

ERZURUM KÜLTÜR VE EĞİTİM VAKFI YAYINEVİ
THE PUBLISHING HOUSE OF ERZURUM CULTURE AND EDUCATION FOUNDATION

EKEV AKADEMİ DERGİSİ

EKEV ACADEMY JOURNAL

SOSYAL BİLİMLER & EĞİTİM BİLİMLERİ
SOCIAL SCIENCES & EDUCATIONAL SCIENCES

DergiPark
AKADEMİK


TÜBİTAK
ULAKBİM


Türkiye Diyanet Vakfı
İslâm Araştırmaları Merkezi


akademi sosyal bilimler indeksi

Yıl
Year **28**

Sayı
Number **98**

2024

98. Sayı Hakem Kurulu/Advisory Board

- Prof. Dr. Abdulhak Halim Ulaş** / Atatürk Üniv.
Prof. Dr. Adem Peker / Atatürk Üniv.
Prof. Dr. Ayşe Emel Önal / İstanbul Üniv.
Prof. Dr. Bayram Özer / Ondokuz Mayıs Üniv.
Prof. Dr. Durmuş Kılıç / Atatürk Üniv.
Prof. Dr. Elçin Yazıcı Arıcı / Düzce Üniv.
Prof. Dr. Hava Özkan / Atatürk Üniv.
Prof. Dr. İshak Özgel / Süleyman Demirel Üniv.
Prof. Dr. İzzet Yücetoker / Marmara Üniv.
Prof. Dr. Levent Akgün / Atatürk Üniv.
Prof. Dr. Neslihan Ültay / Giresun Üniv.
Prof. Dr. Serap Durukan Köse / Muğla Sıtkı Koçman Üniv.
Prof. Dr. Şehriban Koca / Mersin Üniv.
Prof. Dr. Uğur Keskin / Anadolu Üniv.
Prof. Dr. Yunus Emre Öztürk / Selçuk Üniv.
Doç. Dr. Bora Bayram / Alanya Alaaddin Keykubat Üniv.
Doç. Dr. Bünyamin Sarıkaya / Muş Alparslan Üniv.
Doç. Dr. Çiğdem Eda Angı / Niğde Ömer Halisdemir Üniv.
Doç. Dr. Etem Yeşilyurt / Akdeniz Üniv.
Doç. Dr. Fatih Adıgüzel / Bitlis Eren Üniv.
Doç. Dr. Gülçin Güven / Marmara Üniv.
Doç. Dr. Hazan Kurtaslan / Akdeniz Üniv.
Doç. Dr. Mehmet Emin Usta / Sakarya Üniv.
Doç. Dr. Mehmet Kanak / Cumhuriyet Üniv.
Doç. Dr. Muhammet Çankaya / Hitit Üniv.
Doç. Dr. Murat Eren / Iğdır Üniv.
Doç. Dr. Özkan Ergene / Sakarya Üniv.
Doç. Dr. Rasim Tösten / Siirt Üniv.
Doç. Dr. Süleyman Karataş / Akdeniz Üniv.
Doç. Dr. Yahya Hiçyılmaz / Van Yüzüncü Yıl Üniv.
Doç. Dr. Yakup Açar / Kafkas Üniv.
Dr. Öğr. Üyesi Adnan Karataş / Atatürk Üniv.
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Dilek Yekeler Gökmen / Giresun Üniv.
Dr. Öğr. Üyesi Gözde Balıkcı / Başkent Üniv.
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Kocabıyık / Uşak Üniv.
Dr. Öğr. Üyesi Nurgül Erdal / İstanbul Üniv.
Dr. Öğr. Üyesi Onur Oktaysoy / Kafkas Üniv.
Dr. Öğr. Üyesi Serap Selvi Sarıgül / Erzincan Üniv.
Dr. Öğr. Üyesi Serkan Cengiz / Ağrı İbrahim Çeçen Üniv.
Dr. Mübarek İpek / Artuklu Üniv.
Dr. Arş. Gör. İbrahim Doyumğaç / Adıyaman Üniv.

EKEV Akademi Dergisi/ EKEV Academy Journal
Sosyal ve Eğitim Bilimleri/ Social and Educational Science
(Ulusal Hakemli E- Dergi/E-Journal with National Referee)

pISSN: 1301-6229

eISSN:2148-0710

Yıl: 28, Sayı: 98, 2024

Year: 28, Number: 98, 2024

Sahibi/Owner

Prof. Dr. A. Halim ULAŞ

Yayın Müdürü/Legal Representative

Mehmet Ali GEDİK

Türkçe/İngilizce Redaksiyon/T/E Redaction

EKEV Akademi Dergisi

Editör/Editor in Chief

Prof. Dr. Abdulhak Halim ULAŞ- Atatürk Üniversitesi

Alan Editörleri

İlahiyat Alan Editörü

Prof. Dr. İshak ÖZGEL - Süleyman Demirel Üniversitesi

Arap Dili Alan Editörü

Doç. Dr. Senem CEYLAN - Dokuz Eylül Üniversitesi

İngilizce Alan Editörü

Prof. Dr. Ali Osman ENGİN - Atatürk Üniversitesi

Türkçe Eğitimi Alan Editörü

Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ - Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN - Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. Bilge AYRANCI - Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Doç. Dr. Erhan AKIN - Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. Ömer Tuğrul KARA - Çukurova Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Alan Editörü

Doç. Dr. İsmail SEÇER - Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Onur KÖKSAL - Selçuk Üniversitesi

Doç. Dr. Rasim TÖSTEN - Siirt Üniversitesi

Fen Bilimleri Eğitimi Alan Editörü

Prof. Dr. Kemal DOYMUŞ - Atatürk Üniversitesi

Tarih Eğitimi Alan Editörü

Yrd. Doç. Dr. Selahattin TOZLU - Atatürk Üniversitesi

Müzik Eğitimi Alan Editörü

Prof. Dr. İzzet YÜCETOKER - Giresun Üniversitesi

Güzel Sanatlar Alan Editörü

Prof. Dr. Yunus BERKLİ- Atatürk Üniversitesi

Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı Alan Editörü

Doç. Dr. Ercan KAYA - Atatürk Üniversitesi

Yazım Editörleri

Esra ER

Elif AKAN

Editör Yardımcıları

Narin BOZAN

Gülşah ÜNAL

Büşra MUTLU

Yayın Danışma Kurulu

Prof. Dr. Ömer AYDIN - İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Abdullah AYDINLI -Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. Sayın DALKIRAN - Uşak Üniversitesi

Prof. Dr. A. Osman GÜNDOĞAN -Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Prof. Dr. Erkan OKTAY - Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa KARA - Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Turgut KARABEY – Erzincan Üniversitesi
Prof. Dr. Nadim MACİT- Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan ÖZEY- Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa TİFTİK - Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa BAKTIR - Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. M. Faruk TOPRAK - Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Osman TÜRER - Kilis Üniversitesi
Prof. Dr. Niyazi USTA - Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Cafer Sadık YARAN - Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. M. Erol KILIÇ - İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Sibkat KAÇTIOĞLU - İstanbul Ticaret Üniversitesi
Prof. Dr. Musa YILDIZ- Gazi Üniversitesi

Yayın Koordinatörü

Elif AKAN

EKEV AKADEMİ DERGİSİ

Ulusal Hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan tüm yazıların sorumluluğu yazarlarına aittir. İzin alınmadan kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz ve çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayımlayıp yayınlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar iade edilmez.

Yazışma Adresi/ Correspondence Address

EKEV Akademi Dergisi

e-posta:dergi@ekevakademi.org / ekevakademidergisi2020@gmail.com

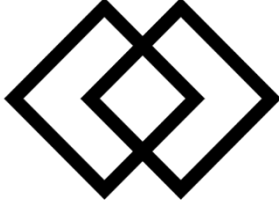
web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev>

Dizgi/Typed by

Elif AKAN

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

- 1 **A Qualitative Evaluation on the Transition Process from Undersecretary to Deputy Minister in the Context of Top-Level Management:** *Ahmet ALANLI- Osman Kürşat ACAR*
- 20 **Müzikte Anlam Arayışı Sorunsalı Üzerine Bir İnceleme:** *Arif Bora ATEŞYAKAN*
- 41 **“Aile Çocuk” Dergisindeki Hikâyelerde Yer Alan Değerler:** *Çiğdem ÇAM TÜRKAN*
- 52 **Türkiye’de Perakende Sektöründe Satış Hacmini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi:** *Enes Emre BAŞAR- Bengü TOSUN*
- 62 **Mevsimlik Tarım İşçisi Olarak Çalışan Ailelerin Çocuklarının Eğitim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar:** *Engin İş-Başkan ÖZKAN*
- 75 **Exploring The Relationship between Self-Concealment and Attitudes Towards Social Media, Social Appearance Anxiety and Sensation Seeking:** *Esra AKPINAR- Eyüp ÇELİK- Mithat TAKUNYACI*
- 91 **Yaratıcılık Bağlamında Problem Kurma Becerisinin Problem Çözme Becerisine Etkisi:** *Esra Nur KARTAL-Tuğba ÖÇAL*
- 111 **Sivas İlinin Ortalama Sıcaklık ile Toplam Yağış Verilerinin Trend Analizi ve SSP ile 2100 Yılı Modellemesi:** *Fatih KARTAL*
- 124 **Okul Etkililiğinin Bir Belirleyicisi Olarak Okul Yöneticilerinin Yönelimsel Davranışları:** *Gökçe ÖZDEMİR*
- 136 **Gelişmeleri Kaçırma Korkusu ve Dindarlık: Üniversite Öğrencileri Üzerine Nicel Bir Araştırma:** *Mehmet Emrullah DURAN*
- 148 **Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenleme ile ilgili Yapılan Araştırmaların Sistematsik İncelenmesi:** *Neslihan GÖZÜBÜYÜK HAZEN*
- 184 **Determination of Intolerance of Uncertainty and Anxiety Levels of Emergency Department Workers during the COVID-19 Pandemic:** *Oğuzhan TİRYAKİ- Elif TİRYAKİ- Birsnel Canan DEMİRBAĞ*
- 196 **Birey Örgüt Uyumunun İş Tatmini ve İş Performansı Üzerine Aracılık Etkisi: Sağlık Çalışanları Üzerine Bir Araştırma:** *Ömer ÖZİŞLİ*
- 208 **Açık Alanda Uygulanan Matematik Programının 5-6 Yaş Grubu Çocukların Matematiği Sevmelerine Olan Etkisinin İncelenmesi:** *S. Seda BAPOĞLU DÜMENCİ- Figen GÜRSOY*
- 223 **Toksik Yönetici Davranışları ve İşyeri Şiddetinin Örgütsel Sinizm ile İlişkinin İncelenmesi: Sağlık Çalışanları Üzerine Kesitsel Bir Araştırma:** *Sait SÖYLER*
- 236 **Yükseköğretim Kurumlarında Uygulanan Uzaktan Eğitim Yöntemine Yönelik Tutumların Araştırılması: Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü Örneği:** *Şehnaz IŞIK*
- 251 **Eğitimci ve Sanatçı Gözüyle Büyük Formlu Türk Flüt Eserleri: Ekrem Zeki Ün’ün Flüt ve Piyano İçin Sonat Örneği:** *Ümran Ezgi ÖZYÖRÜK*
- 266 **Millî Eğitim Bakanlığınca Hazırlanmış Bazı Politika ve Strateji Belgelerinin Değerlendirilmesi:** *Ünal AKYÜZ- Murat ÖZDEMİR*
- 293 **The Effect of Art on Attitudes Towards Immigrants: The Case of University Students:** *Ünal BASTABAN- Hüseyin YILMAZ*
- 305 **Sekizinci Sınıf Türkçe Dersinde Öğrencilere Şarkı Sözleriyle Söz Sanatlarının Öğretilmesi:** *Yasemin KURTLU*



**A QUALITATIVE EVALUATION ON THE TRANSITION PROCESS FROM
UNDERSECRETARY TO DEPUTY MINISTER IN THE CONTEXT OF TOP-LEVEL
MANAGEMENT¹**

Ahmet ALANLI* - Osman Kürşat ACAR**

Abstract

The institution of deputy minister in the Turkish Public Administration system was introduced in 2011 through Decree Law No. 643. Criticisms arose regarding the inadequacy of the deputy minister institution in certain areas. Moreover, Following the abolishment of the undersecretary institution, there are views that the void created have not been filled. This study, which aims to highlight the pros and cons of the Deputy Minister system, was conducted in collaboration with active and retired senior ministry bureaucrats who have experienced both the old and new eras. In this research, a qualitative research design, predominantly used in social sciences, was chosen. The necessary data for the research was collected through a semi-structured interview form consisting of specific questions. After the interviews, the obtained data were categorized into themes and subthemes using content analysis technique. Additionally, descriptive analysis technique was employed to include direct quotations from the interview forms. As a result of the research, four main themes were identified: "Qualities of the Deputy Minister Institution," "Qualities of the Undersecretary Institution," "Deputy Minister and Undersecretary Institutions in Terms of Institutional Sustainability," and "Recommendations for the Deputy Minister Institution." Through thematic analysis, participants emphasized that Deputy Ministers prioritizing political affairs was the most important quality, and they positively evaluated the acceleration of the decision-making process within the ministry organization. Mastery of business processes and personnel, as well as career advancement based on merit, were identified as the primary advantages of Undersecretaries over Deputy Ministers. In conclusion, participants stressed that it would be very challenging to maintain the Deputy Minister system in its current form and recommended the implementation of new regulations that incorporate the positive aspects of the Undersecretary system.

Keywords: Deputy Minister, Undersecretary, Administrative udersecretary, Political udersecretary, Public aministration.

Jel Code: H10, H83

Müsteşarlıktan Bakan Yardımcılığına Değişim Süreci Hakkında Üst Düzey Yönetim Ekseninde Nitel Bir Değerlendirme

Öz

Türk Kamu Yönetim'i sistemine Bakan Yardımcılığı, 2011 yılında 643 sayılı KHK ile girmiştir. Bakan yardımcılığı kurumun bazı alanlarda yeterli olmadığı yönünde eleştiriler gündeme gelmiş, müsteşarlık kurumun iptal edilmesi ile ortaya çıkan boşluğun doldurulamadığı ileri sürülmüştür. Bakan yardımcılığı sisteminin artı ve eksilerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, konu ile alakalı eski ve yeni dönemi görmüş çalışan ve emekli üst düzey bakanlık bürokratlarıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, sosyal bilimlerde ağırlıklı kullanılan nitel araştırma deseni tercih edilmiştir. Araştırma için gerekli veriler, yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu ile derlenmiştir. Görüşme sonrasında elde edilen veriler, içerik analizi tekniği ile temalar ve alt temalar

¹ This study is an expanded version of the study presented as a summary paper at the 22nd International Public Administration Forum held at Osmaniye Korkut Ata University on 20-22 October 2022.

* Dr. Öğr. Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Gölhisar Meslek Yüksekokulu, Finans, Bankacılık ve Sigortacılık Bölümü, alanliahmet@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4888-8777>

** Doç. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İnsan Kaynakları Yönetimi Bölümü, osmanacar@sdu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1961-645X>

şeklinde sınıflandırılmıştır. Ayrıca betimsel analiz tekniğine başvurularak görüşme formlarından doğrudan alıntılar yapılmıştır. Araştırma sonucunda, “Bakan Yardımcılığı Kurumunun Nitelikleri”, “Müsteşarlık Kurumunun Nitelikleri”, “Kurumsal Sürdürülebilirlik Ekseninde Bakan Yardımcılığı ve Müsteşarlık Kurumu” ve “Bakan Yardımcılığı Kurumuna Yönelik Öneriler” şeklinde olmak üzere dört farklı ana temaya ulaşılmıştır. Tematik analiz sonucunda, katılımcılar bakan yardımcılarının siyasi işlere öncelik vermesini en önemli nitelik olarak vurgularken bakanlık teşkilatındaki karar alma sürecinin hızlanmasını olumlu olarak değerlendirmişlerdir. İş süreçlerine ve personele hâkim olma ile kariyer ve liyakate dayalı yükselme müsteşarların bakan yardımcılarını karşılarındaki en önemli üstünlüğü olarak saptanmıştır. Çalışma neticesinde katılımcılar bakan yardımcılığı sisteminin bu haliyle sürdürülmesinin çok zor olduğunu vurgularken müsteşarlık sisteminin olumlu yanlarını içerecek şekilde yeni düzenlemelerin yapılması gerektiği önerisini sunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Bakan Yardımcısı, Müsteşar, İdari müsteşar, Siyasi müsteşar, Kamu yönetimi.

Jel Kodu: H10, H83

1. Introduction

The most comprehensive institution with the authority to use force on behalf of society, primarily to eliminate internal and external threats and to manage societal, political, and economic demands, is referred to as the state (Kışlalı, 1987). The concept of the state, conceptualized as an abstract entity, carries out its functions through legislative, executive, and judicial bodies. While the legislative body establishes rules that address the needs of society, the executive body enforces these rules, and the judicial body oversees the implementation of these rules. The roles and weights of the legislative, executive, and judicial branches of power in state governance vary depending on the political systems. In democratic states, government systems are designed in accordance with the principle of the separation of powers among the legislative, executive, and judicial branches (Nacak, 2020). The principle of the separation of powers is expressed as the balanced distribution of sovereignty power belonging to the state among the legislative, executive, and judicial bodies. Governments where the principle of separation of powers is strictly and rigorously applied are referred to as presidential, while those where it is applied more flexibly and with transition are called parliamentary governments (Özer & Iskandarov, 2022). After a long period of implementing a parliamentary government system in Turkey, a transition was made to a presidential government system similar to the presidential one in 2018. With the change in the government system, there have been some transformations in the organizational structure and functioning of ministries. One of the changes brought about was the abolition of the undersecretary institution and the replacement of the undersecretary institution with the deputy ministerial institution.

Public administration is the general term for the organizational structure created for the implementation of public policies by the executive branch (Eryılmaz, 2012). According to the 1982 Constitution, it is stated that the organization and duties of public administration will be established based on the principles of central and local administration (1982 Constitution, Article 123). In the central administration, organizations and duties are carried out by the Presidency and ministries (Özkal, 2013). Ministries established during the time of Mahmud II, within the framework of centralization tendencies during the Ottoman period, have become the fundamental structures of public administration (Saylam & Öktem, 2015). Ministries, which are established on the basis of specialization and division of labor, are referred to as "ministries" and the highest authority in the hierarchical sense (Çolak, 2021). The number and organizational structure of ministries have always been among the important agenda items of governments. Especially during coalition periods, there have often been challenges in the distribution of critical ministries. Ministers in a centralized government system having broad decision-making authority in both political and administrative terms make ministries more attractive and subject to debate. Therefore, changes in the number and scope of ministries are made from time to time. In this context, a series of changes and innovations were introduced in 2011 with Law No. 6223 to ensure the

more effective, efficient, and orderly provision of public services to citizens. The status of deputy ministry is among the innovations introduced.

The organizational structure and management style of ministries play a significant role in the effectiveness and efficiency of public services. Individuals who assist the minister in managing the structure and operation of the ministry are given titles such as deputy minister, undersecretary, advisor, and state secretary. Although the title of deputy minister is relatively new in Turkish public administration, it can be said that similar roles were performed by undersecretaries for many years. In the literature, the person assisting the minister in political affairs is referred to as a political undersecretary (siyasi müsteşar), while the one assisting in administrative affairs is called an administrative undersecretary (idari müsteşar). The first examples of deputy ministries dates back to the Ottoman period before the establishment of ministries. Political undersecretariat was first introduced in 1937 but was terminated shortly due to insufficient efficiency. During the Turgut Özal era, the deputy minister status was tested without the legal framework but could not be sustained for a long time. The current status of deputy ministers, which is currently in practice, was introduced with the Decree-Law No. 643 published in 2011 (Official Gazette-O.G., date: 08.07.2011, no: 27958). The status, hierarchical position, duties, and authorities of deputy ministers have been frequently discussed in the literature (Bölükbaşı, 2021; Gözler & Kaplan, 2012; Kemahlı & Karıcı, 2017; Uçman, 2015; Uyanık, 2012; Yılmaz, 2013). The short-lived nature of previous attempts makes these discussions even more significant and valuable. One of the reasons for undertaking this study is to evaluate the controversial phenomenon of deputy ministers from the perspective of bureaucrats.

It can be noted that the early studies on deputy ministers primarily focused on the hierarchical position within the ministry organization (Gözler & Kaplan, 2012) and the delegation of authority (Uyanık, 2012) within the framework of administrative law. Additionally, Yılmaz (2013) argues that the introduction of deputy minister appointments in 2011 would have a positive impact on the relationship between the ministry and the legislative branch, especially with regard to appointments originating from members of parliament. Dik (2013) claims that the exclusive role of a deputy minister as a mere assistant to the minister, with the ability to intervene in all the affairs, transactions, and procedures of the ministry, contradicts the traditional ministry structure. Topaca (2014) suggests that the deputy minister status is an exceptional form of civil service and requires additional regulations to support the deputy minister in assisting the minister in political matters. Furthermore, Topaca states that it would be more appropriate to link the duration of their service to the minister they are associated with, rather than the government as a whole. Tunç and Ekinçi (2020), in their research based on global examples, argue that deputy ministers are used as a tool by political parties to control, guide, and balance ministers, especially during coalition periods. Nacak (2020) suggests that with the Presidential Government System, the powers of ministers within the executive branch have been limited, and with the elimination of the undersecretary position, deputy ministers have played a more active role within the ministry organization.

According to the Civil Servants Law No. 657 which dominates public personnel management, recruitment and promotions are based on the principle of merit. However, it is widely stated that in Turkish public administration, especially senior managers are employed based on their political views. The opposite of the merit principle is called the spoils system. The spoils system, which was implemented for the first time in the United States, is also used in the literature as the spoils system, plunder system or political favoritism (Hatipoğlu, 2019:271). Contrary to the principle of merit in the spoils system, recruitment and promotions in the public sector are related to the political affiliation of the candidate rather than the quality of the job (Aydın & Akıncı, 2018). When the status of deputy minister and undersecretary in the Turkish public personnel system is evaluated within the framework

of the principle of merit and the spoils system, it can be said that the selection and appointment procedures of deputy ministers erode the principle of merit. As a matter of fact, Bölükbaşı (2021) states that while the undersecretary is appointed within the framework of career and merit principles, deputy ministers are appointed more easily through exceptional civil service.

It has been determined that most of the research on deputy ministers in the literature has been conducted primarily through document analysis. Due to the limited research on practical aspects of deputy minister positions, this study aims to contribute to the literature by conducting interviews with senior executives regarding deputy ministers. In the first section, the conceptual framework related to the deputy minister institution is emphasized, and in the practical part, data gathered through interview forms are analyzed and presented in the findings section.

