslama uygulamaları: İlköğretim kurumlarında kıyaslama yönteminin kullanılmasına ilişkin nitel bir çözümleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2017(26), 736-768.
- Kocabaş, İ. (2004). Eğitim yönetiminde kıyaslama (benchmarking) yöntemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 29(132), 3-9.
- Kocabaş, İ. ve Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (özel ve devlet okulu örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.
- Küçük, O. (2004). *Kalite iyileştirme aracı olarak kıyaslama (benchmarking): Türkiye’de bir özel sektör uygulaması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Le, M. H., Afsharian, M. ve Ahn, H. (2021). Inverse frontier-based benchmarking for investigating the efficiency and achieving the targets in the Vietnamese education system. *Omega*, 103, 102427.
- Moslehpour, M., Chau, K. Y., Zheng, J., Hanjani, A. N. ve Hoang, M. (2020). The mediating role of international student satisfaction in the influence of higher education service quality on institutional reputation in Taiwan. *International Journal of Engineering Business Management*, 12, 1-16.
- Özalp, İ. (2010). *İşletme yönetimi*. Nisan Kitabevi Yayınları.
- Özgen, H. ve Ölçer, F. (1998). Toplam kalite yönetiminde benchmarking uygulaması. *Standart Dergisi*, s, 44.
- Pfeffer, J. ve Gül, S. (1999). *Rekabette üstünlüğün sırrı: İnsan*. Sabah Kitapları.

- Riega Virú, Y., Soto, M. E. N., Salvatierra, R. ve Peralta, Y. N. (2022). Benchmarking as a learning method of criminal law in remote education. *2022 IEEE 2nd International Conference on Advanced Learning Technologies on Education & Research (ICALTER)* içinde (s. 1-4). IEEE.
- Sengupta, E. (2023). Introduction to Higher Education in Emergencies: Best Practices and Benchmarking. *Higher Education in Emergencies: Best Practices and Benchmarking* içinde (s. 3-8). Emerald Publishing Limited.
- Solmaz, S. A. (2019). Çağdaş yönetim tekniği olarak benchmarking: Otel işletmelerindeki uygulamalara yönelik kuramsal bir inceleme. *Journal of International Social Research*, 12(63).
- Spendolini, M. J. (1992). The benchmarking process. *Compensation & Benefits Review*, 24(5), 21-29.
- Sürmeli, S. (2023). “Benchmarking-kıyaslama” kariyer ve yönetim kulübü. <http://www.kykonline.com/content/view/110/66/> adresinden 30.09.2023 tarihinde alınmıştır.
- Turhan, M. (2002). *Eğitim örgütlerinde kıyaslama (benchmarking)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Türkoğlu, F. (2007). Gelir artışı ve hızlı büyümenin anahtarı rekabet gücü artışı. http://www.isguc.org/?avc=arc_view.php&ex=108&pg=ks adresinden 13.03.2007 tarihinde alınmıştır.
- Tzu, S. (2007). Savaş sanatı (S. Özbudun, Z. Ataman, Çev.). Anahtar Kitapevi Yayınları.
- Weller, L. D. (1996). Benchmarking: A paradigm for change to quality education. *The TQM Magazine*, 6(8), 24-29.
- Yazır, T. (2007). *Eğitim kurumları için kurumsal performans ölçümüne yönelik bir model geliştirme çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Yıldız, D. ve Genç, K. Y. (2020). *Entelektüel sermaye, inovasyon ve rekabet üstünlüğü*. Astana Yayınları.
- Yıldız, G. ve Ardıç, K. (1999). Eğitimde toplam kalite yönetimi. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 73-82.
- Yücel, D. ve Yücel, R. (2022). Kıyaslama ve bütçelemenin rekabet önceliklerine etkisi. Himmet K., Erdoğan E., Muhammet S., Evren D. ve Menekşe Ş. K. (Ed.), 7th International Entrepreneurship Social Sciences Congress içinde (s.565-573). *Proceedings E-Book*.
- Zairi, M. (1994). Benchmarking: The best tool for measuring competitiveness. *Benchmarking for Quality Management & Tecnology*. 1, 1-24.

Zairi, M. (2010). *Benchmarking for best practice*. Routledge.