2. Historical Development of Deputy Ministers in Turkey

In 2011, with Decree-Law No. 643, the deputy minister status was introduced within the Turkish public administration. Prior to 2011, the highest-ranking official in ministry organizations, after the minister, was the 'müsteşar' (undersecretary), who assisted the minister in administrative matters. Until the Presidential Government System was introduced in 2018, both the undersecretary and the deputy minister worked concurrently to assist the minister. However, after this date, the undersecretary institution was abolished, while the deputy minister position continues to exist. To provide clarity on the concept of deputy ministry, explanations will be given regarding the terms "müsteşar" (undersecretar), "idari müsteşar" (administrative undersecretary and "siyasi müsteşar" (political undersecretary). Additionally, examining the historical background of deputy ministry status is considered important for making observations about current practices.

2.1. Undersecretary

The word "Müsteşar" (undersecretary) which has Arabic origins, is used to refer to a consulted or advisory person. According to the Turkish Language Association (TDK), it is used to describe the highest-ranking official who assists ministers or ambassadors (TDK, General Turkish Dictionary). Until the establishment of the deputy minister institution in 2011, the Müsteşar served as the minister's highest-ranking assistant in hierarchical terms, as outlined in Law No. 3046 on the Establishment of Ministries. Although there is no legal distinction in Turkish administrative legislation, it is noted in the literature that there are two types of undersecretaries, administrative and political (Bölükbaşı, 2021). The reason for differentiating into administrative and political undersecretaries in the literature can be attributed to the distinct administrative and political responsibilities undertaken by the minister.

The administrative undersecretary: The administrative undersecretary is a senior public servant who assists the minister in the implementation of administrative affairs under the responsibility of the ministry (Bölükbaşı, 2021). According to the repealed Article 22 of Law No. 3046, the undersecretary is described as "being under the command of the minister and acting as their assistant, organizing and executing ministry services on behalf of the minister and in accordance with the minister's directives and orders... responsible to the minister for the execution of the specified services". It is widely accepted that the establishment of administrative undersecretariats, along with ministries, took place during the time of Sultan Mahmud II as part of centralization policies (Eryılmaz, 2012). Administrative undersecretaries are subject to Law No. 657 on State Civil Servants and enjoy the legal protections provided by this law. They hold the status of civil servants, and they do not have any involvement in the minister's political affairs (Bölükbaşı, 2021). Administrative undersecretaries typically begin their careers by taking competitive exams, and their progression through career stages is based on the merit principle. This career path highlights the expertise within the ministry organization and ensures the continuity of the ministry's functions (Onar, 1966). The undersecretariat institution, responsible for the

administrative affairs of the ministry, had a long-standing presence during the Republic era. However, in 2018, with Decree-Law No. 703 aimed at adapting to the Changes Made in the Constitution and Some Laws and Decree-Laws, undersecretary status were abolished (Article:179, O.G, date: 10.7.2018, no: 30473).

The Political Undersecretary: In 1937, a regulation lasting for 8 months was implemented to assist the minister, and the political undersecretariat found its place within the Turkish administrative organization. Some argue that the creation of political undersecretaries was inspired by the ministry commissars established in the Soviet Union to oversee ministries (Gültekin, 2010). The regulation related to the political undersecretariat was realized through the Law Amending Some Articles of Law No. 3115 on the Foundations of the Administration (O.G, date: 13.02.1937, no: 3533). According to the relevant law, political undersecretaries, who are selected by the Prime Minister from among the members of parliament, are appointed by the President (Article: 2). Members of parliament appointed as political undersecretaries are intended to gain experience through this process and to be considered as ministers in subsequent periods (Turan, 1999). Although political undersecretaries do not have the right to vote, they can participate in the Council of Ministers upon the invitation of the Prime Minister. As they have the authority to act on behalf of the minister and personal and political responsibilities (Bölükbaşı, 2021), political undersecretaries can also be referred to the Constitutional Court for trial due to their political responsibilities, just like ministers (Article: 6).

The term of office of political undersecretaries, which is limited to the government's term of office, allows for their earlier removal as well (Yılmaz, 2013). According to Law No. 3117 on the Delegation of State Offices to Deputy Positions and the Duties of Political Undersecretaries, the number of political undersecretaries can be more than one. Political undersecretaries are responsible for tracking political affairs on behalf of the minister (O.G., date: 8.02.1937, No: 3537). The political undersecretariat institution was quickly abolished due to its inadequate performance on 21 December 1937 during the Celal Bayar government (Turan, 1999; Yılmaz, 2013). Although the political undersecretariat institution had a short implementation period, it can be argued that the experience gained from it was taken into account when establishing the position of deputy minister. In fact, it has been observed that the practice of selecting political undersecretaries from among members of parliament did not exist in the deputy minister system. It is possible to say that this situation was created to ensure compliance with the principle of separation of powers in the presidential system.

Political undersecretaries were elected among members of parliament to assist ministers in political affairs and were appointed as deputies when the minister was not available. It was a positive institution in terms of reducing the workload of ministers in political and administrative matters. But the perception that it placed the Prime Minister in a position to control the ministry organization led to a negative attitude towards political undersecretaries and ultimately resulted in its abolishment in a short period. However, the fact remains that even though the institution of political undersecretaries was removed from our administrative system, there is still a need for an assistant to the minister in political matters.

2.2. Deputy Minister

The establishment of the deputy Ministry was implemented within the framework of Authorization Law No. 6223 in 2011. It caused comprehensive changes in the areas of responsibility, organizational structures, and personnel status of ministries (Kemahlı & Karıcı, 2017). Since the regulation related to the deputy Ministry was implemented through a decree-law, there is no specific justification. However, the purpose of Law No. 6223 is emphasized as "ensuring the orderly, speedy, efficient, effective, and economical execution of public services" which allows for interpretation

regarding the establishment purpose of the deputy ministry (Article: 1, O.G., date: 03.05.2011, no: 27923). It can be argued that the deputy ministry was established to make the bureaucratic mechanism, criticized for being cumbersome and bureaucratic, more functional. The Deputy ministry is often likened to the institution of political undersecretary (Kayar, 2013; Uyanık, 2012). In this context, the experience of political undersecretariat during the İnönü government period and the deputy ministry practices during the Turgut Özal period can be considered as predecessors of the deputy ministry institution.

There are examples of deputy ministry practices around the world, and these deputy ministers are referred to by different names and have varying responsibilities depending on the form of government and administrative structures of the countries. In France, Austria, and Sweden, they are known as "State Secretaries" (Secretaries d'Etat, "staatssekretaer," "Staatssekreterare"), in the United Kingdom and Germany, they are called "Parliamentary Secretaries," and in the United States, they are referred to as "Deputy Secretary" or "Under Secretary." Some common characteristics of deputy ministers include the following (Tataroğlu, 2016):

- Deputy ministers can be appointed from within the legislative body or from individuals who are not members of the legislature.
- During coalition periods, deputy ministers may be used to maintain the balance of power within the coalition parties and to provide oversight between the parties.
- Bridging Between Ministry and Legislature: They serve as a bridge between the ministry and the legislature.
- Deputy ministers often respond to questions on behalf of the ministry during legislative sessions.
- They participate in budget discussions and provide explanations regarding budget matters.
- They present the views and positions of the ministry in legislative committees.
- Deputy ministers may be considered as potential future ministers, gaining experience and expertise in government operations.
- They can be used within the political party to maintain internal balance.
- Deputy ministers play a role in ensuring the coordination and smooth operation of the ministry with the government's agenda.

In global examples, deputy ministers are generally regarded as a political institution that actively participates in legislative activities, maintains intra-party balances, and facilitates communication between the ministry and the legislature. It is suggested that the institution of deputy ministry in Turkey is structured similarly to German practices. In Germany, like in Turkey, the Parliamentary State Secretary is responsible to the minister, holds a hierarchical position just below the minister, and is engaged in political affairs for the duration of the government, as stated by Tataroğlu (2016). In Turkey, when the deputy minister status was first established, it was designed alongside the undersecretariat and was maintained for a period, much like in Germany. However, with the 2017 Constitutional amendment, the undersecretariat was abolished, and the deputy ministry became a unique practice of its own.

Deputy Ministers are categorized within the exceptional civil service positions under Law No. 657 on State Civil Servants (Decree Law No. 643, O.G., date: 08.06.2011, no: 27958). According to Presidential Decree No. 1 "Deputy Ministers serve under the command of the minister and act as their assistant in organizing and executing the ministry's services in line with the minister's directives and orders, the ministry's objectives and policies, development plans and annual programs, strategic plans and performance targets and service requirements in compliance with legislation" (Article:504). For this purpose, deputy ministers issue the necessary orders to the ministry organizations, excluding the

ministry's inspection board, and oversee and ensure their implementation. Deputy ministers as exceptional civil servants, "... can be appointed to their positions without being subject to the provisions regarding appointment, exams, grade progression and promotion based on their assigned salary levels" (Article: 59, State Civil Servants Law No. 657). In other words, Deputy ministers can be appointed from outside the public sector without adhering to career and merit principles.

Deputy Ministers have the authority to issue instructions to all units within the ministry, except for the inspection board, for the purpose of carrying out ministry services, under the command and on behalf of the minister. Deputy Ministers are responsible to the minister for the implementation of the ministry's services. Until the year 2018, Deputy Ministers were appointed through joint decrees (issued by the minister, prime minister, and president), but with the Presidential Government System, they are now appointed by the President. The term of office for deputy Ministers is limited to the duration of the government, and they can be removed from office before their term expires.

Regarding the legal status of Deputy Ministers, two fundamentally different approaches have been exhibited. One approach, advocated by Günday, considers deputy ministers as advisors and places them outside the hierarchy of the ministry. The other approach regards Deputy Ministers as the highest-ranking public officials within the ministry hierarchy, just below the minister, as emphasized by Gözler & Kaplan (2012). These approaches have political and administrative implications. The approach that sees deputy ministers as advisors highlights their political nature, while the approach that views them as public officials emphasizes the administrative aspect (Kemahlı & Karçı, 2017). In other words, the distinction made in the literature between political undersecretaries and administrative undersecretaries, based on the distribution of political and administrative responsibilities, is also relevant in the discussions surrounding Deputy Ministers.

The appointment requirements for Deputy Ministers, according to Article 3 of Presidential Decree No. 3, are as follows:

- To meet the general requirements specified in Article 48 of Law No. 657,
- To have at least a four-year higher education degree,
- To have worked for a minimum of five years in international organizations or in the private sector, or as a self-employed individual, subject to public service and/or social security institutions.

Before the Presidential Government era, when the undersecretary's office and the deputy ministry office operated concurrently, discussions arose regarding the hierarchical status of deputy ministers. The fact that both deputy ministers and undersecretaries had the authority to instruct the entire ministry organization on behalf of and under the command of the minister gave rise to debates about their roles and authorities (Kayar, 2013). The debate about the hierarchical status, duties, and powers of deputy ministers and undersecretaries was resolved with the abolition of the undersecretary's office (Eryılmaz, 2012). On the other hand, as reported in the press, there were opinions suggesting that even individuals with primary education could become Deputy Ministers (hürriyet.com.tr, 2011), but this was clarified in 2018 by establishing the requirement of having at least a four-year higher education degree.

During the initial implementation period, deputy ministers did not have the right to act as deputies for a minister in accordance with the provisions of the constitution (1982 Constitution, Article 113). However, this article was abolished with a constitutional amendment made on January 21, 2017, and the constitutional limitation on deputy ministers acting as substitutes for ministers was removed. There was no new regulation regarding the minister's substitution in the Constitution and the Presidential Decree. Therefore, in Presidential Decree Law No. 1, provisions on the delegation of authority opened the way for deputy ministers to act as substitutes for ministers (Article: 506). It has been argued that the

current practice is more functional in the execution of the ministry organization's tasks (Nacak, 2020). Thus, it can be said that deputy ministers have gained a bit more influence within the ministry organization.

Table 1 presents a comparison of the positions of political undersecretary, administrative undersecretary, and deputy minister based on information compiled from the literature.

Table 1. *Political undersecretary, administrative undersecretary and deputy minister*

Criteria	Political undersecretary	Administrative Undersecretary	Deputy Minister
Type of regulation	Constitution	Law	Presidential decree
Appointment procedure	President	Joint decree	President
Parliament membership	Yes	No	No
Numbers	More than one	One	More than one
Cabinet participation	Yes	No	No
Acting as a deputy	Yes	No	Yes, in practical
Tenure	The duration of government	No limit	The duration of government
Political responsibility	Yes	No	No

Source: Bölükbaşı, 2021; Kayar, 2013; Law no: 3115; Presidential Decree no:1 and 3; Nacak, 2020; Uyanık; 2012.; Yılmaz, 2013.

When examining the table 1, it can be observed that deputy ministers are less involved in political affairs and have fewer powers compared to political undersecretaries. Political undersecretaries are established at the top of the norms hierarchy by constitutional provisions, while the appointment procedures, duties, and powers of deputy ministers are regulated by the current legislation through the Presidential Decree. Political undersecretaries have consultative participation in the Council of Ministers and the authority to act as substitutes for ministers, whereas there is no explicit written document confirming the substitution rights of deputy ministers. Currently, there is a legislative gap created by the removal of the constitutional limitation in 2017 through a constitutional amendment. One of the most significant similarities between political undersecretaries and deputy ministers is that their terms of office are limited to the duration of the government. When comparing administrative undersecretaries to deputy Ministers, the key differences lie in the absence of a requirement for career and merit principles for deputy ministers and differences in their service durations. The fact that the service duration is not limited to the government, their appointment through joint decrees with the minister's signature, and their placement under the umbrella of the law have made administrative undersecretaries more impartial and independent in relation to political authorities. Deputy ministers are directly appointed by the President, and their terms of office are also limited to the duration of the government. The position of Deputy Ministers within the ministry organization appears to be more temporary compared to administrative undersecretaries.

3. Methodology

3.1. Research Design

In this study, a qualitative research design has been chosen to thoroughly examine the experiences and perspectives of retired and active senior ministry bureaucrats who have witnessed both the old and new deputy ministry system in order to elucidate the impact of the deputy ministry system in the public sector. Qualitative research aims, through an exploratory approach, to discern the experiences, attitudes, values, and behaviors of individuals concerning the phenomenon under

investigation (Baltacı, 2019). Observation, interviews, and document analysis are considered among the data collection methods commonly used in qualitative research (Patton, 2002; Yıldırım & Şimşek, 2013).

The interview method was preferred in this study. Interviews are a technique used to gather data about the research topic by accessing the feelings, thoughts, and observations of the participant (Tekin, 2006). The reason for selecting the participants to be interviewed in the scope of the research is that all of them had worked in collaboration with either a deputy minister or undersecretary, and they possessed relevant knowledge and experience regarding the research topic. In qualitative research, the quality of the data obtained is emphasized more than the quantity, given the relatively small number of participants (Yıldırım & Şimşek, 2013).

3.1. Work Group

In this research, a purposeful sampling method, frequently preferred in qualitative studies, has been employed (Merriam, 2009). Within the framework of the principle of voluntarism, semi-structured interviews were conducted with 10 senior bureaucrats, both retired and currently in service, using a structured interview form. In this context, it was concluded that the participant sample size was adequate for this study, considering the alignment of participants with the sampling criteria and the richness of data obtained through the interviews. Sensitivity should be exercised regarding the privacy of participants in qualitative research. Therefore, to ensure the confidentiality of participants' identities, coding was used instead of their real names, such as K1, K2, K3, etc.

Table 2. *The profiles of participants*

Participant	Experience	Education	Ministry Name	Title
K1	21 years and above	Bachelor's degree	Industry and Technology	Head of department
K2	21 years and above	Bachelor's degree	Energy	Head of department
K3	21 years and above	Master's degree	Labor and Social Security	Expert
K4	21 years and above	Bachelor's degree	Tourism	Inspector
K5	21 years and above	Bachelor's degree	Industry and Technology	Inspector
K6	21 years and above	Bachelor's degree	Labor and Social Security	Inspector
K7	21 years and above	PhD graduate	Energy	Deputy general Manager
K8	21 years and above	Master's degree	Treasury and Finance	Expert
K9	21 years and above	Bachelor's degree	Trade	Head of department
K10	21 years and above	Bachelor's degree	Labor and Social Security	Head of department

3.2. Research Process

To compile data related to the research topic, an interview form was prepared by utilizing relevant literature in the field. Once the interview forms were developed, they were subjected to an assessment of their suitability. Feedback was solicited from a senior public official and an expert in public administration academia to ensure the quality and appropriateness of the interview forms. After evaluating the feedback, the interview form reached its final version. The provided interview forms in their final form were used during face-to-face and telephone interviews with participants between April 12, 2021, and March 25, 2022.

3.3. Data Collection Instruments

The research data were collected through semi-structured interview forms during face-to-face and telephone interviews with the participants.

3.4. Data Analysis

The analysis of data obtained from qualitative research demands a diligent scientific effort with a creative and original mindset (Patton, 2002). Data collected from interviews were analyzed using content and descriptive analysis methods. Content analysis involves the coding of raw data obtained through methods like interviews and document examination based on similar and common concepts to create themes (Özdemir, 2010). Utilizing codes and themes created through content analysis, the objective is to present the data in a meaningful and scientific manner (Baltacı, 2019).

Researchers conducting content analysis should pay attention to the reliability of the process. There are several measures that a researcher can take to enhance the reliability of the research. One way to increase reliability is by providing clear and detailed information about the research technique and stages (Özdemir & Nebioğlu, 2015). In this context, detailed information about the research process and methodology has been presented. Another way to ensure reliability is to provide direct examples from the data and findings from the content on which the data is based (Graneheim & Lundman, 2004). In this study, direct quotations from the participants' opinions have been used to present them under relevant themes. Another method to ensure the research's reliability is having the coding process carried out by at least two different experts (Potter & Levine-Donnerstein, 2009). Therefore, in this research, the process of creating themes from interview data was conducted by two different researchers. Lastly, these two researchers came together to evaluate, review, and discuss the findings. After exchanging ideas about themes and sub-themes, they reached a consensus on the results.

3.5. Research Ethics

For this research, an ethical clearance document was obtained from the Scientific Research and Publication Ethics Committee of Süleyman Demirel University on June 21, 2023, with decision number 1.

4. Findings

In this section, the findings obtained through research and the corresponding interpretations are presented. In the study, five questions were posed to high-level bureaucrats, aiming to inquire about the positive and negative aspects of deputy ministers, the relationship between undersecretaries and deputy ministers, the position of deputy ministers for the continuity of institutional wisdom in the management of the ministry, and the current situation of deputy ministers. As a result of the analysis of the research data, four main themes were established: "*Qualifications of the Deputy Minister Position*", "*Qualifications of the Undersecretary Position*", "*Deputy Ministry and Undersecretary in the Context of Institutional Sustainability*" and "*Recommendations for the Deputy Ministry Institution*". Below, the main themes and the sub-themes are explained separately, direct quotations are provided, and they are interpreted within the scope of descriptive analysis technique.

4.1. Qualifications of the Deputy Minister Position

In accordance with the participants' views, the sub-themes and frequency distribution are presented in Table 3. As presented in Table 3, the sub-theme "*priority of political affairs (f-8)*" has been emphasized by the majority of the participants. Additionally, "*lack of knowledge in bureaucratic affairs (f-5)*" and "*low institutional affiliation (f-4)*" have been cited as other negative characteristics of deputy ministers. On the other hand, it was observed that the most positive quality attributed to deputy ministers is their contribution to "*acceleration of decision-making processes (f-6)*" within the ministry organization.

Table 2. *Qualifications of the deputy minister position*

Sub-Themes	f	Participants
Priority of political affairs	8	K1, K2, K3, K4, K6, K7, K9, K10
Acceleration of decision-making processes	6	K1, K2, K6, K7, K9, K10
Lack of knowledge in bureaucratic affairs	5	K1, K2, K3, K6, K10
Low institutional affiliation	4	K1, K3, K7, K9

Some of the opinions supporting the sub-themes from the participants are presented as follow. Prioritization of political affairs: *"Due to its entirely political focus, the deputy Ministeries, creating a situation reminiscent of the bureaucracy's sluggishness in the Ministry." (K1) "I believe that in the changing or abolishing of the undersecretary, the narratives emphasizing that the bureaucracy directs and dominates politics have a significant impact. In this sense, deputy ministers are positions that lean more towards the political side and facilitate compromise with politics." (K3) "Deputy ministers are more involved in developing policies from a political perspective and producing services. They have a structure that mainly deals with their minister's political affairs." (K6) "Deputy minister positions seem to be functionally standing in a managerial role with a focus on political matters..." (K9) "Deputy ministers can be considered individuals who perform some of their minister's political duties." (K10)*

Acceleration of decision-making processes: *"Hence, an acceleration in processes can be observed, but one should consider that this acceleration results from prioritizing in line with the policies of the presidency." (K2) " I believe that the deputy ministry expedites the process of bureaucratic affairs." (K6) "In decision-making processes, deputy ministerial positions have a positive contribution to the formation of acceleration and efficiency." (K7) "With the deputy ministry position, the number of levels between the minister and the bureaucracy has decreased, and processes have become faster." (K9) "Therefore, there may be more positive aspects compared to the undersecretary in the fast, efficient, and effective delivery of public services." (K10)*

Lack of knowledge in bureaucratic affairs: *"Especially deputy ministers coming from the private sector may sometimes experience conflicts due to their lack of knowledge about the operation, procedures, and principles of the public sector." (K3) "Deputy ministers are generally composed of people coming from outside the public sector who may not be well-versed in the regulations. Because they are not very familiar with the regulations, they can sometimes push lower-level managers, causing processes to get stuck in terms of time, procedure, and principle." (K6) "Appointing deputy ministers from the private sector results in a lack of knowledge and experience regarding the traditions of bureaucratic affairs and procedures." (K9) Low institutional affiliation: "...their terms ending with the government, can lead to those appointed to these positions not forming an organic connection with the institution..." (K1) "The undersecretary, who mostly represents institutional affiliation, traditions, and culture, is closer to the continental European system, while the deputy ministry is closer to the American system." (K7)*

4.2. Qualifications of the Undersecretary Position

As shown in Table 4, it is observed that a significant portion of the participants emphasize the sub-themes *"proficiency in business processes and personnel (f-7)", "career advancement based on merit (f-5)"* and *"political neutrality (f-5)"* as positive qualities. Additionally, it was found that the issue of bureaucratic slowness, which is the most criticized aspect of the undersecretariat by politicians, was highlighted by four participants.

Table 1. *Qualifications of the undersecretary position*

Sub-Themes	f	Participant
Proficiency in business processes and personnel	7	K1, K3, K4, K5, K6, K8, K9
Causing a slowdown in the processes	6	K1, K6, K7, K8, K9, K10
Career advancement based on merit	5	K1, K3, K5, K9, K10
Political neutrality	5	K1, K3, K4, K7, K9
High institutional affiliation	2	K1, K7

Some of the opinions supporting the sub-themes from the participants are presented as follow. Proficiency in Business Processes and Personnel: *"The hierarchical management relationship and skill within the institution, being able to control and maybe even take ownership of all areas of the institution, establishing strong inter-unit communication, and the competence to intervene in every stage instantly when necessary, are critical qualities of this position."* (K1) *"The undersecretary, as the highest-level executive in the public institution, is more knowledgeable about the entire operation and personnel."* (K3) *"...the undersecretary was well-versed in the subject matter of the ministry; they were the de facto minister of the bureaucracy."* (K5) Career advancement based on merit: *"I believe that having the undersecretary complete the career ladder successfully within the institution due to their greater experience will result in more effective management in terms of tasks and operations."* (K3) *"The undersecretary is an office appointed within the framework of the merit principle, having entered the institution through a competitive exam, completed the career ladder successfully."* (K9) *"The undersecretariat, in accordance with the State Civil Servants Law No. 657, specializes in its field based on the principles of career and merit."* (K10)

Political Neutrality: *"...due to not taking office with governments after elections and not leaving office when the government's term ends, they are more independent, which allows them to make more unbiased and faster decisions in their decision-making."* (K1) *"Furthermore, due to the power granted by Law No. 657 on State Civil Servants, they could resist political pressures more effectively."* (K4) *"The figure of the undersecretary, in situations of constraint like economic or security matters, tends to have a more rational side and a stronger defense of rational thinking, while deputy ministers, due to their political orientation, may lean towards irrationality."* (K7)

Causing a slowdown in the processes: *"...the failure to notice the institutional sluggishness can be considered as a negative aspect."* (K1) *"Sometimes, the undersecretary's compliance with all kinds of regulations, procedures, and principles related to tasks and operations can lead to slower progress in processes."* (K6) *"It can be said that it has an effect on processes resulting in slower outcomes in tasks and operations."* (K10) High institutional affiliation: *"The institution's long-standing cadre, even after leaving the position, remains an organic part of the institution due to its attachment and sense of belonging to the institution, which can be listed as positive aspects."* (K1)

4.3. Deputy Ministry and Undersecretary in the Context of Institutional Sustainability

As a result of the participants' views, when comparing the deputy ministry and the undersecretary institution in terms of the continuity of the ministry's institutional memory, the following sub-themes have been identified in Table 5. As seen in the table, a significant number of participants have reached a consensus on the sub-theme *"the representation of institutional tradition/intelligence by undersecretaries (f-8)"*. The undersecretaries are key figures in carrying the institutional memory and intelligence. They are effective in shaping the direction of the organization through their knowledge and experience. Additionally, some of the participants have emphasized the sub-theme *"undersecretaries are more resistant to political pressures (f-4)"*. It can be said that the legal protection provided by Law

No. 657 gives undersecretaries the strength to withstand and resist political pressures. Finally, Deputy ministers appointed from outside the ministry were stated by three of the participants as offering an important opportunity for change.

Table 2. *Keputy ministry and undersecretary in the context of institutional sustainability*

Sub-Themes	f	Participant
The representation of institutional tradition/intelligence by undersecretaries	8	K1, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10
Undersecretaries are more resistant to political pressures	4	K7, K4, K7, K9
Offering renewal opportunities by deputy ministers	3	K5, K7, K10

Some of the participants' opinions supporting these sub-themes are presented as follow. The representation of institutional tradition/intelligence by undersecretaries: *"In the context of the continuity of the strategic bureaucratic state intelligence, it seems that the management of the undersecretariat is healthier in terms of representing state tradition and intelligence."* (K1) *"In terms of strategic management and the continuity of state intelligence, I believe that the undersecretary plays a significant role."* (K3) *"In the state, the continuity of administrative tasks and processes is essential. The undersecretary, having grown within the bureaucracy for an extended period and demonstrated the required merit principle, represents an important position in terms of the continuity of state intelligence."* (K10)

Undersecretaries are more resistant to political pressures: *"Due to the stronger legal protection umbrella for undersecretaries, there were situations where they could resist or oppose the minister in tasks and operations."* (K9) *"They held a significant status within the ministry, both hierarchically powerful and influential in getting things done."* (K4) *Offering renewal opportunities by deputy ministers: "The fact that deputy ministers can be appointed from outside brings an additional experience and accumulation transfer to the ministry."* (K2) *"...for keeping up with change and capturing new trends, the addition of external knowledge and perspectives alongside technical expertise will be very beneficial for organizations."* (K7) *"Moreover, the appointment of deputy ministers from outside the bureaucratic institutions may offer some opportunities for the transformation and acceleration of the existing status quo."* (K10)

4.4. Recommendations for the Deputy Ministry Institution

Based on the opinions of the participants, four sub-themes have been identified regarding the current practice of the deputy ministry institution. As seen in Table 6, a significant portion of the participants emphasizes *"The roles and responsibilities need to be reorganized (f-7)"*. In other words, the current state of the deputy ministry institution lacks clarity in roles and responsibilities. It's essential to specify and clarify these roles for better effectiveness. Fifty percent of the participants expressed the view that one of the deputy ministers must necessarily hold a higher hierarchical position. On the other hand, three participants put forth the idea that the communication and alignment between deputy ministers and the ministry's organization need improvement. The sub-theme related to the appointment procedure should be changed has received the least emphasis among the participants.

Table 6. *Recommendations for the deputy ministry institution*

Sub-Themes	f	Participant
The roles and responsibilities need to be reorganized	7	K2, K3, K4, K7, K8, K9, K10
One of them having more authority	5	K3, K4, K6, K7, K9
Harmonization with the bureaucratic structure	3	K1, K2, K7

Some views of participants on the sub-themes are as follows: "...it can definitely be considered a positive cadre if the duties, authorities, and responsibilities are clearly defined." (K10) "We can consider deputy ministers as structures that lack authority and work according to the minister's instructions, without producing separate policies." (K2) "I believe that the reduction of the power and hierarchical superiority that the undersecretary used to have has led to a decrease in efficiency and effectiveness in the tasks." (K4) "Therefore, to encourage deputy ministers to prefer rational thinking in their management, a structure should be established that takes into account the warnings, recommendations, and feedback from the technical and technocratic side." (K7) "Each deputy minister can cause blockages in tasks when defending their own field and priorities. Having a chief deputy minister may solve this problem." (K4) "Thus, hierarchically appointing a chairman among deputy ministers might be possible." (K7) "It would be more appropriate to maintain a balance between politics and bureaucracy in the deputy ministry system." (K2) "Currently, direct appointment by the Presidency in the deputy ministry system increases the likelihood of conflict between the minister and the deputy minister." (K10)

5. Conclusions, Discussion and Recommendations

In this study, the historical background of the position of deputy ministers is primarily explored, along with its relationship with the administrative and political roles of the Undersecretaries. Based on information obtained from the relevant literature and legal texts, a comparative table is prepared concerning the political undersecretary, administrative undersecretary and deputy minister positions. In the practical part of the study, the opinions of high-level bureaucrats working in the upper management of ministries regarding the deputy minister and undersecretary positions are examined, and the data collected are analyzed and presented in the findings section.

In the practical section, following the analysis and examination of the data obtained from interviews conducted with public officials working in high-level management positions, four main themes and sixteen sub-themes are identified. Based on the thematic analysis, the main themes are listed as "*Qualifications of the Deputy Minister Position*", "*Qualifications of the Undersecretary Position*", "*Deputy Ministry and Undersecretary in the Context of Institutional Sustainability*" and "*Recommendations for the Deputy Ministry Institution*."

Participants in the study mostly emphasize the unique weight and importance of undersecretary in public administration, noting their strong presence in government processes and their comprehensive understanding of the ministry's operations. They are considered to play a pivotal role in maintaining the continuity of state tradition. Additionally, the participants argue that the current regulations have failed to fill the void created by the abolition of the undersecretary position. Participants indicate that implementing regulations to empower deputy ministers with a strong political orientation in administrative affairs would be more beneficial.

When evaluating participants' views within the theme of "*Qualifications of the Deputy Minister Position*" it becomes apparent that Deputy ministers are primarily associated with political affairs and that their political aspect takes precedence. Participants suggest that although Deputy Ministers may lack knowledge in bureaucratic matters and exhibit low institutional affiliation, they are generally seen as capable of expediting the decision-making processes within the ministry. The initial design of the deputy minister's position is explicitly meant to prioritize political affairs, and the analysis confirms this observation. However, with the removal of the administrative secretarial position responsible for managing administrative affairs within the ministry, it becomes evident that deputy ministers also need to focus on administrative matters in the new era. Furthermore, deputy ministers dealing with political

affairs and possessing a political identity may contribute to considering citizen preferences in the delivery of public services and fulfilling the government's promises to the citizens. It can be argued that the bureaucratic structures primarily occupied with technical and expertise-related tasks within the ministries might sometimes neglect the citizen-oriented aspects of public services. Hence, the Deputy Minister's role can be viewed as a status that facilitates and supports the work of the minister, particularly in this context. Similarly, existing literature emphasizes the importance of Deputy Ministers in enhancing the effectiveness of elected officials (Acar et al., 2016).

When examining the views of the participants under the theme of "*Qualifications of the Undersecretary Position*" it is evident that career progression based on merit and competence, mastery of work processes and personnel, and political neutrality are emphasized as important attributes of an undersecretary. Participants also view the undersecretary as a position with a high degree of institutional allegiance, but the slowdown in the operations and processes of the ministry due to the undersecretary position has been regarded as a notable drawback. When examining the details of sub-themes, it becomes clear that under the umbrella of Law No. 657 undersecretaries having the status of secured civil servants, and maintaining control over the Ministry's organization, processes, and personnel, play a significant role in their impartiality and resilience towards political authorities. It can be said that there is a high potential for conflict when ministers and undersecretaries are from different political parties. In such cases, the appointment of deputy ministers with political roles may open the way for politics to take precedence, potentially tilting the balance of power between politics and administration/bureaucracy in favor of politics. Similarly, in the relevant literature, there are proponents who argue that the deputy minister status is a regulatory measure aimed at reducing the power of the bureaucracy (Akman, 2019; Uçman, 2015; Kayar, 2013; Lamba, 2014; ; Pank, 2017).

When analyzing the responses of participants under the theme of "*Deputy Ministry and Undersecretary in the Context of Institutional Sustainability*" it is observed that the majority of participants hold the opinion that undersecretary, in comparison to deputy ministers, are better at preserving the state's traditions, transferring them to the future, and making rational decisions in the decision-making processes. Furthermore, it is noteworthy that there is an emphasis on the need for changes in the current status quo and the potential benefits of utilizing the knowledge and expertise brought from outside by deputy ministers in terms of renewal. Adapting to changing and dynamic environmental, social, political, and economic conditions is only achievable by strengthening the capacities of organizations. Therefore, making efficient use of the transfer of knowledge and experience from the non-public sector to the ministry can potentially contribute positively to the effective and efficient delivery of public services.

Under the theme of "*Recommendations for the Deputy Ministry Institution*" participants predominantly emphasize the need for regulations regarding the distribution of duties, powers, and responsibilities of deputy ministers. This aligns with recommendations found in the existing literature (Gözler & Kaplan, 2012; Tataroğlu, 2016; Topaca, 2014; Uçman, 2015; Uyanık, 2012). Half of the participants suggest that having multiple deputy ministers creates the potential for conflicts, and to prevent such conflicts, one of them should hold a hierarchical superior position. Similarly, Bölükbaşı (2021) points out that having multiple deputy ministers may lead to confusion in duties and powers, thus emphasizing the importance of one of them holding a hierarchical superior role. Furthermore, three participants propose the need for harmonizing the relationship between the bureaucracy and deputy ministers and establishing a healthy communication mechanism. Similarly, the research findings indicate that the current structure of deputy ministers has not yet been fully embraced by the bureaucracy (Uçman, 2015). Some participants argue that the current status of the deputy minister position is not sustainable in its present form, and they believe that it cannot replace the important role played by the

Undersecretary. However, the majority of participants believe that the system should be improved through regulatory changes. They emphasize that the regulatory changes should encompass the duties of the undersecretary as well. The existing literature supports the idea that the institution of deputy ministers is feasible but needs to be improved through new regulations that combine the roles of both institutions (Bölükbaşı, 2021; Topaca, 2014).

As a result of the research, it is evident that deputy ministers have not yet institutionalized, and it is necessary to make certain legal and administrative arrangements. While the political role of ministers has decreased compared to the parliamentary system in the Presidential Government System, the literature and practical implementation have shown that the political aspect of deputy ministers remains prominent. It is believed that making the necessary regulations to prevent administrative disruptions in the ministry's organizational structure would contribute to the efficient and effective delivery of public services. Additionally, a significant portion of the participants perceive that deputy ministers are more involved in political affairs. However, with the abolishment of the undersecretariat in 2018, the responsibilities of deputy ministers within the ministry have increased. When the transformation related to the increased activity of deputy ministers (Nacak, 2020) is considered within the research framework, it appears that it has not been adequately perceived.

This study has certain limitations. The findings obtained as a result of the study are limited to the personal opinions, knowledge, and perceptions of the participants. Furthermore, finding voluntary participants for this practice-oriented study on deputy ministers has posed a challenging stage. Public servants, who also have a political side, have been reluctant to provide information regarding the deputy minister position.

As a result of the research, several recommendations related to the research topic have been presented below:

- Conducting practice-oriented research involving participants from the legislature, civil society, or the private sector in future studies related to the deputy minister's position will make a significant contribution to the literature.
- In order for the deputy minister institution to be embraced by the bureaucracy and ensure its continuity within the Turkish administrative system, a regulation should be enacted that provides more detailed, clear, and explicit provisions regarding its powers and duties within the framework of the law.
- The deputy minister institution will also fulfill the duties of the undersecretariat. The Undersecretariat represented the expert and technical aspect of the ministry organization. Creating a new deputy minister regulation that takes into account the expert and technical skills for the continuity of the ministry organization will positively contribute to the efficient and effective delivery of public services.

6. References

- Acar, A., Kırışık, F., & Ateş, N. (2016). Türk kamu yönetiminde bakan yardımcılığı üzerine farklı açılardan bir değerlendirme. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 55, 761-779.
- Akman, E. (2019). Cumhurbaşkanlığı hükümet sisteminde kamu politikası aktörleri. *Paradoks Ekonomi Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 15(1), 35-54.

- Anayasada Yapılan Değişikliklere Uyum Sağlanması Amacıyla Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (2018, 9 Temmuz). Resmi Gazete (Sayı: 30473). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180709M3.htm>
- Aydın, A., & Akıncı, B. (2018). Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemi'nde kamu personel yönetim sisteminin dönüşümü: üst düzey kamu görevlilerin atanması. *Route Educational and Social Science Journal*, 5(20), 1024-1033
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Bölükbaşı, M. O. (2020). Cumhurbaşkanlığı hükümet sisteminde bakanlıkların statüsü (Önceki hükümet sistemi ile mukayeseli olarak). *Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 24(1-4), 41-69.
- Bölükbaşı, M. O. (2021). Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemindeki bakan yardımcısı ile önceki sistemdeki bakan yardımcısı ve müsteşarın kıyaslanması. *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 12(1), 287-303.
- Çolak Ç. (2021). Türkiye'de içişleri bakanlığının tarihsel gelişimi ve içişleri bakanlarının profili (1920-2020). *Türk İdare Dergisi*, 0(492), 141-174.
- Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (2018, 10 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 30474).
- Derdiman, R. C. (2015). Başbakanlık ve bakanlık teşkilatlarında kanun hükmünde kararnemelerle yapılan değişiklikler ve hukukî sonuçları. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 19(4), 189-226.
- Dik, E. (2013). 643 sayılı KHK ile düzenlenen bakan yardımcılığı ve hiyerarşik örgütlenme içindeki konumu, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 68(4), 121-145.
- Eryılmaz, B. (2012). *Kamu yönetimi: Düşünceler, yapılar, fonksiyonlar, politikalar* (5. baskı). Umuttepe.
- Gözler, K., & Kaplan, G. (2012). Bakan yardımcılarını bakanlık hiyerarşisine dâhil midir? *TBB Dergisi*, 98, 11-24.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures, and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Educ. Today* 24, 105–112.
- Gültekin, B. K. (2010). Celal Bayar'ın başbakanlığı İsmet İnönü'den devralması ve bunun siyasi müsteşarlık üzerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 12(46), 255-293.
- Hatipoğlu, O. (2019). Kamu yönetiminde liyakat dışı uygulamalar: Kamu etiği kuramlarına göre bir değerlendirme. *Akademik Hassasiyetler*, 6(12), 269-290.
- Hürriyet (2011). Koç'u, Sabancı'yı gösterdi ilkokul mezununa bakan yardımcılığı kapısı açtı. <https://www.hurriyet.com.tr/ekonomi/koc-u-sabanci-yi-gosterdi-ilkokul-mezununa-bakan-yardimciligi-kapisi-acti-17988199> adresinden 20.09.2023 tarihinde erişilmiştir.

- Kayar, N. (2013). Kamu yönetiminde yönetim karmaşası ve siyasallaşma: Bakan yardımcıları. *Denetim Dergisi*, 122, 50-57.
- Kemahlı G. F., & Karcı, Ş. M., (2017). Siyasal ya da bürokratik bir pozisyon olarak Türkiye’de bakan yardımcılığı statüsü. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 618-635.
- Kışlalı, A. T. (1987). *Siyaset bilimi*. Ankara Üniversitesi Basın-Yayın Yüksek Okulu.
- Lamba, M. (2014). Bürokrasinin siyaset karşısında güç kaybetmesine yönelik gelişmeler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 40-56.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Milliyet (2011). 8 bakanlık gitti icracılar geldi. *Milliyet*. <https://www.milliyet.com.tr/siyaset/8-bakanlik-gitti-icracilar-geldi-1400223> adresinden 25.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Mülga 3046 Sayılı Bakanlıkların Kuruluş ve Görev Esasları Hakkında 174 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile 13.12.1983 Gün ve 174 Sayılı Bakanlıkların Kuruluş ve Görev Esasları Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin Bazı Maddelerinin Kaldırılması ve Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi Hakkında 202 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin Değiştirilerek Kabulü Hakkında Kanun. (1984, 9 Eylül). *Resmi Gazete* (Sayı:18540).
- Nacak, O. (2020). Parlamenter ve cumhurbaşkanlığı hükümet sistemlerinden hareketle bakan ve bakanlıkların karşılaştırmalı analizi. *Journal of Management and Economics Research*, 18(1), 138-157.
- Onar, S. S. (1966). *İdare hukukunun umumi esaslar* (3. baskı). Akgün.
- Özdemir, B., & Nebioğlu, O. (2015). Uygulamada menü analizi nasıl yapılmaktadır? Beş yıldızlı otellerin mutfak şeflerinin görüşleri. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 26(2), 251-263.
- Özer, M. A., & Iskandarov, S. (2022). Kuvvetler ayrılığı bağlamında hükümet sistemleri: Türkiye örneği. *Ekonomi İşletme Siyaset ve Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 8(2), 300-332.
- Özkal Sayan, İ. (2013). Türkiye’de İdari Sistem ve Örgütlenme. http://www.kas.de/wf/doc/kas_34517-1522-12-30.pdf?130529081937 adresinden 14.07.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Pank Ç. (2017). Türkiye’de bürokrasinin gücünün kırılma noktalarından biri: Bakan yardımcılığı. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(6).
- Patton, M. Q. (2002). *How to use qualitative methods in evaluation* (3rd ed). Sage.
- Potter, W. J., & Levine-Donnerstein, D. (1999). Rethinking validity and reliability in content analysis. *Journal of Applied Communication Research*, 27(3), 258–284.
- Saylam, A., & Öktem, M. (2015). Türk kamu yönetiminde hizmet bakanlığı modeliyle yeniden yapılanma: Retrospektif bir yaklaşım mı? *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 5(1), 1-20.
- Tataroğlu, M. (2016). Hükümet yapısında genişleme: Bakan yardımcılığı. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 23(2), 519-544.
- TDK (2023). Genel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 10.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Tekin, H. H. (2006). Nitel araştırma yönteminin bir veri toplama tekniği olarak derinlemesine görüşme. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 3(13), 101-116.

- Topaca, M. (2014). Hukuki temel ve uygulama bakımından Türkiye'de bakan yardımcılığı. *Türk İdare Dergisi*, 0(479), 305-331.
- Tunç, H., & Ekinci, A. (2020). Farklı hükümet sistemlerinde koalisyon istikrarını sağlamak için kullanılan bir araç olarak bakan yardımcılığı kurumu. *Erciyes Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 15(1), 80-108.
- Turan, M. (1999). Cumhuriyet döneminde iki deneme: Siyasi müsteşarlıklar ve müstakil grup. *A.K.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 1-13.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Kanun No: 2709, (1982, 9 Kasım). *Resmi Gazete* (Sayı: 17863).
- Uçman, H. (2015). Türk kamu yönetiminde bakan yardımcılığı uygulaması üzerine inceleme ve değerlendirmeler. *Akademik Hassasiyetler Dergisi*, 2(3), 191-225.
- Üst Kademe Kamu Yöneticileri ile Kamu Kurum ve Kuruluşlarında Atama Usûllerine Dair Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (2018, 10 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 30474).
- Uyanık, H. (2012). Bakan yardımcılığı statüsünün idare hukuku açısından değerlendirilmesi. *İdare Hukuku ve İlimleri Dergisi*, 15(2), 101-114.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yılmaz, B. (2013). Türkiye'de bakan yardımcılığı uygulamasına ilişkin genel bir değerlendirme. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(1), 33-41.
- 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu (1965, 14 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 12056).
- 3046 Sayılı Kanun ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Hükmünde Kararname (2011, 8 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 27958(1. Mükerrer)).
- 3115 Sayılı Teşkilâtı Esasiye Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesine Dair Kanun. (1937, 13 Şubat). *Resmi Gazete* (Sayı: 3533).
- 3117 Sayılı Devlet Dairelerinin Vekaletlere Tefriki ve Siyasi Müsteşarların Vazifeleri Hakkında Kanun. (1937, 18 Şubat). *Resmi Gazete* (Sayı: 3537).
- 6223 Sayılı Kamu Hizmetlerinin Düzenli, Etkin ve Verimli Bir Şekilde Yürütülmesini Sağlamak Üzere Kamu Kurum ve Kuruluşlarının Teşkilat, Görev ve Yetkileri ile Kamu Görevlilerine İlişkin Konularda Yetki Kanunu. (2011, 3 Mayıs). *Resmi Gazete* (Sayı: 27923).



MÜZİKTE ANLAM ARAYIŞI SORUNSAĞI ÜZERİNE BİR İNCELEME¹

Arif Bora ATEŞYAKAN*

Öz

Bu çalışmada, çeşitli düşünür, besteci ve araştırmacıların görüşleri ışığında “Müziğin bir anlamı var mıdır ve varsa bu anlama nasıl ulaşılabilir?” sorularından yola çıkılmış ve müzikte anlam arayışında önemli olduğu düşünülen birtakım zorlukların irdelenmesi amaçlanmıştır. Bunlar; “Tanımlama”, “Anlamlandırma ve Anlam Aktarımı”, “İşitme ve Dinleme”, “İcra ve Yorum”, “Sözlü Müzik ve Anlam” başlıkları altında belirlenmiş, bu odak noktalarından hareketle varılan çıkarımlar doğrultusunda bu zorlukları aşmanın mümkün olup olmadığı sorgulanmıştır. Eleştirel bir bakışla, müziğin kurallı bir temsil gücünün olup olmadığı, müziğe yüklenen anlamların aslında atıflardan mı oluştuğu, besteci, icracı ve dinleyici üçlüsünün farkındalığını etkileyen unsurların neler olduğu sorularına yanıtlar aranmıştır. Çalışmada model olarak esas alınan fenomenolojik yaklaşımın temel varsayımı, öze ulaşmada olup bitenin yalnızca deneyimle bilinebileceğidir. Bu düşünceden hareketle müziksel anlam arayışında da müzik dinlemenin yerini hiçbir şeyin tutamayacağı ön kabulüyle, müziksel anlama ulaşmada yaşantı ve deneyimlerin anlamlandırmadaki etkisi, yüklenen anlamların algıda nasıl şekillendiği, duyuşal bağlamı ve müziğin bir anlamı nasıl iletebildiği konuları irdelenmiştir. Genel kanıda müziğin bir anlam taşıyıcı olduğunun kabul edilmesine rağmen, bu anlamların değişken ve muğlak olduğu, yalnızca bireysel ve/veya toplumsal kabuller ve sosyal-kültürel koşulların etkileriyle şekillenebildiği sonuçlarına varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müzik, Anlam, Tanımlama, Anlamlandırma, Dinleme.

A Study in the Problematic of the Search for Meaning in Music

Abstract

In this study, in the light of the views of various thinkers, composers and researchers, the questions "Does music have a meaning and if so, how can this meaning be achieved?" were set out and it was aimed to examine some of the difficulties that are important in the search for meaning in music. These were identified under the titles of "Definition", "Signification and Meaning Transfer", "Hearing and Listening", "Performance and Interpretation", "Vocal Music and Meaning", and it was questioned whether it was possible to overcome these difficulties in line with the conclusions drawn from these focal points. With a critical perspective, answers were sought to the questions of whether music has a rule-based representation power, whether the meanings attributed to music actually consist of ascriptions, and what factors affect the awareness of the composer, performer and listener trio. The basic assumption of the phenomenological approach, which is taken as a model in the study, is that what happens in reaching the essence can only be known through experience. Based on this idea, with the presupposition that there is no substitute for listening to music in the search for musical meaning, the effect of experiences and experiences on interpretation in reaching musical meaning, how the attributed meanings are shaped in perception, the sensory context and how music can convey a meaning were discussed. Although it is generally accepted that music is a carrier of meaning, it is concluded that these meanings are variable and ambiguous and can only be shaped by the effects of individual and/or social assumptions and social-cultural conditions.

Keywords: Music, Meaning, Definition, Signification, Listening.

¹ Bu çalışma, yazarın Dr. Öğr. Üyesi Oya ÜNLER BAYKA danışmanlığındaki “Béla Bartók’un “Out Of Doors” Adlı Piyano Süitinin İncelenmesi” isimli devam eden Sanatta Yeterlik tez çalışmalarından üretilmiştir.

* Öğr. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Ankara Devlet Konservatuvarı, Piyano Anasanat Dalı, boraates@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2759-1093s>

1. Giriş

“Eğer sanatın anlamı, görünürde temsil ettiği şeyden ayrı olarak duyuşsal algının kendisine aitse, o zaman bu tür salt sanatsal anlam, en çok müzik eserleri yoluyla erişilebilir olmalıdır” (Langer, 1948, s.169) İnsan, yaşantısındaki önemli etkisinin farkındalığıyla her dönemde müziğe bir anlam atfetme eğiliminde olmuştur. Müziksel anlam konusu, tarih boyunca düşünürler ve müzik insanları tarafından tartışılmış, Platon’dan Adorno’ya, Schopenhauer’dan Oliver Sacks’a kadar birçok besteci, icracı, araştırmacı, düşünür, eleştirmen ve müzikolog için müziğin insan üzerindeki etkisi ve anlamının ne olduğu derinlikli araştırmalara konu olmuştur. Müziksel anlam üzerine yapılan araştırmaların çoğunlukla müziğin gücünün kaynağını ortaya çıkarmaya ve örtük mesajını tercüme etmeye yönelik olduğu görülmektedir. Literatürde bulunan birçok kitap, makale ve araştırmanın bir anlamda müzik disiplininin temelini somutlaştırma iddiası veya çabasında olduğu da söylenebilir. Bu yazılı metinlerden en öne çıkan ve önemli örnekler olarak şu araştırmalar gösterilebilir: Leonard B. Meyer (1956) “*Emotion and Meaning in Music*” (Müzikte Duygulanım ve Anlam), Roger Scruton (1997) “*The Aesthetics of Music*” (Müzik Estetiği), Peter Kivy (2007) “*Music, Language, and Cognition And Other Essays in the Aesthetics of Music*” (Müzik, Dil ve Bilişsellik ve Müzik Estetiği Üzerine Diğer İncelemeler), Enrico Fubini (1990) “*The History of Music Aesthetics*” (Müzik Estetiğinin Tarihi), Jean-Jacques Nattiez (1990) “*Music and Discourse: Toward a Semiology of Music*” (Müzik ve Söylem: Müziğin Semiyolojisine Dair), Eduard Hanslick vd. (2018) “*Eduard Hanslick’s On The Musically Beautiful*” (Eduard Hanslick’in Müzikal Güzellik Üzerine), Aaron Copland (1999) “*What to Listen for in Music?*” (Müzikte Ne Dinlenmeli?), Igor Stravinsky (2004) “*Poetics Of Music*” (Müziğin Poetikası), Stephan Koelsch (2011) “*Towards a Neural Basis of Processing Musical Semantics*” (Müzikal Semantiği İşlemenin Nöral Temeli Üzerine).

Özellikle XX. yüzyılın ikinci yarısından sonra sayısı önemli ölçüde artan müzik araştırmalarının da etkisiyle müzikte anlam konusunun akademisyenler için gittikçe daha cezbedici ve zorlayıcı bir konu haline geldiği söylenebilir. Bu zorlayıcılık kısmen, birçok umut ve beklentiyle içini doldurduğumuz ‘anlam’ teriminin semantik kayganlığına bağlanabilir. Cezbediciliği ise belirli bir bilgi dalına veya müziksel deneyime duyulan hayranlığa dair ayrıcalıklı bir kavrayışa işaret etmektedir. Pisagor’dan bu yana düşünür ve araştırmacıların müziğin anlamı konusuyla olanca derinliğiyle ilgilenmiş ve ilgilenmekte oldukları da görülmektedir. İnsanın müziksel anlamı ortaya çıkarma ve somutlaştırma çabası, adeta sonsuz bir keşif yolculuğu gibidir.

Müziksel anlamın sorgulanmasında iki temel görüşün öne çıktığı söylenebilir. Bunlar Meyer’in (1956) tanımıyla ‘göndergeciler’ ve ‘mutlakçılar’ olarak iki gruba ayrılmaktadır. Göndergeciler, müziğin bir ifade gücünün olduğunu, soyut ve entelektüel anlamlara ek olarak bir şekilde kavramları, eylemleri, duygusal durumları ve karakterin dış dünyasına atıfta bulunan anlamları aktarabildiğini ileri sürmektedirler. Kendisi de bir besteci, yazar ve düşünür olan Meyer, bu grupta yer almaktadır. ‘Müzikte Duygulanım ve Anlam (*Emotion and Meaning in Music*) isimli kitabında müzikal anlamı neyin oluşturduğu ve hangi süreçlerle iletiği çoğu zaman tartışmalara konu olsa da müziğin bir anlamı olduğu konusunda ortak ve yaygın bir fikir birliği olduğunu ileri sürmektedir: “Tüm kültürlerden besteciler ve icracılar, farklı ekol ve tarzlardan teorisyenler, birçok farklı görüşten estetikçiler ve eleştirmenler müziğin bir anlamı olduğu ve bu anlamın bir şekilde hem katılımcılara hem de dinleyicilere iletiği konusunda hemfikirdirler” (Meyer, 1956, s.1).

Diğer görüş ise; müziğin ifade etme potansiyeli olsa bile [ki Stravinsky (1936) ve Hanslick (2018) gibi bunun olmadığını savunan isimler de mevcuttur] böyle bir amacın temelde mevzubahis olmadığını, müzikal anlamın yalnızca eserin kendi bağlamında ve eserde ortaya koyulan ilişkilerin algılanmasında yattığını ileri sürmektedirler. Bu gruba dahil edebileceğimiz Oliver Sacks’ın müziği anlamlandırma sorunsalı hakkında şu sözleri dikkat çekicidir:

Peki bu bitmek bilmez anlamlandırma ve yorumlama arayışının kaynağı nedir? Hiçbir sanat eseri, bütün sanat dalları arasında özellikle de müzik, bunu talep etmez - çünkü güçlü duygularla en yakın bağları kurduğu halde soyuttur müzik; kurallı bir temsil gücü yoktur. Kıskançlık, ihanet, intikam, aşk hakkında bir şeyler öğrenmek için bir tiyatro oyunu izleyebiliriz ama müzik, özellikle de enstrümantal müzik bize bunlar hakkında hiçbir şey söylemez...müzik bir "anlam" taşımak zorunda değildir (Sacks, 2014, s.50).

Bu iki görüş savunucuları çeşitli argümanlara sahip olsa da genel kanıda göndergecilerin görüşlerinin yaygın olduğu görülmektedir. Diğer yandan Meyer'e (1956) göre, bu iki görüşün ısrarlı çekişmelerine rağmen mutlak anlamlar ve göndergesel anlamlar birbirini dışlamamaktadır, aynı müzik parçasında bir arada bulunabilirler ve bulunmaktadırlar. Yine de müziğin neyi, nasıl ifade ettiği konusunun kesin çizgilerle açıklan(a)madığı veya tercihlere bağlı olduğu söylenebilir.

Soyutluğuna karşın müziğin açıklanıyor ve anlamlandırılıyor olması, içinde bu ikilemi barındırır da bu konuda önemli bir alan yazını olduğu da yadsınamaz. Literatürdeki müzikle ilgili yazılmış tüm kitaplar, akademik yazılar, araştırmalar, program notları, eleştiriler ve tartışmalar, müziğin tanımından başlayarak bir bestecinin spesifik eser analizine, yorum farklılıklarından müzik-dil ve müzik-beyin ilişkilerinin araştırıldığı disiplinler arası dilbilim ve nörobilim alan çalışmalarına kadar uzanmaktadır. Elbette müziği deneyimlemenin önemi unutulmadan, tüm yinelenen ve yenilenen bu sorgulamaların insanın müzikteki anlam arayışı yolculuğunda aydınlatıcı kaynaklar olarak kavrayışımızı güçlendirmeye yardımcı olduğu açıktır.

Diğer yandan çok katmanlı yapısı ve doğrudan-olmayan anlam aktarımı nedeniyle müzik, tanımlanmaya ve anlamının sorgulanmasına sıkıca direnmektedir. Üzerinde kesin ve ortak yargılara varabilmenin güçlüğü, çeşitli bağlamlarda yüklenen anlamların öznel belirleyiciliği ve yorumsal farklılıkların zorunluluğu ise bu direnci arttırmaktadır.

Müzik, genellikle bir ifade aktarma aracı olarak kabul edilmekte ve konuşma diline benzetilmektedir. Müziksel anlamla ilgili araştırma ve açıklamalarda da dille olan benzerliğe atıfta bulunulduğu görülmektedir. Ancak, müzikteki anlam taşıyıcı unsurların dildeki gibi kesin karşılıkları bulunmamaktadır. *"Müzik dile benzer. Müziksel deyim ya da müziksel deyiş gibi ifadeler metafor değildir. Ancak müzik bir dil değildir. Dile benzerliği onun en içteki doğasına işaret eder, ama aynı zamanda belirsiz bir şeye de işaret eder. Müziği kelimenin tam anlamıyla bir dil olarak algılayan kişi onun tarafından yanıtlanacaktır"* (Adorno & Gillespie, 1993, s.401).

Peki müziğin anlamı kesin olarak ifade edilemiyorsa bu sorgulamaya girildiğinde bir sonuca varılabilir mi? Ya da müzik bir muammadır diyerek ona gizemli ve metafiziksel bir kutsallık atfetmekle yetinmeli miyiz? Elbette elimizdeki yöntemler ve araçlarla birtakım çözümlemeler yapılabilen ve müziğin bir anlam taşıyıcı olup olmadığı çeşitli biçimlerde sorgulanabilmektedir. Ancak müziksel anlamın bilimsel bir konu olarak meşruiyetini tesis etmekle ilgilenen bir araştırmacı için bu konu oldukça zorlayıcıdır. Hatta bu amacın bir sonuca varmasının mümkün olup olamayacağı da tartışmalıdır. Bu çalışmanın da böyle bir hedefi olmadığını belirtmek gerekir. Müziksel anlama yönelik yaklaşımlar, genellikle kişisel tercihlere bağlı olmaları sebebiyle somut ve geçerliği kanıtlanmış doğrular içermemektedirler. Müzik bir dizi kültürel, fenomenolojik, bilişsel ve müzik-sanatsal faktörü içeren karmaşık bir olgu olduğundan müziği anlayabilmek için çok çeşitli bakış açılarını ayrıntılı olarak değerlendirmek gereklidir. Ancak akademik araştırmanın doğası böylesine geniş ölçekli bir yaklaşıma direnmektedir; zira, her bir bakış açısının belirli bir konuya odaklanması, pratik bir gerekliliktir.

Bu bakışla çalışmada, her ne kadar odağı kaybetmeden tüm yönlerine eşit vurgu yapabilmek ve geçerli olabilecek tüm etkenleri bir arada açıklayabilmek mümkün olmasa da, çeşitli düşünür, besteci ve araştırmacıların görüşleri ışığında müziği anlamlandırma sorunsalında sarıh olduğu düşünülen ve

problem durumunda belirlenen sorunlar irdelenmiş, varoluşsal bir fenomen olan müziğin anlamına ulaşabilmenin gerçekten mümkün olup olmadığı, bireysel ve kolektif düzeyde müzikal anlamın nasıl oluşabileceği, sosyo-kültürel bağlantılar ile bireysel tercihler ve sınıflandırmaların bu süreçteki olası etkileri sorgulanmıştır. Çalışmanın, farklı görünmekle birlikte birbiriyle bağlantılı olan bu alt problem konularının bir arada değerlendirildiği özgün bir araştırma olması ve genel bir bakış açısı oluşturması amaçlanmıştır.

Araştırmanın temel problemini “Müziğin bir anlamı var mıdır ve varsa bu anlama nasıl ulaşılabilir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu temel problem, aşağıdaki alt problem başlıkları altında irdelenmiş ve yanıtlar aranmıştır:

- 1- Tanımlama sorunu: Müziğin eksiksiz bir tanımını yapmak mümkün müdür?
- 2- Anlamlandırma ve anlam aktarımı sorunu: Müzik bir anlam aktarma aracı mıdır, müzikal anlam neye göre oluşmaktadır ve varsa bu anlamın kusursuzca aktarımı mümkün müdür?
- 3- İşitme ve dinleme sorunu: Müziği işitme ile dinleme ve anlama arasındaki farklar nelerdir?
- 4- İcra ve yorum sorunu: İcra ve yorum arasındaki fark tam olarak nedir? Müziği anlamlandırmada yorumun ve yorumcunun önemi ve etkisi nedir?
- 5- Sözlü müzik ve anlam sorunu: Sözlü müzikteki sözler müziği anlamlandırabilir mi ve bu anlam müziğin anlamı olarak kabul edilebilir mi?

2. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve fenomenolojik model esas alınmıştır. Nitel araştırma modelleri genelde sözel açıklamalara dayanmaktadır. Çeşitli bilim dallarına göre farklılaşmakla birlikte, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan modellerin başında örnek olay incelemeleri, alan çalışmaları, fenomenolojik çözümler, etnografik gözlemler, tarihsel araştırmalar, dayanaklı kuram (*grounded theory*) ve eylem araştırmaları gelmektedir (Şimşek, 2018).

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada fenomenolojik desen kullanılmıştır.

Olgubilim (fenomenoloji) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bu olgularla günlük yaşantımızda çeşitli biçimlerde karşılaşabiliriz. Ancak bu tanışıklık, olguları tam olarak anladığımız anlamına gelmez. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım & Şimşek, 2021, s.66).

Fenomenolojik yaklaşımın temel varsayımı, öze ulaşmada olup bitenin yalnızca deneyimle bilinebileceğidir. Dolayısıyla müzikteki anlam arayışında da yaşantı ve deneyimlerin gerçekte ne anlama geldiği, müzik olgusunun bireyin algısında nasıl şekillendiği ve ne tür duygu ve düşünceler yarattığı incelenmiştir.

2.2. Araştırma süreci

Araştırma süreci, yazarın 2021 yılında başladığı Sanatta Yeterlik tez çalışmaları ile bağlantılıdır. Müziği yorumlama ve eser analizi üzerine olan çalışmayla birlikte ön plana çıkan müziği anlamlandırma sorunsalı üzerine alan yazını (literatür) taraması yapılmış, besteci, filozof, müzikolog ve icracıların görüşleri ışığında bu araştırma oluşturulmuştur. “Alan yazını taraması kavramının içindeki alan yazını

(literature) sözcüğü, belirli bir konu hakkında yazılmış olan kaynakları ifade eder, ... ikinci sözcük olan tarama (review) ise belirli bir konuyla ilgili olan kaynakları inceleme, özetleme, analiz etme, değerlendirme ve sentezleme anlamına gelir” (Şimşek, 2018, s.54).

2.3. Verilerin Analizi

Çalışmada, müzikte anlam konusu ile ilgilenen belli başlı filozof, besteci, araştırmacı ve müzikologların metinleri, yazarın kendi görüş ve deneyimleriyle birlikte yorumsamacı yaklaşım ve kavram analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir.

2.4. Araştırma Etiği

Alan yazını taraması yapılan araştırmada, yararlanılan kaynaklardan yapılan alıntı ve atıflar etik kurallara uygun olarak gösterilmiştir. Bir çalışma grubu ya da canlılar üzerinde çalışma yapılmadığından etik kurul onayı/belgesi alınması gerekmemiştir.

3. Bulgular

3.1. Tanımlama Sorunu

Bir kavram için anlam arayışına girildiğinde, temellendirme için öncelikle onun ne şekilde tanımlandığına bakılmalıdır. Ancak “*Genellikle kültürel kavramlar bir tanım çerçevesinde açıklanmaya elvermeyecek kadar karmaşıktır. Örneğin, din, sanat ve felsefe gibi kültürel etkinliklerle ahlak, özgürlük ve hukuk gibi kavramların sözlük tanımları çoğu kez yüzeysel ve sınırlı birer belirleme olmaktan ileri geçmez*” (Yıldırım, 1997, s.11). Müziğin tanımlanabilmesi de çoğu durumda sınırlı kalmaktadır. Alpay’ın sanat kavramı için şu sözlerinin müziğin tanımlanmasında da geçerli olduğu söylenebilir. “*Sanat, arı haliyle tanımlanmaya direnen, mekâna ve zamana göre kendisini farklı özelliklerle donatabilen, ödevlerini, görüntüsünü, içeriğini değiştirebilen muğlak bir arayüz gibidir*” (Alpay, 2021, s.9). Üstelik, müzik bir dile benzetilse de anlamının açıklanmasında kendini anlatabilen bir semantiği veya üst dili bulunmadığından, konuşma diline başvurmak zorundadır.

Müzik kelimesinin kökenine bakıldığında, Eski Yunan’daki ilham perileriyle (tanrıçalar) ilişkili olduğu görülmektedir. Harvard Dictionary of Music’in müzik maddesinde Apel, (1974) Eski Yunan’dan başlayarak; Gr. *μουσα, muse*, (ilham perisi) veya daha spesifik olarak *μουσική τέχνη, muse*’lerin sanatı (tekniki) kelimelerinden türetildiğini belirtmektedir. Başlangıçta bu terim, dokuz ilham perisi tarafından temsil edilen tüm kültürel uğraşları kapsamış, daha sonra şarkıların (ilahilerin) ilham perisi *Polyhymnia* ile ilişkilendirilmiştir. Bazı Orta Çağ yazarları bu kelimenin Mısır dilindeki *moys* (su) kelimesinden türetildiğine inanmışlar ve bu yüzden Musa (ki ismi *moys*’dan türetilmiş olabilir) ile bir bağlantı kurmuşlardır. Musa’nın yanı sıra Jubal ve Pythagoras (Pisagor) da müziğin ‘mucitleri’ olarak kabul edilirler. Boethius’un *musica mundana* (evrenin ahengi), *musica humana* (insan ruhu ve bedeninin ahengi) ve *musica instrumentalis* (gerçek ses olarak müzik) olarak ayrılan, her şeyi kapsayan bir ‘dünyanın ahengi’ olarak müzik kavramı, Orta Çağ boyunca temel öneme sahip olmuştur. Boethius’un çağdaşı Cassiodorus (485- 580), Platon’un *scientia harmonica* (yüksek ve alçak sesler), *metrica* (farklı ölçüler) ve *rhythmica* (metinle ilişki) arasındaki ayrımını benimseyerek ayakları daha yere basan bir görüş benimsemiştir. Müzik pratiğine daha yakın olan ise Sevilla’lı Aziz Isidore’un (yaklaşık 570-636) *musica harmonica* (vokal), *organica* (eski *flatu*, yani org, flüt, trompet, vb.) ve *rhythmica* (eski *pulsis digitorum*, yani davul, kithara, vb.) sınıflandırmasıdır. XIV. yüzyılda Theodoricus de Campo müziği *mundana, humana, vocalis* (hayvan sesleri) ve *artificialis* olarak sınıflandırarak ikincisini aşağıdaki gibi alt bölümlere ayırmıştır: *Artificialis*: 1- *armonica* (vokal): *prosaica metrica rhythmica* 2- *instrumentalis* (enstrüman): *ventus* wind (üfleme), *cordae* strings (telli-yaylı), *pulsus* percussion (vurmalı). M.Ö. 300 gibi erken bir tarihte Aristoxenos, müziği teorik ve pratik müzik olarak ikiye ayırmıştır. Halen geçerli olan bu sınıflandırmanın yeniden gündeme gelmesi ise 1500’lü yılları bulmaktadır (Apel, 1974).

Güncel sözlük tanımlamalarına bakıldığında ise genellikle birbirine benzer tanımlamalar olduğu gözlemlenmektedir. On music dictionary’de müzik, “*Bir mesaj iletmek, iletişim kurmak veya eğlendirmek amacıyla özel olarak bestelenmiş ve bir bütünlük oluşturan seslerin herhangi bir ritmik, melodik veya armonik gruplanması*” (OnMusic Dic., 2004), Türk Dil Kurumu sözlüğünde “*Birtakım duygu ve düşünceleri belli kurallar çerçevesinde uyumlu seslerle anlatma sanatı*” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2004). ‘Uyumlu sesler’ göreceli olmakla birlikte bu tanımlamaların muğlak kaldığı ve eksiksiz birer tanım olmadıkları söylenebilir.

Biçimci bir yaklaşımla, müzik için özetle; ‘ses ve sessizliğin düzenlenmiş hali’ şeklinde bir tanımlama yapılabilir. Ancak bu tanım da müzikteki birçok katmanı, tarihsel ve kültürel bağlamı, kullandığı araçları, yüklenen atıfları, sosyal ve psikolojik etkileşimleri ve estetikle ilgili unsurları dışarıda bıraktığı için muhtemelen yine tam olarak açıklayıcı bulunmayacaktır. Günlük yaşamda müziğin ne olduğu sorulduğunda genellikle; ‘duyguların dilidir’, ‘ruhun gıdasıdır’, ‘evrensel bir dildir’ ya da ‘kelimelerin bittiği yerde başlar’ gibi duyguları harekete geçiren bir olgusalılık ya da dilsel benzeştirmeler şeklinde cevaplar verilebildiği hepimizin şahit olduğu bir durumdur. Tüm bunlar bize müzik tanımı için bir fikir verse de, elbette müzik ve sanat gibi girift ve çok katmanlı kavramları yalnızca sözlüksel tanımlamalarla kavrayabilmek mümkün değildir.

İtalyan besteci Luciano Berio’nun müzik tanımı ise oldukça ilgi çekici ve kavrayıcıdır. Ona göre: “*Müzik, müzik dinleme niyetiyle dinlenen her şeydir*” (Berio, 1985, s.19). Bu tanıma (eğer bir tanım olarak kabul edilirse) karşı durmak kolay değildir. Ne olduğu tam açıklanmasa da Berio, bu tanımla müzik kavramını hem sınırsız olasılığa açmakta hem de bireyin/toplumun algısı ve tercihinine indirgemektedir. Belki de müziğin kesin bir biçimde tanımlanmasını ısrarla isteyenlere adeta ‘bırakın müziği tanımlamayı’ dercesine bir yanıt niteliğindedir. Ona göre müzik olarak kabul edilen için bir otoritenin onayı gerekmemektedir.

Üstelik, müzik ile gürültü arasındaki ayrım dahi tartışma konusu olabilmektedir. Örneğin müzikolog Jean-Jacques Nattiez gürültü ve müzik arasındaki farkın belirsiz olduğunu şu sözleriyle açıklamaktadır: “*Müzik ve gürültü arasındaki sınır her zaman kültürel olarak tanımlanır; bu da tek bir toplumda bile bu sınırın her zaman aynı yerden geçmediğini ima eder; kısacası, nadiren bir fikir birliğine varılır...*” (Nattiez, 1990, s.48). Nattiez, çalışmasında bazı toplumların müzik olarak tanımladıklarını, diğer toplumların müzik olarak tanımlamayabileceğini örnekleriyle göstermektedir. Ona göre, her açıdan müziğin ne olabileceğini tanımlayan tek ve kültürlerarası evrensel bir kavram yoktur (Nattiez, 1990).

Müziğin inşasına değil, deneyimine odaklanan öznel deneyim yaklaşımından bakıldığında da müzik tanımı değişkenlik içindedir. Berio, yukarıdaki tanımıyla bu anlayışı bir adım ileri taşımıştır. Bu yaklaşım, yine müzik ve gürültü arasındaki sınırın sabit olmadığını, her kültürde ve her bireyde farklı şekilde yorumlanabileceğini, müzik yorumlama geleneklerinin zamana ve mekâna göre değişkenlik gösterebileceğini savunmaktadır. Hatta, müzik dinlerken zihin başka konulara odaklandığında müziksel sesler anlamsız bir sesler bütünü haline gelebilir ve müziksel deneyim oluşamayabilir. Dolayısı ile müzik olarak kabul edilen şey dahi öznel gerçeklikte müziksizliğe dönüşebilmektedir.

Müziğin dizilerinden armoniklerine kadar detaylı biçimde ilk olarak ilgilenen Antik Yunan disiplini olmuştur. Pisagor’un müzikteki aralıklar ve dizilerin kurulumu üzerine yaptığı araştırmalar “*müziği anlama ve bilimsel olarak açıklamanın ilk örneklerindedir*” (Kaya, 2017, s.637). Dolayısıyla, Pisagorcucu geleneğin müziksel varlıkların matematiksel terimlerle tanımlanmasına odaklanan etkili armonik yaklaşımın başlangıcı olduğu rahatlıkla söylenebilir (bknz. Nolan, 2022). Lippman (1992b), Antik Yunan’ın en azından XVII. yüzyıla kadar Batı müzik düşüncesini şekillendiren iki fikirden sorumlu olduğunu gözlemlemektedir. Bunlardan birincisi olan metafiziksel iddiaya göre: ayrıntıları

büyük ölçüde farklılık gösterse de müziğin yasalarının ve yapısının evrenin yasalarına karşılık geldiği, zaman zaman gök cisimlerinin yörüngelerinde hareket ederken dahi müzik ürettiği düşünülmektedir (Lippman 1992b). Pisagorcun kozmik uyum ya da kürelerin uyumu kavramı, müziğin metafizik anlayışının bilinen ilk örneğidir (Lippman 1992b). Bazen *ethos* teorisi olarak da adlandırılan ve ahlaki bir görüş olan ikinci fikre göre ise: müzik ruh halini değiştirme ve kişiliği şekillendirme kapasitesine sahiptir ve bu nedenle ahlaki eğitime katkıda bulunabilir (Lippman, 1964a). Platon, müziği eğitimin kritik bir parçası olarak görmüş; uyum ve ritmin insan ruhunu olumlu yönde etkilediğine inanmıştır. 'Phaedo' (Devlet) eserinde, devlet adamlarının müziğe olan hassasiyetini vurgulayarak, müziğin ahlaki dengeye katkı sağladığını savunmuştur (Coşkun, 2017).

Platon ve Aristoteles müzikle esas olarak eğitimsel ve politik etkileri nedeniyle ilgilenmiş, Orta Çağ düşünürleri ise müziği genellikle metafizik spekülasyonlarla ilişkilendirmişlerdir. Orta Çağ'ın sonlarına doğru müzik teorisyenleri, müziğin duysal boyutuna daha fazla önem vermeye başlamışlardır. Müzik zevkindeki müteakip değişimler ise müziğin duyguları ifade etme ve uyandırma kapasitesinin kökeni ve değerine ilişkin sorulara yol açmıştır (Ravasio, 2021a).

XVIII. yüzyıl ve sonrasında müziği konu edinmiş başlıca filozofların müzik anlayışlarına bakıldığında ise şu görüşler öne çıkmaktadır: Immanuel Kant (1724 - 1804), müziği açıkça tanımlamamış olsa da estetik yargılar çerçevesinde ele almıştır. Ona göre, müzik duysal bir zevk sunsa da diğer sanatlara göre daha alt bir konumdadır. 'Yargı Eleştirisi'nde, şiirin, anlamlarla yapılan doğrudan bir zihinsel etkileşime sahip olduğunu savunmuş ve müziği daha çok duygulara dayalı bir sanat olarak görmüştür. Kant müziğin herhangi bir düşünceyi anlatmaktan yoksun ve yalnızca duygulara yönelik olduğunu düşünmektedir (Salman, 2021). G. W. Friedrich Hegel (1770 - 1831), müziği tarihsel bir çerçevede, insanların içsel durumlarını ve düşüncelerini ifade etmenin temel bir aracı olarak görmüştür. Ona göre müzik, diyalektik gelişim süreci içerisinde değişerek aynı zamanda mutlak olanın ruhsal ifadesini temsil etmektedir. Arthur Schopenhauer (1788 – 1860) ise, müziği evrendeki İradenin saf ve yalın bir yansıması olarak görmüş ve ona derin bir metafiziki önem atfetmiştir. Müzik sanatı, Arthur Schopenhauer'in felsefi sisteminde merkezi bir yere sahiptir ve ayrılmaz bir şekilde bağlantılıdır. 'İrade ve Temsil Olarak Dünya' eserinde Schopenhauer, müziğin insan doğasını ve duygularını anlama ve ifade etmede eşsiz olduğunu belirtmiştir. Dahası, Schopenhauer'e göre müzik, benzersizliği nedeniyle diğer sanatlardan farklı, daha yüksek bir konuma sahiptir (Ravasio, 2021b). Ludwig Wittgenstein'in (1889 - 1951) müzik felsefesi ise büyük ölçüde onun dil felsefesi ile paralellik göstermektedir. Ona göre müzik, kelimelerin ifade ettiği gibi, anlam ve duygular ifade eden bir araç olabilir. Müzikle ilgili düşüncelerini, özellikle 'Tractatus Logico-Philosophicus' ve 'Philosophical Investigations' eserlerinde dile getirirken, müziğin insan deneyimindeki rolü üzerine derinlikli bir irdeleme yapmaktadır. Wittgenstein'a göre müzik, yalnız seslerin bir araya gelmesinden ibaret değildir; aynı zamanda bunların arkasında yatan imgeleri, duyguları ve düşünceleri de aktarabilir. Burada Wittgenstein'in dil ile müzik arasındaki ilintiyi kurarken, dilin de nasıl bir anlam taşıyıcı olduğunu ve kelimelerin ardındaki duysal ve düşünsel boyutları nasıl ilettiğini göstermesi önem taşımaktadır. Wittgenstein, müziği insan hayatının bir parçası olarak görmüş, onun filozofların ve düşüncelerin dışında olmadığını savunmuştur. Müziği, anlam arayışımızın ve hayatın yorumlanışının bir yansıması olarak ele almaktadır. Ancak, müziksel anlamın dil dışı olduğunu, müzikte anlamın müziğin kendisinde yattığını iddia etmektedir (Wittgenstein, 1958).

Pisagor'dan Wittgenstein'a kadar gelen tarihsel sürece bakıldığında, insanın müzik algısının Orta Çağ sonlarına kadar daha çok metafiziki, ilahi ve/veya ahlaki olanla ilişkili olduğu, Orta Çağ sonlarından başlayarak da daha ussal ve insan doğası ile olan bir ilişkilendirmeye doğru geçişte olduğu gözlemlenmektedir. Özellikle moderniteyle birlikte artan bu durum, dünyaya daha çok bir içerik gözüyle bakan ve arı uslanmanın peşine düşen insanın yaşadığı evreni ve olguları kuramsal olarak açıklamaya ve anlamaya daha çok odaklanması ile de açıklanabilir.

3.2. Anlamlandırma ve Anlam Aktarımı Sorunu

İnsanın bilme arzusu son derece güçlüdür. Her şeyi bilmede yetersiz olduğunu bildiği halde, zihin şeyleri ve olguları ilişkilendirmeye, benzeştirmeye, çıkarımlara ulaşarak bunların gerçekliğine ikna olmaya eğilimlidir. Bu haliyle yönlendirilmeye de açıktır. Zihin için müzikteki örtük mesajları açmak, tanıdık unsurlar bulmak adeta bir bilmeceyi ya da problemi çözmek gibi tatmin edicidir. Ancak müzik doğası gereği anlama için doğrudan, yeterli ve ‘kesin’ bilgiyi aktar(a)madığından, insan zihni müziği anlamlandırmada hayal kurmaya, yoruma bağlı açıklamalar üretmeye ve çoklu ‘gerçekliklere’ açık haldedir.

“İnsanın kendini ifade ediş biçimlerinden biri olarak kabul edilen müzik yoluyla anlatım, yaşadığı evreni anlamlandırma arayışının bir yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır.” (Ateşyakan, 2023, s.535). Genel olarak yaşamı anlamlandırmada geçerli olanın, müziği anlamlandırma için de geçerli olduğu ifade edilebilir. Ancak anlamlandırma, olguları yalnızca fark etmekle ve şeyleri oldukları şekliyle zihne atmakla değil, olgular arasındaki ilişkiye dair bir kuram geliştirmekle ve onlara dair ikna edici bir kurgu inşa etmekle mümkündür. Bu kuramlar ise zihnimizin ürettiği kurgulardır. Dolayısıyla ‘doğru’ anlamlandırmanın bir yanısıra olduğu, hatta her anlamlandırmanın birer ‘yanlış anlamlandırma’ olabileceği de düşünülebilir. Önemli olan işlevsel bir anlamlandırma oluşturmaktır. Fakat bazıları daha işlevsel olacaktır. Buradaki sorun ise herkes için işlevsel olanın yine farklı olmasındadır.

Feldman’ın sanat eleştirisi için ortaya koyduğu modelindeki (bknz. Alakuş, & Mercin 2005, ss.40-41) gibi, müziğin işlevsel anlamlandırılmasında da insan zihni müziksel bilgiyi; betimleme, çözümleme, yorumlama ve yargılama süreçleriyle işleyerek oluşturmaktadır. Bu konuda, işlevsel anlamlandırmanın ve anlamlı müziksel bilginin işlenmesinin beyin fonksiyonlarında nasıl gerçekleştiğine dair Stephan Koelsch’in çalışması oldukça önemlidir. Ona göre: “Müzik dinlerken insan zihni, bestecinin zihin tarafından yorumlanan anlamı tam olarak iletmeyi amaçlayıp amaçlamadığına bakmaksızın... müziksel bilgiye sürekli ve otomatik olarak anlam yükler” (Koelsch, 2011, s.89). Müziksel bilginin yorumlanmasından ortaya çıkan anlamın işlenmesinin nöral korelasyonlarını ve anlamsal işlemenin nöro-fizyolojik göstergelerine yansıdığı şekliyle müziksel anlamın psikolojik gerçekliğini ele aldığı makalesinde; müziksel anlamın beyinde, dildeki gibi aynı mekanizmalarla işlendiğini, müziğin anlam taşıyabildiğini, özellikle de sadece duygu veya duygulanımla ilgili anlamları değil, (müzik dışı anlamla ilgili olarak) ikonik, indeksik ve sembolik anlamları ve müzik içi anlamı da iletebildiğini iddia etmektedir (Koelsch, 2014). Müzik dinleme sırasında MR görüntüleme cihazlarıyla beyin aktivitelerini ölçtüğü çalışmasının sonuçlarına göre:

Müziksel anlam, müzik dışı işaretlerden, müzik içi yapısal ilişkilerden, müzikojenik etkilerden, ‘alt düzey’ birimlerin birleşik tutarlı bir anlam oluşturmasından ve müziksel söylemden ortaya çıkabilmektedir. Dolayısıyla, müziksel anlamın işlenmesi, anlamlı bilginin depolanmasını, anlamlı bilginin temsillerinin etkinleştirilmesini, anlamlı bilginin temsillerinin seçilmesini ve bu temsillerin anlamsal bilgisinin önceki anlamsal bağlamla bütünleştirilmesini içerir (Koelsch, 2011, s.90).

Bu araştırmaya göre, konuşma dili ve müziğin işlenmesi sürecinde beyinde büyük oranda aynı bölgeler aktive olmakta ve müziksel anlamlandırma dilsel anlamlandırmaya benzer nörolojik mekanizmalarla gerçekleşmektedir. Elbette anlamlı müziksel bilginin depolandığı zihin için aşına olduğu müziğin deneyiminde çağrışım, eşleştirme ve ilişkilendirme süreci daha kolay işleyebilmektedir. Önceden şartlanmış ya da yönlendirilmiş bir zihin için anlamlandırma için izleyeceği yol daha belirgindir. Ancak her durumda anlamın ne olduğu ise değişkenlik içinde kalmaktadır.

Merak eden, anlamak isteyen, anlamak için bağlamlar ve hikayeler yaratan insan, elinde yeterli veri ve anlamlı bilgi olmadığında ise boşlukları hayal gücü ile doldurma eğilimindedir. Sınırlı algısı ile zihin, nesnel dünyayı, olgu ve kavramları anlamlandırmada bir neden-sonuç ilişkisi kurmaya çalışır. Anlamlandırma için yeterli veriye ve bilgiye sahip olmayan zihinde oluşan belirsizlik ve tedirginlik ise onu güven duygusundan uzaklaştıracaktır. Yine de tutunabildiği bireysel ve toplumsal kabullere de yaslanarak boşlukları olabildiğince doldurmaya, bilmenin (ya da bildiğini zannetmenin) güvenli alanına geçmeye çalışacaktır. Bu başarısızlığında, bazen anlamlandırma ya askıya alınır ya da (ilgiyi cezbedici durumlarda) şaşkınlık veya hayretle bilinemezci bir kabullenmeye geçilebilir. Bazı durumlarda ise anlamlandırmaya dair bir açıklamanın neye benzediği hayal bile edilemez durumdadır. Nadir görülen bazı nörolojik fenomenal durumlar (bknz. Sacks, 2014, ss.17-30) haricinde müziksel anlamlandırma, ancak ön bilgiyle, diğer bir deyişle zihnin anlamlı bir ses/müzik kütüphanesine sahip olmasıyla ilgilidir.

Müziğin doğrudan ve kesin bir ifade aktarım aracı olmadığı ve temsillerin özün yerini alamayacağı bilirse de genel kanıda müziksel temsiller, insanın hayal gücü ile birleşip zihinde yeniden modellenerek bir anlam oluşturabilmektedir. Ancak, müzik dildeki gibi bir anlam iletici değildir. Üstelik düşüncenin sözden bağımsız olmadığı ve müziksel anlamın da sözsüz karşılığı bulunmadığı düşünüldüğünde anlam somutlaştırılmazdır. Bu bağlamda, çalışmanın giriş kısmında sunulmuş olan Adorno'nun müzik ve dil hakkındaki görüşlerine ek olarak, Kreutz'un "*Tamamen müziksel araçlar kullanarak 'bu bir elmadır' ifadesine eşdeğer bir anlam iletmek mümkün değildir. Müziksel sesler (sözler olmadan) belirli nesnelere veya olayları ifade etmez. Yine de pek çok kişi müziğin bir anlamı olduğu konusunda ısrarcıdır*" (Kreutz, 2011, s.106) cümleleri de dikkat çekicidir.

Kreutz'un da değindiği gibi insan müziği anlamlandırma arzusundadır. Üzerindeki önemli etkisinin farkındalığı, onu müziğin bir anlamı olması gerektiği düşüncesine götürmektedir. "*Müziksel seslerin ve onların içsel özelliklerinin ne ölçüde anlamlı atıflara yol açtığı ya da müziğin duruma bağlı ve bağlamsal faktörlerin bir sonucu olarak mı anlamlı hale geldiği her zaman açık olmasa da müziği anlamlandırırız*" (Kreutz, 2011, s.106).

Bestecilerin eserlerindeki müziksel anlamı açıklama konusunda genellikle çekimser kaldıkları ve detaylı açıklamalardan kaçındıkları da dikkat çekmektedir. Örneğin eserlerinde sıklıkla başlıklar kullanmış olan Macar besteci Béla Bartók: "*Bırakın müziğimi kendi anlatsın, eserlerime yönelik herhangi bir açıklama üzerinde hak sahibi değilim!*" sözleriyle bunu açık bir şekilde ifade etmiştir (Lendvai, 1976, s.39). "*Besteciler, müziğin dışavurumcu yönüne ilişkin her türlü tartışmadan uzak dururlar*" (Copland, 1999, s.9). Her ne kadar birçok besteci eserlerine başlıklar, açıklamalar yazmış, ya da programlı müzik yoluyla bir hikâye, durum ya da olguyu müzikle anlatma niyetiyle bestelemiş olsalar da ana hatları dışında eserlerinin anlamlarını spesifik olarak açıklamaktan kaçınmışlardır. Örneğin Beethoven'in programatik içeriğe sahip Op.68 'Pastoral' senfonisinin dördüncü bölümündeki 'Gök Gürültüsü' ve 'Fırtına'yı -ki bu başlık olarak yazılmıştır- betimlerken kendi yaşamsal deneyimindeki gök gürültüsü ve fırtına tasavvurunu yine kendine has kompozisyon kurgusu içinde yansıtmaktadır. Ancak buradaki anlam, dinleyicinin eseri bu ön bilgiyle dinlemesine bağlıdır. Ayrıca kültürel unsurlara, ortama ve zamana göre farklı çağrışımsal anlamlara yol açabilme ya da çeşitlilik gösterebilme durumundadır. Koelsch'in de belirttiği gibi; müzik dinlerken insan zihni, bestecinin tam olarak iletmek istediği anlamla örtüşmeyen anlamlar üretebilmektedir.

Amerikalı besteci Copland, (1999) *What to listen for in music?* (Müzikte Ne Dinlenmeli?) isimli kitabında, müziğin bir anlam taşıyıcı olabileceğini fakat bunun açıklanamaz olduğunu ifade etmektedir. Ona göre bazılarında daha fazla bazılarında daha az olmakla birlikte tüm müzik eserleri, ifade etme gücü barındırmakta ve her durumda notaların arkasında belirli bir anlam bulunmaktadır. Bu anlam, öncelikle parçanın ne hakkında olduğu ve ne söylediği ile ilgilidir. Bu anlamın ne olduğunu kesin olarak

açıklayabilmenin ise mümkün olmadığını şu sözleriyle ifade etmektedir: “*Tüm bu sorun oldukça basit bir şekilde ‘Müziğin bir anlamı var mıdır?’ sorusuyla ifade edilebilir. Benim buna cevabım ‘Evet’ olacaktır. Ve ‘Anlamın ne olduğunu kelimelerle ifade edebilir misiniz?’ sorusuna ise cevabım ‘Hayır’ olacaktır. İşte tüm zorluk da burada yatıyor.*” (Copland, 1999, s.9).

Eğer müzikte bulunan ve onun ne hakkında olduğunu, ne söylediğini oluşturan bu örtük anlam gerçekten mevcutsa ve kelimelerle ifade edilemiyorsa, o zaman niyetler ve kategorizasyonlarla müziğe atfedilen anlamların her bireyin zihninde farklı şekillerde oluştuğu, adeta bir inanç gibi kesin olarak kanıtlanamayacağı da kabul edilmelidir. Dolayısı ile bir anlamın var olduğunu iddia etmek bireysel bir iddia olmaktan öteye geçemeyecektir. Diğer yandan bir müzik eserinin birey, grup veya toplum tarafından somut bir anlama indirgenmesi ya da etrafında bir fikir birliği oluşturulması da eleştiriye açıktır. Belirtildiği gibi, bu anlayışa göre müziğin bir anlamı vardır ama anlamının açıklanmasından kaçınılmalıdır. Copland, bazılarının müziği anlamlandırmadaki istekliliğini şu sözleriyle eleştirmektedir: “*Basit fikirli (simple-minded) insanlar ikinci sorunun cevabıyla asla tatmin olmazlar. Her zaman müziğin bir anlamı olmasını isterler ve bu ne kadar somut olursa o kadar çok severler. Müzik onlara bir treni, bir fırtınayı, bir cenazeyi ya da herhangi bir tanıdık kavramı ne kadar çok hatırlatırsa, o kadar etkileyici görünür*” (Copland, 1999, s.9).

Rus besteci Igor Stravinsky (1936) ise, otobiyografisinde, göstergelerin ve Copland’ın tersine müziğin doğası gereği ister bir duygu ister bir zihin tutumu ister psikolojik bir ruh hali isterse bir doğa olgusu olsun, herhangi bir şeyi ifade etme gücüne sahip olmadığını ileri sürmektedir. İfade onun için hiçbir zaman müziğin doğasında var olan bir özellik olmamıştır:

Bu hiçbir şekilde onun varoluş amacı değildir. Neredeyse her zaman olduğu gibi, müzik bir şeyi ifade ediyor gibi görünse de bu yalnızca bir yanılsamadır, bir gerçeklik değildir. Bu sadece, gizli ve bitmek tükenmek bilmeyen bir uzlaşmayla, bizim ona verdiğimiz bir etiket, bir gelenek olarak yapıştırdığımız ek bir özelliktir. Kısacası, bilinçsizce ya da alışkanlıklarımızın zorlamasıyla, çoğu zaman onun özsel varlığıyla karıştırdığımız bir özelliktir. Müzik, insanın şimdiki zamanı gerçekleştirdiği yegâne alandır. Doğasının kusurluluğu nedeniyle insan, şimdiki zaman kategorisine bir öz ve dolayısıyla istikrar kazandıramadan, zamanın geçişine, geçmiş ve gelecek kategorilerine boyun eğmeye mahkumdur (Stravinsky, 1936, ss.83-84).

Copland, Stravinsky'nin bu duruşunda haklılık payı olduğunu kabul etmekte fakat yine de müziğin ifade edici olduğunu savunmaktadır:

Stravinsky'nin bu uzlaşmaz tavrı, belki de pek çok insanın pek çok parçaya farklı anlamlar yüklemeye çalışmış olmasından kaynaklanmaktadır. Tanrı biliyor ya, bir müzik parçasının tam olarak ne anlama geldiğini söylemek, bunu kesin olarak söylemek, herkesin açıklamanızdan tatmin olacağı şekilde son olarak söylemek yeterince zordur. Ancak bu, insanı müziğin "ifade edici" olma hakkını inkâr etmek gibi diğer bir uç noktaya götürmemelidir (Copland, 1999, s.9).

Burkholder da müziğin bir anlamı ifade edemeyeceği yönünde katı bir tutum sergilemek yerine onun aşinalığa bağlı olarak tanıdık unsurların dinleyicinin zihninde oluşturduğu çağrışımlarla gerçekleştirilebileceğini savunmaktadır:

Müziğin bir anlamı olduğunu söylemek eksiktir. Bir müzik parçasının ya da pasajının bir anlam ifade ettiğine dair herhangi bir deyiş, aslında bu anlamı belirli bir kişi ya da belirli bir grubun üyeleri için taşıdığı iddiasıdır. Eğer müzik dil gibiyse, bir dinleyicinin onu anlayabilmesi için belirli bir müzik dilinde bilgili olması gereklidir. Ya onunla büyüyerek ya da yabancı bir dil öğrenir gibi bir yetişkin olarak onu öğrenmelidir. Gerçekten de özellikle çağrışımsal anlamın temel özelliği budur: Müzikte anlam aşinalığa bağlıdır... Müziğin anlamı, hem müzikteki tanıdık

unsurlara ve bu unsurların dinleyicide yol açtığı çağrışımlara hem de bu tanıdık unsurların farklı bir şey yaratmak üzere nasıl yeniden işlendiğine bağlıdır (Burkholder, 2006, ss.77-79).

Burkholder'a göre (2006), dinleyicinin müziğin ne anlama geldiğine dair algısı beş adımdan oluşan şu süreçte yaratılmaktadır:

1. *Aşına olduğu unsurları tanıma,*
2. *Bu unsurları kullanan diğer müzik veya şemaları hatırlama,*
3. *Birincil çağrışımların ardından gelen çağrışımların algılanması,*
4. *Neyin yeni olduğunu ve tanıdık unsurların nasıl değiştiğini fark etme,*
5. *Tüm bunların ne anlama geldiğini yorumlama.*

Burkholder'in bu sıralaması ve 'aşına olunan unsurlar' tanımlaması, Koelsch'in belirttiği müziksel bilginin 'anamlı bilgi' ile işlenmesi süreci ile önemli ölçüde benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalarda zihinde anlamın hangi süreçlerde oluştuğu ve beynin hangi bölgelerinin aktive olduğu gösterilmekle birlikte yoruma bağlı bu anlamların ne olduğu belirsiz kalmaktadır.

Ayrıca, müzik deneyiminde ön bilgilerle ilişkili çıkarımlar, çağrışımsal anlamlara dönüşerek birtakım duygulanımları da tetikleyebilmektedir. Oluşan bu duygulanımların yoğunluğu, o müzik türü ile olan ilişkiye, kültürel unsurlara, fizyolojiye, psikolojiye, ortama vb. faktörlere göre değişkenlik içindedir. Özellikle aşına olunan kültüre ait bir müzik eseri deneyimlendiğinde duygulanımların daha güçlü ortaya çıkabileceği de düşünülebilir. Müziğin birçok duyguyu ortaya çıkarabildiği kabul edilmekle birlikte bazı duygular ise genellikle müzikte hiç oluşmamaktadır.

Müzikle uyarılan bazı duygular gündelik hayattaki duygularla aynı olabilir (aşkınlık veya neşe gibi). Bazılarının farklı motivasyonel bileşenleri vardır (örneğin; teselli gibi olumlu duygusal etkiler nedeniyle müzikte üzüntü yaşama motivasyonu, ancak gündelik hayatta yoktur), bazı duygular müzikte aranır çünkü gündelik hayatta nadiren ortaya çıkabilirler (aşkınlık veya merak gibi) ve bazı sözde 'ahlaki duygular' gündelik hayatta ortaya çıkar, ancak genellikle müzikte olmaz (utanç veya suçluluk gibi) (Koelsch, 2014, s.178).

Hem bu duyguların hem de anlamların kesin ve değişmeyen bir şekilde bir ilişki içinde açıklanabilmesi ise mümkün değildir. Yine de zaman zaman aynı kültür ve ortamdaki dinleyicilerin müzik deneyiminde birtakım ortak duygulanımları paylaştıkları söylenebilir. Tüm bu duygulanımlar bizi müziğin bir anlamı olması gerektiği düşüncesine götürmektedir. Toplumsal kabuller ve alışkanlıklar, roller, onaylama ve onaylanma, aidiyet duygusunun çekimi gibi faktörlerin de etkisiyle oluşan normların uzlaşımında insan kendini güvende hissedecektir.

Bir diğer zorluk da müziksel anlamın aktarılmasında karşımıza çıkmaktadır. Subjektif ya da kolektif olarak müziğin bir anlamı olduğu kabul edilse dahi anlam kusursuzca aktarılabilir mi? İnsanların ana dillerinde anlam aktarımı dahi kusurlu iken, temsili anlatıma dayalı sembolik bir sistem olarak görülen müziğin anlamının doğrudan ya da dilsel yolla kusursuzca aktarılabilmesi mümkün müdür? Bu sorunun cevabı muhtemelen olumsuz olacaktır; çünkü aşına olunan kültürün ürünü olsa dahi besteciden icracıya, icracıdan dinleyiciye geçen çok katmanlı müziksel anlam aktarımında ilave ve/veya eksiltmeler mutlaka bulunacaktır. Bu değişimler az ya da çok, işlevli ya da işlevsiz, nitelikli ya da niteliksiz olabilirler, ancak kaçınılmazdırlar.

İnsan için her kuram, dünyaya kendi bakışı doğrultusunda nesnelere, olgular, varlıklar ve insanlar arasındaki kurduğu ilişkiden ibarettir. Bu ilişki özünde subjektif, dolayısıyla biricik ve eşsiz olduğu için, bir bireyin başka bireylerin dünya ile nasıl ilişki kurduğunu tam ve kusursuz olarak bilmesini olanaksızlaştırmaktadır. Bu yüzden de anlam, anlatılamaz ve aktarılamaz haldedir. Olsa olsa simgesel

olarak belli kodlarla ortaya konulabilecek ve başkaları da o kodlardan yola çıkarak kendi zihninde o kodlara uygun benzer bir modellemeyi tekrar inşa edecektir. Aynısını inşa etmesi ise olanaksızdır; çünkü bakılan açıdan bağımsız olarak her anlam, aslında eşsiz halde öznesinde saklıdır.

Diğer yandan, bir yanılsama olsa da olmasa da her anlam ve modelleme, o zihnin hikayesi ve gerçekliği olarak kabul edilir. Benzer modellemeler ortak mutabakatlara ulaşabilmeyi sağlamaktadır. Örneğin kırmızı rengin zihinde nasıl algılandığı kesin olarak bilinemezdir. Yine de herkes kırmızının ne olduğuna dair bir fikre sahiptir. O renge aynı isim verildiğinde mutabakat oluşur. Tüm bu mutabakatlar da şeyleri anlamlandırmaya, yaşamaya ve ötekiyle ilişki kurabilmemize olanak sağlamaktadır. Müziksel mutabakatlarımız da onun anlamını aktarmada aynı işlevdedir. Ancak buradaki zorluk, işitsel olan müziksel seslere nesnel dünyadaki şeylere yüklediğimiz kadar açık sözselsel anlamlar yükleyebilme olanağının bulunmamasındadır.

3.4. İşitme ve Dinleme Sorunu

Hammaddesi yalnızca ses (ve sessizlik) olan müzik neredeyse tamamen işitme duyusu ile ilişkilidir. Algılanması net, nesnesi muğlaktır. Üstelik, titreşimsel bir fenomen olarak çoğunlukla diğer duyu organlarıyla birlikte algılanma ilişkisi içinde de değildir. Diğer bir deyişle işitilen ses (müzik) görülemez, dokunulamaz, tadılamaz ve koklanamazdır. Sadece belli akustik şartlar oluştuğunda dokunma duyusu ile titreşimsel olarak bir nebze hissedilebilir. Oysa, gördüğümüz bir şeye dokunabilme, tadabilme ve koklayabilme veya dokunduğumuz bir nesneyi görebilme, koklayabilme ve tadabilme olasılığı oldukça fazladır. Örneğin tat alma duyusu çoğunlukla koku duyusu ile birlikte çalışır. İşitme dışındaki duyu organları daha çok iş birliği içindedir ve bu iş birliği algımıza daha fazla veri sağlayarak anlamlandırmayı kolaylaştırabilmektedir. İşitme duyusu ise tek başına müzik deneyiminde güvenilmesi gereken duyu organıdır. Bu nedenle nitelikli bir işitme önemlidir. Burada hem fizyolojik açıdan sağlıklı bir işitme aygıtına sahip olmak hem de sesleri, ritimleri vb. ses özelliklerini ayırt edebilen ve işlevsel bir betimleme yapabilen bilişsel bir duyuşa sahip olmak önemlidir. Bu da ancak öğrenme süreci ile mümkündür.

Müzik uzam-zaman içinde yalnızca titreşimsel ve anlık olarak var olabilen bir uçuculuğa sahiptir. Ses dışında somut bir nesnesi olmadığından ontolojik varlığı dahi sorgulanabilir. Diğer bir deyişle sadece o an var olur ve ardından yok olur. Geçmişe veya geleceğe ait değildir sadece zamana ve ana bağlıdır. Verisi kâğıt üzerinde, bir medyada veya insan belleğinde kayıtlı olsa veya işitsel imgeleme yoluyla zihinde canlandırılabilse dahi varlığı ancak icra anında, yani, sese dönüştüğünde oluşmaktadır.

Diğer yandan müziği işitmek oldukça basite indirgenebilir. Temelde gerekli akustik şartlar oluştuğunda herkes müziği işitebilir. Yapılması gereken tek şey işitme aygıtını engellememektir. Üstelik her dinleyici, bir müziği işittiğinde onun hakkında görüş ve duygulanımlarını, müziğin onu nasıl etkilediğini ya da etkilemediğini hatta onu müzik olarak tanımlayıp tanımlamadığını dahi kolaylıkla ifade edebilmektedir. Bu onun öznel deneyimine ve beğenisine sunulmuş müziğin, zihninde betimlenmesi ve yorumlanmasıyla doğal şekilde ortaya çıkacaktır. Tabii bu betimleme ve yorumlama görece isabetli ya da isabetsiz olabilir, kaliteli ya da kalitesiz olabilir. Bu ise işitmeden ziyade dinlemeyle ilgilidir.

Kaliteli ve isabetli bir betimleme, yorumlama ve anlamlandırma sürecinde tıpkı konuşmadaki gibi ses frekanslarının beynin işitme bölgesine ulaşması yeterli değildir. Müziği anlamlandırmak için zihin sesleri ayırt eder, benzerlikler arar, dağarcığındaki şablonlarla eşleştirir, ön bilgiyle ilişkilendirerek bağlamlar ve örüntülerle birtakım anlamlara ve çıkarımlara ulaşır. Diğer bir deyişle betimleme, yorumlama ve anlamlandırmayı müziksel verinin nasıl işlendiği ve algıda nasıl şekillendiği belirlemektedir. Yukarıda da değinildiği gibi konuşma ya da müzik olsun anlama için o ‘dili’ bilmek ya da en azından aşına olmak gereklidir. “*Müziksel algılama süreci; beyne gelen anlamlı frekansların, daha*

önceden öğrenilmiş anlamlı kalıplar içinde aranıp, süzgeçten geçirilip anlamlandırılması yani bir müziğe dönüşmesi ile ilgilidir” (Sazak 2008.s.6). Bu aşamada ‘dinleme’ devreye girer. Burada, bakmak fakat gör(e)memek gibi işitmek fakat dinle(ye)memek benzetmesi yapılabilir. Başka bir deyişle işitilen her müzik onun dinlendiği anlamına gelmeyebilir.

Copland’ın (1999) ‘duyusal düzlem’ olarak adlandırdığı ‘dinleme’ edimi, daha çok işitsel düzeyde kalmaktadır ve bu düzlem çok önemli olsa da, gerçek dinlemeye (kendi tanımıyla ‘ifade düzlemi’) geçilmediği sürece eksiktir. Besteci, bununla ilgili düşüncelerini şu sözlerle açıklamaktadır:

Konserlere kendilerini kaybetmek için gidiyorlar ve müziği bir teselli ya da pelerin olarak kullanıyorlar. Günlük hayatın gerçeklerini düşünmek zorunda olmadıkları ideal bir dünyaya giriyorlar. Tabii ki müzik hakkında da düşünmüyorlar. Müzik onların bu dünyadan uzaklaşmasını sağlamakta ve hayal kuracakları bir yere götürmektedir. Müzik sayesinde ve müziğe uygun olarak hayal kurarlar ama asla müziği tam olarak dinlemezler. Evet, müziğin ses cazibesi güçlüdür ve öncelikli bir güçtür; ancak ilginizin orantısız bir payını gasp etmesine izin vermemelisiniz. Duyusal düzlem müzikte önemli bir düzlemdir; hem de çok önemli bir düzlem, ancak hikâyenin tamamını oluşturmaz. Duyusal düzlem üzerinde fazla durmaya gerek yoktur. Her normal insana hitap ettiği apaçık ortadadır (Copland, 1999, s.8).

‘İyi’ bir dinleme, bellekte kodlanmış seslerin ve örüntülerin zenginliği, bunların tanınması ve ilişkilendirilmesi ile mümkün olabilecek ve ancak bu şekilde duyusal düzlemde ifadesel düzleme geçilebilecektir. Dinleyicinin sesleri ayırt etme ve betimleme becerisi, geçmiş deneyimleri, müzik birikimi, psikolojisi, müzik türüne aşinalığı, odaklanması ve müziğin niteliği gibi çeşitli unsurlar onun müziği dinleme eyleminin niteliğini belirlemektedir. Aynı zamanda belli seviyede duyuş becerisine ve zengin bir anlamlı müzik bilgisine sahip olması da önemlidir. Dinleme yaparken sesleri (müziği) anlamlandırabilmek için sürekli ve düzenli biçimde buradan veri çeker ve anlamlandırır. Bu anlamlandırma da ancak isabetli bir betimleme ile başlayabilir ve sonrasında tutarlı bir yorumlama ve yargılamaya geçilebilir. İsbetli betimleme olmadığı zaman, anlamlandırma da oluşamayacaktır. Dinlemeye geçemeyen zihin anlamlandırmayı ıskalayacağı için, belki birtakım sezgisel duygulanımlara tutunup belirsizliği aşmaya çalışsa da, sonuçta Copland’ın da belirttiği gibi kendini sadece hayal dünyasına bırakmakla yetinmeye mecbur kalacaktır.

3.5. İcra ve Yorum Sorunu

Herhangi bir sanat ya da müzik eserinin sanatsal bir değer taşıdığını belirleyen belki de en önemli özellik, onun yoruma açık olmasında saklıdır. Bir sanat eseri sayısız yorumdan düşüp tek bir yoruma ya da birkaç yorumun tekeline indirildiğinde ise sanat eseri olma niteliğini kaybedecektir. Dolayısı ile bir müzik eserini tek ve kesin bir anlama ve yoruma indirgemek mümkün değildir.

İcracının önüne, içinde bestecinin arzusunun açıkça belli olduğu ve doğru kurulmuş bir metinde kolayca görülebildiği yazılı bir müzik koyduğum kabul edilir. Ama bir müzik parçası ne kadar titizlikle notalanırsa notalansın; tempo, nüans, bölümlenme, vurgulama vb. işaretleriyle her türlü muğlaklığa karşı ne kadar dikkatli sigortalanırsa sigortalansın, her zaman tanımlamaya sığmayan gizli öğeler taşır. Çünkü sözel diyalektik, müziksel diyalektiği bütünlüğü içinde tanımlamaya yeterli değildir. Bu gizli öğelerin gerçekleştirilmesi, müziği sunacak kişinin deneyim ve sezgilerine, tek sözcükle, yeteneğine bağlıdır (Stravinsky, 2004, s.89).

Doğaçtan ya da yazılı bir müzik eserinin yorumu olarak (ki doğaçlamada icracı çoğunlukla besteci rolünü de üstlenir) müzik, ancak icracının müdahalesiyle, onun seçimleri ve kavrayışıyla şekillenerek oluşabilmektedir. Dinleyiciye ulaşan karmaşık ve çoklu bilinç halleri doğuran işitsel titreşimler icracı tarafından üretilmekte ve bu süreç, bestelenmiş bir müzikte notasyondaki müziksel bilgi aracılığıyla gerçekleşmektedir.

Bir müzik eserinin notası her şeyden önce belirli bir ses sistemini temsil eden işaretlerle kaplı bir sayfadır. Bu aslında bestecinin düşüncesini şematik bir biçimde sabitlemeye yönelik ‘ayrıntılı’ bir taslaktır. Grafikten işitsel olana dönüşümü gerçekleştirmek için icracının müdahalesi gereklidir. Fakat müzik eseri notası, icracıya ancak belli sınırlar dahilinde müziksel bilgiyi aktarabilmektedir. Sözcüklerle anlam aktarımı dahi kusursuz değilken, bunu müziğin simgesel işaretleri yoluyla kesin olarak aktarmak mümkün görünmemektedir. Belirtildiği gibi notasyondaki bilgilendirici işaretler çok detaylı olsa bile, hiçbir zaman müziğin tam olarak nasıl icra edileceği ve yorumlanacağı kesin bilgisini iletme kapasitesinde değildir. Aksi halde, yani mutlak müzik bilgisinin notasyonla aktarılabilmesinin ve her icracının bunu hatasız şekilde icra edebilmesinin mümkün olabileceği bir durumda, muhtemelen eser tek bir yoruma indirgenecek ve bir şablon ya da kalıptan çıkmışçasına her zaman birebir aynı olacaktır. Diğer bir bakışla; “*Size her zaman aynı şeyi söyleyen müzik kısa sürede sıkıcı bir müzik haline gelecektir, ancak anlamı her dinleyişte biraz daha farklılaşan müziğin canlı kalma şansı daha yüksektir*” (Copland, 1999, s.11). Dinleyici için de ne dinleyeceğini kesin olarak bildiği bir konsere gitmenin anlamı ve heyecanı muhtemelen azalacaktır. Sanat eseri, mesajını genellikle örtük olarak vermeyi sever ve belki de bu yönüyle çoklu yorumlara açık olarak sanat eseri olma vasfını korur. Elbette kimileri için reproduksiyonların da haz verici bir tarafı vardır. Ancak bu, daha çok eserin itibarına yaslanan ve ‘çoğaltıcının’ becerisine duyulan hayranlık seviyesinde kalacaktır.

Üstelik notasyondaki bu detayların verilmesinin zaman zaman besteciye ve amaca göre değişebildiği ve geçmişe doğru gidildiğinde yazılı ayrıntıların azaldığı da görülmektedir. Burada genellikle geleneksel müzik disiplinlerindeki yazıya dökülmeyen, kulaktan kulağa ya da ustadan öğrenciyeye pratikte aktarılan müziklerin (doğal olarak) belirsizlik ve değişkenlik içinde yoruma daha açık oldukları da belirtilmelidir.

Barok dönem bestecileri, (ki J.S. Bach bunun en önemli örneğidir) muhtemelen eserlerini genellikle kendilerinin ya da yakın çevresindeki müzisyenlerin icra etmesinden dolayı notasyonlarında detaylı yorum bilgisi (ayrıntılı nüanslar, tempo değişiklikleri vb.) yazma gerekliliğini görmemişlerdir. “*Yaklaşık 1750’lerden önceki erken dönem klavye repertuarının çoğunda dinamikler çok az notaya alınmış ya da hiç notaya alınmamıştır. Hatta, Johann Sebastian Bach’ın klavsen, viyolonsel veya flüt sütleri gibi oldukça dinamik enstrümanların partitürlerinde bile dinamiğe rastlanmaz*” (Oort, 2024). Bu, bestecilerin el yazmalarında ve *urtext* (orijinal text) edisyonlarda görülmektedir (bknz. Henle, 2024). İcra, o dönemde daha çok bestecinin kontrolündedir ve istediği müdahaleyi yapabilmektedir. Daha sonraları (XVIII. yüzyılda) bireyselleşmenin ve bestecilerin eserlerinin icra edilmesinin talebi arttıkça, kopyalarının çoğaltılması gerekliliği de ortaya çıkmıştır. Matbaanın yaygınlaşmasının da etkisiyle besteci, eserinin icrası üzerindeki kontrolünü kısmen kaybetmeye başlamıştır. Bu kontrolü artık notasyonun üzerindeki daha fazla detaylı yol gösterici işaretlerle ve yazılı uyarılarla sağlayabilecektir. Bu durum, özellikle Beethoven’la birlikte başlamış, eserlerinin nasıl icra edilmesi gerektiği ile ilgili ayrıntılı bilgilendiriciler ve direktiflerin yazılması bir gereklilik halini almıştır (bknz. Oort, 2024). Böylelikle icra, hem besteci hem de icracı için daha sorunsuz gerçekleşebilecektir. Bunlar spesifik tempo belirlemelerinden, detaylı nüans işaretlerine kadar uzanmaktadır. Yine de bazen besteci eserinde icracıyı özgür seçimleriyle baş başa bırakarak genel belirleyiciler ile yetinmekte, kimi zaman da eserinin nasıl icra edilmesi gerektiğini olabildiğince detaylı olarak göstermektedir (bknz. Youtube, 2024). Bu, zaman zaman aynı müzik eserinin içindeki farklı pasaj veya bölümler için dahi geçerli olabilmektedir.

Notasyonda belirtilemeyen, ‘tanımlamaya sığmayan gizli öğeler’, zaman zaman besteci ve yorumcu arasında bir çatışma durumu da oluşturabilmektedir. Abartılı ya da yanlış olabilecek yorumlardan kaçınmak için öncelikle icracının niteliğinin ‘doğru’ olması önemlidir. Örneğin; piyanonun öncülü olan klavsende uzatma pedalı olmadığı, o dönem icra tekniğinin daha çok parmak tekniğine dayalı olduğu ve eserlerin enstrümanın koşullarına göre bestelendiği düşünüldüğünde Barok dönem

eserlerinin modern piyano ile icrasında fazla pedal kullanımını stil dışı ve tutarsız olacaktır. “*Orkestra şeflerinin, şarkıcıların, piyanistlerin, bütün virtüözlerin şunu bilmesi ya da hatırlaması gerekir ki “yorumcu” ünvanını kazanmak isteyen birinin yerine getirmesi gereken ilk koşul, her şeyden önce hatasız bir icracı olmaktır*” (Stravinsky, 2004, s.93). Yorumcular zorunlu olarak birer icracıdır. Ancak her icracı iyi bir yorumcu olamayabilir. Besteci cephesinden bakıldığında; icracı, bazen deneyimsizlikten veya yeterli yetkinlikte olmadığından bazen de aşırı gösteriş veya marjinal olma merakından, yorum adı altında birçok abartma, kısıtlama, ana fikirden uzaklaşma, küçük detaylara büyük önem verme gibi tutumlara girebilmekte ve bestecinin düşüncesinden ve eserin bağlamından sapan bir yoruma sürüklenebilmektedir. “*Kaç kez bu yanlış yere yönelmiş ilginin kurbanı oldum! Ağır icra yanlışlarının farkına bile varmadan bir pianissimo üzerine kılı kırk yarararak zaman harcayan, en özlü kısmı soyutlayanlardan gelen bir ilgiydi bu*” (Stravinsky, 2004, s.91).

Diğer yandan, icracı bestecinin kendi olsa dahi, yorumlamanın bir zorunluluk olduğu da söylenebilir. Her defasında yeniden varlık bulan icra, birebir aynı icra olamayacağı için icracının seçimleriyle değişkenlik içindedir. Bu anlamda, nasıl her anlamlandırma farklıysa her yeni icra da farklı bir icradır. Bu farklılıklar çok küçük olabilir veya önemli ölçüde değişkenlikler barındırabilir fakat her durumda yorumun bağlamında kalması ve tutarlı olması önemlidir. Zaman zaman icracı, bestecinin önsel belirlemelerini ve niyetlerini aşan yeni ve yaratıcı yorumlar dahi ortaya koyabilmektedir.

Alpay’ın sanat eseri yorumu için şu tespitlerinin müzik eseri icrası için de geçerli olduğu söylenebilir:

Sanat, muğlaklığıyla sayısız yorum olanağına açılrsa da, yorumlar arasındaki kalite farkı kendisini sezdirir. Kendisini sanat yapıtının itibarına yaslayan yorumlar yerine, isabetli plastik okumalar yapan, yapıtların felsefelerini rasyonel dizgelerle açıklayabilen, kimi zaman yapıtların gizli kalan özelliklerini deşifre eden, bazen de yepyeni ve yaratıcı yorumlarla, sanat yapıtının, yaratıcısının da yabancı kalabileceği yepyeni açılımlar üretmeyi başaran analizler ortaya çıktığında, sanat yapıtının etki alanı da, niteliği de, kavranabilirliği de derinleşir (Alpay, 2021, ss.9-10).

Bir müzik eserinin yorumlanması da sayısız olanaktadır. Ancak, belirtilen çerçeve içinde bestecinin niyeti ile örtüşen bir yorum isabetli ve tutarlı olacaktır. Yorumlar arasındaki kalite farkı icracının becerisi, kavrayışı ve yetkinliğine bağlıdır. Bunlar, müziği anlamlandırmada icracı/yorumcu etkisinin ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

3.6. Sözlü Müzik ve Anlam

Bu çalışmada müziksel anlam kavramı, sözlü - sözsüz müzik ayrımı yapılmaksızın sözlerin anlamından arı, müziğin içkin anlamı olarak ele alınmaktadır. Eğer yalnızca sözlerin anlamına odaklanan bir sözlü müzik incelemesinden bahsediliyorsa bu ancak sözlerin (*lyrics*) ya da şiirin edebi veya dilsel incelenmesi ile sınırlı kalacaktır. Her ne kadar sözler prozodik olarak ritmik yapıyı şekillendirebilse ya da müziksel anlamla örtüştüğü düşünülse de özde müzikten ayırık olarak kendi başına müzik dışı bir anlamı işaret etmektedir.

“Sözlere gittikçe daha fazla bağlanan şarkı, sonunda bir tür astara dönüşmüş ve böylece dekadansını (çöküş) açığa vurmuştur. Şarkı, söylemin anlamını ifade etmeyi kendi görevi saydığı andan itibaren müzik diyarını terk eder ve onunla ortak hiçbir şeyi kalmaz” (Stravinsky, 2004, s.32).

XIX. yüzyılın başından itibaren özellikle çalgı müziği, batı müzik felsefesinde müziğin sanatlar arasındaki yerini anlamının anahtarı olarak görülmeye başlanmıştır. Müziğin dilsel, temsili veya kavramsal içerikten yoksun olması, artık bir şekilde açıklanması gereken görünürdeki bir düzensizlik değil, müziğe kendine özgü bir değer kazandıran ve onu diğer sanat formlarından ayıran bir kavram

olarak ele alınmaktadır. XIX. yüzyıl müzik eleştirmeni Eduard Hanslick, müzikten saf ses ve biçim olarak zevk alınabileceğini ve varlığını garanti altına almak için müzik dışı unsurların çağrışımına ihtiyaç duymadığını, müzik dışı fikir ve imgelerin aslında müziğin güzelliğini azalttığını savunmuştur (Wikipedia, 2024a). “*Müziğin duyduğumuz nota kombinasyonlarının ötesinde bir konusu yoktur, çünkü müzik yalnızca sesler aracılığıyla değil aynı zamanda sestten başka da bir şey söylemez*” (Hanslick vd., 2018, s.109). Hanslick ve diğer mutlak müzik savunucuları bunu ‘program müziği’ne karşıt olarak çalgı müziği kavramı içinde değerlendirmiş ve sözlü müziği bu anlamda reddetmiş olsalar da sözlü müziğin de genişletilmiş anlamla ‘salt’ müzik olarak değerlendirilebileceği olasılığı düşünülmelidir.

Sözlü müzikte bestenin ve sözlerin anlamının aynı mesajı taşıdığını iddia etmek, dinleyicinin bu iddiada bulunan bestecinin (ya da icracının) niyetini onaylaması ile ilgili subjektif bir varsayım olacaktır. Özde, söz ve müziğin anlamı ayrıktır ve sözler aslında müziğe izafe edilmiş halde kendi anlamını yüceltmek için müziğin gücüne yaslanmıştır. Bu, neredeyse tüm inanç sistemlerindeki ilahi metinlerin müziksel biçimlerle sunulmasından da anlaşılabilir. Eğer müziğin içkin bir anlamı olduğundan söz edilebiliyorsa bu, sözlere ihtiyaç duymayan, bağımsız bir anlam olmalıdır.

Sözlerin anlamının ‘müziksel anlam’la ne ölçüde örtüştüğü göreceli olsa da, elbette bir sözlü müzik eserindeki sözlerin ne anlattığını anlamak, o dil bilinmiyorsa en azından tercüme edip dinlemek tercih sebebi olmalıdır. Sonuçta sözlü müzik eseri sözlerle iç içe kurgulanmış ve onunla hemhal olmuştur. Diğer yandan bu durum, bir dinleyicinin sözlü müzikteki dili anlamasa dahi sözlerinden bağımsız olarak müziğin anlamını kendi içkinliğinde bulamayacağı veya müziksel bir deneyim yaşamak için sözlerin anlamını bilmesinin son derece zaruri olduğu anlamına da gelmemektedir. Popüler müziklerde olduğu gibi insanların az aşına olduğu ya da hiç bilmediği dillerde bestelenmiş sözlü müzikleri ve şarkıları yalnızca müziğin tınısal ve biçimsel yapısından kaynaklanan çekimi nedeniyle dinlediklerinde de görülebilmektedir. Bir varsayım olarak Almanca bilmeyen fakat Post-Romantik müzik hayranı bir müzik dinleyicisi müziğin sözden arı çekimi sebebiyle saatlerce süren bir Wagner operasını (üst-yazısı olmasa dahi) izlemeyi büyük bir memnuniyetle isteyebilir. Hatta zaman zaman aynı operanın arylarını ya da kesitlerini yalnızca müziği deneyimlemek için dinlemeyi dahi seçebilir. Ancak özel bir ilgisi yoksa bir operanın yalnızca librettosunu alıp okumak müziği dinlemeye kıyasla muhtemelen daha düşük bir olasılıktır. Eğer libretto/şiir değeri olan bir metinse, anlamını, değerini ve mesajını müzikten arı biçimde zaten kendi içinde barındırmaktadır ve eserdeki müzikal unsurlar olmadan da edebi olarak okunmaktadır. Opera eserinde ise müziğe dahil edilmiş durumdadır.

XIX. yüzyıldaki hararetle tartışmalarda Alman besteci Richard Wagner, Hanslick’in düşüncesinin karşısında, mutlak müziğe karşı program müziğini savunmuştur. Beethoven’ın dokuzuncu senfonisinin koral bölümüne atıfta bulunarak sözlerin bir anlam aktarıcı olarak yüceliğinden şu şekilde bahsetmektedir: “*Müziğin daha ileri gidemediği yerde, söz gelir... söz tondan daha yüksek bir yerde durur*” (Goehr, 1998, s.112). Elbette bir besteci müziğiyle doğrudan mesajlar iletme istiyorsa müziğe söz ekleyebilir ya da sözsel etiketler yapıştırabilir. Ancak bu, müziğin yetersizliğini değil, mesajı iletmede sözün müziğin gücünü bir aracı olarak kullandığını daha çok akla getirmektedir.

Wagner, operasını müzik, drama ve görsel sanatların bir araya gelmesinden oluşan ‘sanatların toplamı’ (*Gesamtkunstwerk*) olarak adlandırmıştır (Wikipedia, 2024b). Opera elbette bu üç unsurun bir araya gelmesinden oluşmaktadır. Ancak bu, operanın büyük oranda müziksel olmadığı anlamına da gelmemelidir. Sadece müziksel bir deneyim yaşamak amacıyla izlenmesi/dinlenmesine de engel değildir. Elbette sözlü müziğin, harika bir müziksel enstrüman olan insan sesinin renkleri ve tınıları ile bütünleşik olduğu ve vokalin önemli bir tınısal cazibesi olduğu göz ardı edilmemelidir. Ancak anlam söz konusu olduğunda, müzik sözün anlamından bağımsız olan gücü ve çekimiyle olduğu haliyle cezbedicidir. Müzikte sözlerin doğrudan bir anlamı barındırdığı ve bunu bir çekim alanı haline getirdiği kabul edilebilir olsa da reçitativsel müzikler dahil olmak üzere herhangi bir şarkı ya da sözlü müzik,

şüphesiz yalnız sözlerinin anlamı için değil, ağırlıklı olarak müziği deneyimlemek için dinlenmektedir. Bu durum günümüzde internetle sınırların ortadan kalktığı dünyada yabancı dillerdeki şarkıların ve albümlerin farklı ülkelerde gitgide daha yaygın ve popüler olmalarından da anlaşılmaktadır.

Diğer yandan insan, aşına olduğu ya da ana dilinde bir sözlü müzik eseri dinlediğinde, onu kendine yakın bulabilir ve müziği daha iyi anladığını hissedebilir. Özellikle bu onun içinde bulunduğu kültüre ait bir müzik eseri ise anlamlandırmanın daha etkin olduğu düşünülecektir. Yine de bu aslında muhtemelen bir yanılısamadır ve sözlerden ziyade müziğin etkisi baskın haldedir. Bu şöyle bir düşünce deneyi yapılarak bir nebze açıklığa kavuşturulabilir; örneğin, tonal müziğe şartlanmış duyuşa sahip bir kişinin (ki toplumun çoğunluğu böyledir) kendi kültürüne ait sevdiği ve bildiği bir şarkı (*lied*) olsun. Bu *lied*'in sözlerini alarak onun hiç aşına olmadığı bambaşka bir stilde, mesela atonal teknikle yeniden bestelendiğini düşünelim. Aynı zamanda bu yeni *lied*'in sanatsal niteliğinin de yüksek olduğunu en azından önceki *lied*'le aynı seviyede olduğunu varsayalım. Aynı dinleyicinin algısı bu yeni kompozisyonla nasıl bir etkileşim içine girecektir? Ya da aşına olduğu sözlerin bu yeni kompozisyonun müziksel anlamlandırmasında etkisi ne olacaktır? Bu soruların cevaplarını kapsamlı bir araştırma yapmadan kesin olarak vermek zor olsa da, aynı sözler muhtemelen yeni *lied*'in müziksel anlamlandırılmasında yardımcı olmayacaktır.

4. Sonuç ve Öneriler

Çalışmada elde edilen bulgulara göre genel olarak: Müziğin biçimsel olarak belli teorik ve kuramsal yöntemler dahilinde çözümlenebildiği, müzik eserindeki anlamların çeşitli açıklamalar, uzlaşılar ve yön göstericiler aracılığıyla oluş(turul)abildiği, bestecinin niyetinin ve icracının yorum etkisinin (belli sınırlar dahilinde) açıklanabildiği ve dinleyicinin algısında yeniden modellemelerle şekillenen bu anlamlar etrafında zaman zaman fikir birlikleri oluşabildiği görülmektedir. Tüm bu fikirlerin, değişkenlikleri ve farklılıklarına rağmen birer referans niteliğinde olduğu da kabul edilmelidir. Ancak, müzikle ilgili yazılmış tüm metinler, müzik anlayışımızı derinleştirmede yol gösterici ve katkı sağlayıcı olsalar da hiçbir şeyin asıl önemli olanın, yani müziğin kendisini dinlemenin (ve deneyimlemenin) yerine geçemeyeceği göz ardı edilmemelidir.

Müziğin bir anlamı olduğunu iddia eden 'göstergeci' yaklaşımla, böyle bir amacının ve bir anlam aktarma aracı olmadığını savunan 'mutlakçı' yaklaşım arasındaki çatışma, çalışmadaki temel tartışma konusunu oluşturmuştur. Bu tartışmada; göstergeciler, müziğin yüklenen anlamlar ve duyguları harekete geçirme özelliği ile bir anlamı aktarabildiğini, mutlakçılar ise (varsa) böyle bir anlamın içinde saklı olduğunu ve müziğin bir anlam taşıma amacının olmadığını savunmaktadırlar. Ancak, her iki yaklaşımdan bakıldığında da, belli bir müzik eserindeki anlamın sabit ve değişmez bir kesinlikle açıklan(a)madığı görülmektedir. Diğer yandan bu iki görüşün iddialarının müziksel anlamın oluşmasında birlikte geçerli olabileceği de düşünülebilir.

Sırasıyla çalışmadaki alt problemlerin bulgularına göre şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Tarihsel süreçte ve toplumdan topluma müzik algısının değişkenlik içinde olduğu, müzik ve gürültü arasındaki farkın dahi net olmadığı görülmektedir. Dolayısı ile bu belirsizlik, müziğin tek bir tanıma indirgenmesini de zorlaştırmaktadır. Tanımlamalar, tüm düşünce evreninde olduğu gibi dilsel sınırlarımız dahilinde bir yere kadar mümkün olabilse de, müziğin çok katmanlı yapısı ve henüz tanımlanırken ortaya çıkan farklılıkları nedeniyle kesin tanımlamaları reddettiği, kelimelerle eksiksiz bir tanımlamasının mümkün olamadığı anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, müziğin biçimsel tanımları yapılabilsede kesin, tatmin edici ve evrensel bir tanımla yapılamamaktadır veya kültürden kültüre değişmektedir. Yine de bir müzik tanımla yapmak gerekirse: 'Müzik, belirli bir zaman içinde ses ve sessizliğin düzenlenmiş halidir' ve 'Müzik, müzik dinleme niyetiyle dinlenen her şeydir' tanımlamaları, kapsayıcı ve öz müzik tanımlamaları olarak önerilebilirler.

Anlamlandırma, yaşamın temel sorunsalı olarak her zaman insan hayatının merkezinde olmuştur. Hayatı ve evreni anlamlandırmaya çalıştığı gibi, bir yansıması olarak müziği de atfettikleriyle anlamlandırmaktadır. Ancak, bir müzik eserinin kuramsal olarak çözümlenmesi mümkün olabilese de müziksel anlamın kesin ve evrensel bir mutabakatla açıklanabilmesinin mümkün olmadığı görülmektedir. Müzikal anlamın belirsizliği ve esnekliği, müziğin farklı insanlar için farklı anlamlar ifade etmesine, farklı zamanlarda farklı anlamlar ifade etmesine ve hatta aynı anda birçok anlama gelmesine olanak tanımaktadır. Bu anlamsal esneklik ve akışkanlık, müziğin benzersizliğinin ve öneminin bir parçası olan bir anlam biçimi yaratmaktadır. Müziğe atfedilen anlamlar, toplumsal ve bireysel kabullerin etkisi altında kişinin zihinsel bilgi ağının bir çıktısı olarak şekillenmektedir. Ayrıca bu anlamlandırmalar bir bireyin, bir grubun veya bir toplumun değerlerine ve paradigmaya da bağlı olarak yeni örüntülerle sürekli olarak değişkenlik içindedir. Buradaki ayrıştırıcılar ise bireysel ve toplumsal algılar, tarih, kültür, sosyoloji, fizyoloji, psikoloji, din, medya hatta politika ve ekonomi gibi unsurlardır. Dolayısı ile her anlamlandırmanın bağlamına ve şartlarına göre kendi anlamını (ya da anlamsızlığını) oluşturduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Nihai olarak müziğin tanımlanmasında olduğu gibi herhangi bir müzik eserinin de herkesçe kabul edilen bir anlama indirgenemeyeceği, ancak toplumsal ve kültürel kabullerin etkisi altında yüklenen anlamlarla bir ifade etme potansiyeline sahip olabileceği sonucuna varılmaktadır.

Üstelik müziksel anlamın aktarımı mümkün olsa bile kusursuzca bir anlam aktarımı mümkün değildir. Her anlam aktarımında ilave ve eksiltmeler veya yeniden anlam atfetmeler adeta beynin bilişsel çalışma işleyişinin bir zorunluluğudur. Müziksel bilgi dışsal olarak ne kadar betimlenirse betimlensin, her zihin kendi eşsiz yapısı ve örüntüleriyle, kurduğu modelleme ilişkisi ve algısı içinde onu yeniden betimleyecek, yorumlayacak ve anlamlandıracaktır.

Müziği işitme ve dinlenme arasındaki fark ise anlamlandırmada kilit noktadadır. Müziğin yalnızca işitilmesi onun dinlendiği anlamına gelmemektedir. Müziği anlama ve anlamlandırmada, işitmeden (yani duyuşal düzlemden) dinlemeye (yani ifadeşel düzleme) geçilmelidir. Bu ise belli seviyede bir duyuş becerisi, bellekte kodlanmış seslerin ve örüntülerin zenginliği ve bunların tanınması ve ilişkilendirilmesi ile mümkün olabilecektir. Bulgularda da belirtildiği gibi iyi bir dinleme (ve dolayısıyla anlamlandırma) için, gelişkin ve yetkin bir duyuş (sesleri ayırt etme ve anlamsal sınıflandırabilme yetisi) oluşturulmalı, belli bir müziksel bilgi birikimine sahip olunmalı ve dinleme sürecinde odaklanma sağlanmalıdır.

İcracının yorumu, müziği anlamlandırma sürecinde son derece belirleyici ve önemli bir etkidir. Bir müzik eseri ancak icra edildiği anda var olduğundan, icracı/yorumcu bu belirleyici rolü üstlenmektedir. İcracı/yorumcu, bestecinin niyetini çözümlyerek zaman zaman onun önsel belirlemelerini dahi aşan bir yorumlamayla müzik eserine üst bir anlam katmanı ekleyebilmektedir. Dolayısı ile icra kalitesi ve yorumun niteliği eserin anlam bütünlüğünü tamamen olumlu ya da olumsuz yönde de etkileyebilmektedir. Sanatsal değeri yüksek, tutarlı, kaliteli ve derinlikli bir yoruma ulaşabilmede öncelikle eserin tarihsel yapısı ve bağlamı kavranmalı, müzikal çözümlenmesi ve öğrenme çalışmaları yapılmalı, teknik engelleri aşılmalı, ifade ve tını arayışlarında bulunulmalıdır. İcracı/yorumcu, müzik eserinin itibarına yaslanmadan, yetkin ve doğru okumalarla hatasız bir icra kalitesine ulaşmalıdır. Anlam derinliğine inebilmek için besteci ile adeta düşünsel bir bağ kurarak iz düşümünden yansıyanlar okunmalı, bağlamında ve stil özellikleri içinde kalınmalıdır. Aksi halde müzik icrası ifade ve anlam yönünden eksik kalabilecek, mekanik bir icradan öteye geçemeyebilecek, hatta bağlam dışı bir yoruma doğru dahi sürüklenebilecektir. İyi bir yorumcu, bestecinin niyeti üzerine tutarlı ve işlevsel bir yorum katmanı inşa edebilmelidir.

Zaman zaman sözlü müzikteki sözlerin anlamıyla müziğin anlamının aynı olduğu düşünülse de, özde sözlerin anlamı müziğin içkin anlamından ayrıktır. Dolayısı ile de müziğe izafe edilen sözlerin

müziksel anlam olarak kabul edilmesinin aslında bir yanılsama olduğu söylenebilir. Bulgularda belirtildiği gibi sözlerin müziğin gücüne izafe edildiği ve mesajını aktarmada müziğin gücünden yararlandığı düşüncesinden hareketle, Hanslick'in düşüncesi bir adım ileriye götürülerek sözlü müziğin de "salt müziğin" alanına dahil olabileceği düşünülmelidir. Sözlü müzikteki insan sesi ve sözlerle de tımsal olarak iç içe geçmiş olan müziksel (örtük) anlam, salt müzik olarak aslında bir arada ve birbirini dışlamadan var olabilmektedir. Başka bir deyişle sözlü müzik de genişletilmiş anlamıyla 'salt müzik'tir.

Son aşamada, müziğin belli bir anlamı olduğu varsayılabilir ya da reddedilebilir. Ancak bu tam olarak kanıtlanamaz durumdadır. O zamana kadar ancak elimizde ne varsa onun üzerinde çalışabiliriz. Yapabileceğimiz yalnızca anlamın hangi biçimlerde kullanıldığını ve etkilerini araştırmak olacaktır. Bu arayışta önemli olan doğru soruları bulmak ve sormak olmalıdır. Henüz elimizden gelmeyen şey ise bu sorulara kesin cevaplar vermektir. Çünkü herhangi bir anlamlandırma 'mutlak hakikat'ten yoksundur.

5. Kaynakça

- Adorno, T. W., & Gillespie, S. (1993). Music, language and composition. *The Musical Quarterly*, 77(3), 401-414.
- Alakuş, A. O., & Mercin, L. (2005). Sanat eleştirisi ve pedagojik eleştiri yönteminin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (5), 36-46.
- Alpay, Y. (2021). *Yapı(t) sökümleri* (3. baskı). Destek.
- Apel, W. (1974). *Harvard dictionary of music* (2nd ed.). The Belknap Press of Harvard University.
- Ateşyakan, B. (2023). Bartók'un gecenin müziği adlı eserinde pastoral temaların piyanoda nasıl yansıtıldığına dair bir inceleme. *Sahne ve Müzik*, 9(16), 533-548.
- Berio, L., Dalmonte, R., & Varga, B. A. (1985). *Luciano Berio: two interviews*. Marion Boyars.
- Burkholder, J.P. (2006). A simple model for associative musical meaning. In B. Almén, & E. Pearsall, (Eds.), *Approaches to Meaning in Music* (pp.76-106). Indiana University Press.
- Copland, A. (1999). *What to listen for in music*. Mentor.
- Coşkun, İ. (2017). Platon'da müzikal eğitimin temel öğelerine dair: Skhēma ve ēthos. *Felsefe Arkivi*, (46), 127-147.
- Fubini, E. (1990). *The history of music aesthetics* (Trans. by Michael Hatwell). Macmillan. (The original work published in 1964).
- Goehr, L. (1998). *The quest for voice: On music, politics, and the limits of philosophy: the 1997 Ernest Bloch lectures*. University of California.
- Hanslick E., Rothfarb, L. & Landerer, C. (2018). *Eduard Hanslick's on the musically beautiful* (L. Rothfarb, & C. Landerer, Eds.). Oxford University. (Original work published in 1854).
- Henle, V. (2024). <https://www.henle.de/en/The-Well-Tempered-Clavier-Part-I-BWV-846-869/HN-14> adresinden 12.04.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Kaya, İ. (2017). Monochord tel bölünmeleri ile armonikler arasındaki bağlantı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 636-646. <https://doi.org/10.17755/esosder.304699>
- Kivy, P. (2007). *Music, language, and cognition and other essays in the aesthetics of music*. Oxford.
- Koelsch, S. (2011). Towards a neural basis of processing musical semantics. *Physics of Life Reviews*, 8(2), 89-105. <http://dx.doi.org/10.1016/j.plrev.2011.04.004>.

- Koelsch, S. (2014). Brain correlates of music-evoked emotions. *Nature Reviews Neuroscience*, 15(3), 170–180. <https://doi.org/10.1038/nrn3666>.
- Kreutz, G. (2011). Music, meaning, and the brain: Comment on “Towards a neural basis of processing musical semantics” by Stefan Koelsch. *Physics of Life Reviews*, 8(2), 106–107. <https://doi.org/10.1016/j.plrev.2011.04.003>.
- Langer, S. K. (1948). *Philosophy in a new key (A study in the symbolism of reason, rite, and art)*. A Mentor Book.
- Lendvai, E. (1976). Duality synthesis in music of Béla Bartok. In C. Todd (Ed.), *Bartok Studies* (pp.39-62). Information Coordinators, Detroit.
- Lippman, E. A. (1964a). *Musical thought in ancient Greece*. Columbia University.
- Lippman, E. A. (1992b). *A history of western musical aesthetics*. University of Nebraska.
- Meyer, L. B. (1956). *Emotion and meaning in music*. The University of Chicago.
- Nattiez, J.J. (1990). *Music and discourse: Toward a semiology of music* (C. Abbate, Eds.). Princeton University.
- Nolan, C. (2002). Music theory and mathematics. In T. Christensen (Ed.), *The Cambridge history of western music theory* (pp. 272–304). Cambridge University. <https://doi.org/10.1017/CHOL9780521623711.012>
- OnMusic Dictionary (2024). <https://dictionary.onmusic.org/terms/2278-music> adresinden 16.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Oort, B. van. (2024). Beethoven’s dynamics in keyboard works. <https://www.musicandpractice.org/volume-8/beethovens-dynamics-in-keyboard-works/> adresinden 02.04.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Ravasio, M. (2021a). History of western philosophy of music: Antiquity to 1800. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, N. Zalta (Ed.). <https://plato.stanford.edu/archives/fall2021/entries/hist-westphilmusic-to-1800/> adresinden 11.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Ravasio, M. (2021b). History of western philosophy of music: since 1800. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Edward N. Zalta (ed.). <https://plato.stanford.edu/archives/fall2021/entries/hist-westphilmusic-since-1800/> adresinden 12.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Sacks, O. (2014). *Müzikofili - Müzik ve beyin öyküleri* (Çev. Begüm Kovulmaz). Yapı Kredi.
- Salman, S. (2021). Kant’ın müzik anlayışı, sınır ve imkanları. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (31), 513-30.
- Sazak, N. (2008). Fundamental dimensions of musical perception. *Journal of Human Sciences*, 5(1). <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/448>
- Scruton, R. (1997). *The aesthetics of music*. Oxford University.
- Stravinsky, I. (1936). *An autobiography*. Simon and Schuster.
- Stravinsky, I. (2004). *Altı derste müziğin poetikası* (Çev. Ed. Cem Taylan). Pan. (Orijinal ilk basım 1942).

- Şimşek, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Anadolu Üniversitesi Yayın No: 2653 <https://ets.anadolu.edu.tr/storage/nfs/ARY101U/ebook/ARY101U-12V1S1-8-0-1-SV1-ebook.pdf> adresinden 12.12.2023 tarihinde erişilmiştir.
- TDK (2024). Genel Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 15.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Wikipedia (2024a). Absolute music: https://en.wikipedia.org/wiki/Absolute_music adresinden 02.03.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Wikipedia (2024b). Gesamtkunstwerk: <https://en.wikipedia.org/wiki/Gesamtkunstwerk> adresinden 02.03.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical investigations*. Basil Blackwell.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldırım, C. (1997). *Bilimsel düşünme yöntemi (Yazılar, Bildiriler, Tartışmalar)*. Bilgi Yayınları / Özel Dizi : 35.
- Youtube, (2024). Alban Berg *Piano Sonata Op.1 (71) Alban Berg - Piano Sonata Op.1 (Hamelin, Gould) - YouTube* adresinden 05.05.2024 tarihinde erişilmiştir.



“AİLE ÇOCUK” DERGİSİNDEKİ HİKÂYELERDE YER ALAN DEĞERLER

Çiğdem ÇAM TÜRKAN*

Öz

Değerler bireylere ait inanç sistemini, tutum ve davranışlarını şekillendiren olgulardır. Bireylerin kişiliğini oluşturmaya yardımcı bu unsurlar erken yaşlardan itibaren şekillenmektedir. Dolayısıyla okul öncesi dönemden başlayarak her yaşta çocuklara değerlerin doğru bir biçimde edindirilmesi büyük önem arz eder. Bu kazanımları aile, eğitim kurumları medya araçları ve edebî eserler yardımıyla gerçekleştirmek mümkündür. Bu eserlerden çocuk dergilerinin değerlerin kazandırılmasındaki önemi yadsınamaz. Farklı edebî türleri aynı anda okuyucuya sunan dergiler çeşitli alanlardan okuyucuları desteklemektedir. Farklı sıklıklarda ve farklı yayıncılar tarafından çocuklara yönelik dergiler yayımlanmaktadır. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (AÇSHB) 'nın yayımladığı “Aile Çocuk” adlı çocuk dergisi çocuklar için içerik üretmektedir. Bu çalışmada “Aile Çocuk” dergisinin toplam yayımlanmış 9 sayısı içinde yer alan hikâye türündeki 9 hikâyedeki değerleri tespit etmek amaçlanmıştır. Değerleri tespit etmek amacıyla doküman incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda 9 hikâye metninde toplam 16 farklı değer ve 66 değer ifadesine ulaşılmıştır. Bu değerlerden mutluluk, yardımseverlik, şefkat-merhamet ve sorumluluk değerleri en çok yer alan değerler olmuştur. Paylaşmak, fedakârlık, özgüven ve kıymet bilmek en az yer alan değerlerden olmuştur. Bu çalışmanın incelediği dergiler ile farklı dergilerdeki hikâyelerin karşılaştırmalı değer analizlerine yönelik çalışmalar yapılabilir. Yine araştırmaya konu olan dergileri okuyan çocuklar ve ailelerle bu eserlerin değer edinimine etkisini inceleyen araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk dergileri, Değerler, Türkçe eğitimi.

Values in the Stories in “Aile Çocuk” Magazine

Abstract

Values are phenomena that shape individuals' belief systems, attitudes and behaviors. These elements that help form individuals' personalities are shaped from an early age. Therefore, it is of great importance to ensure that children acquire values correctly at all ages, starting from the pre-school period. It is possible to achieve these achievements with the help of family, educational institutions, media tools and literary works. Among these works, the importance of children's magazines in imparting values cannot be denied. Magazines that present different literary genres to readers at the same time support readers from various fields. Magazines for children are published at different frequencies and by different publishers. The children's magazine "Aile Çocuk", published by the Ministry of Family, Labor and Social Services, produces content for children. In this research, it was aimed to determine the values in 9 stories of the story type in the total of 9 published issues of the "Aile Çocuk" magazine. The document review method was used to determine the values. As a result of the research, a total of 16 different values and 66 value expressions were found in 9 story texts. Among these values, happiness, helpfulness, compassion-compassion and responsibility were the most frequently mentioned values. Sharing, self-sacrifice, self-confidence and appreciation were among the least mentioned values. Studies can be conducted on comparative value analyzes of the magazines examined in this study and the stories in different magazines. Again, research can be conducted with children and families who read the magazines subject to the research, examining the effects of these works on value acquisition.

Keywords: Children's magazines, Values, Turkish education.

*Dr. Öğr. Üyesi, Iğdır Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, cigdemturkan@gmail.com, <https://doi.org/10.20875/makusobed.431280>.

1. Giriş

Toplumun sağlıklı bir yapıda var olması ve varlığını sürdürebilmesi için değerlerin gelecek nesillere aktarılması gerekmektedir. Bu değerlerin aktarımı kadar çocuklar ve gençlerde davranışa dönüşmesi büyük önem arz etmektedir. Bunu sağlamanın en önemli yollarından birisi çocuklara erken yaşlarda değerler eğitiminin verilmesidir (Bolat, 2016). Değeri “Bir kavram veya varlığın önemini ortaya koymaya yarayan soyut ölçü ve bunlara karşılık gelen faziletli, fayda sağlayan ve kıymetli tüm vasıflar” şeklinde tanımlanabilir. Değerler; aile, eğitim kurumları ve toplumun ortak çabaları ve iş birliği içerisinde öğretilir (Ulusoy & Dilmaç, 2020). İnsanların ve toplumların benimsediği değerler onların hayata bakışının yansımasıdır (Bolat, 2016). Türkiye’de okullarda değerler eğitimi çalışmaları ilk olarak 2010-2011 yılları arasında boy göstermiştir. 2017 yılında Millî Eğitim Bakanlığı öğretim programlarında “kök değer” ifadesi yer almıştır ve 10 farklı değer belirlenmiştir. Bu değerler “sevgi, yardımseverlik, adalet, vatanseverlik, dostluk, dürüstlük, sorumluluk, öz denetim ve sabır”dır. Bu adımla birlikte değerler eğitiminin önemi nispeten fark edilmiş ve değerler eğitimi çalışmaları ülkemizde ağırlık kazanmıştır (Tozlu & Yüce, 2020). Çocuklara değer aktarımında kullanılan pek çok araç bulunmaktadır. Bu araçlardan biri de çocukların yaş ve gelişim seviyeleri dikkate alınarak hazırlanan eserlerdir. Bu edebî eserler çocuklara değerleri tanıtmakta, değerleri keşfetmelerine imkân sunmakta ve eserlerdeki kahramanlar yardımıyla bu değerleri hayatlarının bir parçası haline getirmeye istekli olmalarını sağlamaktadır (Çengelci & Eryılmaz, 2018). Edebiyat ürünleri, doğrudan eğitsel işlevlerle oluşturulmuş olmasalar da çocuklara çeşitli eğitsel ileti, bilgi ve beceri kazanımında dolaylı kazanımlar gerçekleştirebilmektedirler. Çocuğu karakter gelişim sürecini destekleyip olumlu davranışlar geliştirmesine yardımcı olmaya, kendisini ve çevresini anlamasına yardımcı olur (Karatay, 2007). Edebî eserler eğitimle iç içedir; çünkü toplumları geleceğe taşıyacak pek çok değeri gelecek nesile aktarmada köprü görevi görmektedir (Grenby & Reynolds, 2011).

Edebî eserlerin bir türü olan dergiler günümüz teknolojisinin gelişimiyle medya araçlarının da bir ögesi olmuştur. Toplumun belli kesimlerine yönelik çıkarılan dergiler zamanla toplumun her kesimine yönelik içeriklerle yayımlanmıştır. Zamanla ilgi, cinsiyet, mesleki ihtiyaçlar gibi durumlar farklı temaların dergilerde ayrı ayrı işlenmesini ihtiyaç haline getirmiştir. Böylece kadın dergileri, bilim dergileri, spor dergileri, çocuk dergileri gibi farklı kategorilerde süreli yayınlar çıkmaya başlamıştır (Şimşek, 2002). Değerlerin önemini öğretilmeye çalışılırken sıklıkla edebî metinlere başvurulur. Şiir, hikâye, efsane, roman, masal gibi türlerin anlatım biçimleri aktarılacak istenen mesajı olumlu etkilemektedir. Bu araçlarla toplum için önemli değerler aktarılırken dil güzelliğini kullanırlar. Mecaz, derinlik ve simgesel özellikleri ile bilinen şiirler de yararlanılan kaynaklar arasında bulunmaktadır (Durukoğlu, & Doyumgaç, 2017). Dergilerin içeriği hitap ettiği kesimlere göre farklılık göstermektedir. Eğitim dergileri, yaşam dergileri, teknoloji ve bilişim dergileri, otomobil dergileri, fikir ve siyaset dergileri vb. bu türlerden bazılarını oluşturmaktadır. Bu türler arasında çocuk dergileri de önemli bir yere sahiptir. Çocuklara yönelik içeriklerle çıkarılan bu dergiler çocuğun gelişimine, eğitimine ve kültür seviyesinin gelişmesine önemli katkılar sunmaktadır. Bu katkıların yanında çocukları eğlendirmek de çocuk dergilerinin temel amaçları arasındadır (İdi Tulumcu, 2015).

Çocuk edebiyatı, bebeklikten ergenliğe kadar bütün çocukların gelişim ve algılama düzeylerine uygun olarak hazırlanan tüm nitelikli metinleri kapsamaktadır. Çocuk edebiyatının gelişmesi çocuk dergilerinin de gelişimini olumlu etkilemiştir (Polat, 2012). Çocuk dergileri çocukların gelişimleri dikkate alınarak ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik farklı edebî türlere yer verir ve belirli aralıklarla yayımlanır (Gezmen, 2019). Dergilerde yer alan hikâyeler, bulmacalar, şiirler ve oyunlar aracılığıyla çocukların kelime dağarcıkları gelişir, anadilin cümle yapılarını daha kolay öğrenmesine ve çocukların dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurlar. Çocuk dergileri farklı konularda bilgiler içerir. Bu zengin içerik çocukların farklı alanlarda meraklarını gidermeye, öğrenme isteklerini karşılamaya ve dünyayı

keşfetme isteğini artırmaya yardımcı olabilir. Renkli resimleri, ilgi çekici hikâyeleri ve eğlenceli aktiviteleriyle kitap sevgisi ve okuma alışkanlığını geliştirebilir. Ayrıca belirli bir aralıkta yayımlanan dergiler, çocukların düzenli olarak kitap veya dergi okuma alışkanlığı edinmelerine katkıda bulunabilir. Bulmacalar, oyunlar ve etkileşimli aktivitelerle çocukların problem çözme yeteneklerini geliştirmelerine katkıda bulunabilir. Bu tür aktiviteler, mantıklı düşünmeyi teşvik edebilir ve zekâ gelişimini destekleyebilir. Hikâyelerdeki karakterlerle empati kurma ve sosyal ilişkileri anlama gibi beceriler, çocukların sosyal gelişimini destekleyebilir (Tekinşen, 2019).

Sürelî yayınlar çocukları eğlendirirken aynı zamanda onların okul, aile ve sosyal yaşamında öğrenilenlere katkı sunacak tamamlayıcı bilgiler vermektedir. Bu nedenle eğitsel açıdan zengin uyarıcılara sahiptir. Dijitalleşmenin yaygın olduğu bu dönemde; ulusal ve evrensel değerlere sahip bireyler yetiştirmede çocuk dergileri eğitimde tamamlayıcı ve yardımcı önemli bir araç olarak kullanılmaktadır (Polat & Güler, 2021). Çocuk dergileri değer kazandırmada önemli bir araç olarak görülmektedir. Dergilerin içerdikleri hikâyeler ve ana karakterler aracılığıyla etik değerler öğretebilir. İyi niyet, dürüstlük, yardımlaşma, hoşgörü gibi değerler, dergilerdeki öykülerle çocuklara aktarılabilir. Doğru ile yanlış ayırt etmeyi, doğru olanı seçmeyi ve etik davranışları benimsemeyi öğretebilir. Dergilerdeki hikâyeler, farklı karakterlerin deneyimlerini anlama ve onlarla empati kurma fırsatı sunabilir. Bu, çocuklara başkalarının duygularını anlama ve takdir etme becerilerini kazandırabilir. Toplumsal sorumluluk, çevre bilinci ve yardımlaşma gibi konulara odaklanarak çocuklara sosyal sorumluluk bilincini aşılayabilir. Dergilerde yer alan karakterler, çocuklara olumlu davranışları, sorumluluk almayı, dürüst olmayı ve diğer olumlu karakter özelliklerini öğretebilir. Çocuk dergileri, farklı kültürlerden, yaşam tarzlarından ve değer sistemlerinden bahsederek çocuklara çeşitliliğe saygı göstermeyi ve hoşgörüyü kazandırabilir. Karakterlerin karşılaştığı zorluklar, çocuklara problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirme fırsatı sunabilir. Bu da değer odaklı bir düşünce sistemini teşvik edebilir. Böylece çocukların kişisel gelişimlerine katkı sağlayabilir. Bu kazanımların elde edilmesi için çocuk dergilerinin doğru içeriklerle oluşturulması büyük önem arz etmektedir. Farklı yayıncılar tarafından çocuk dergileri belli aralıklarla yayımlanmaktadır. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (AÇSHB)'nin yayımladığı birden çok çocuk dergisi bulunmaktadır. "Aile Çocuk" adlı çocuk dergisi de AÇSHB' nin çocuklar için içerik üreten dergilerinden biridir. Bu dergilerin çocukların sanatsal, ahlaki ve bilişsel gelişimlerini destekleyecek içerikleri üretmeleri büyük önem arz etmektedir. Araştırmada incelenen eserlerin ilk defa incelenmesi, çalışmanın özgünlüğü açısından önem arz etmektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır (Merriam, 2013). Nitel araştırmalarda kullanılan dokümanlar önemli bilgi kaynaklarıdır (Creswell, 2016). Doküman incelemesi; belirli bir amaca yönelik olarak mevcut belge ve kayıtları inceleme, veri toplama, bu verileri bulma, inceleme ve değerlendirme işlemlerinin tümünü kapsar (Karasar, 2012).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırma, Aile Çocuk Dergisinin 9 sayısındaki hikâyeler ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma materyalindeki eserler şu şekildedir:

- 1- Minik Bir Mutluluk (Fatma Çağdaş Börekçi)- Aile Çocuk dergisi Sayı-1-(M.B.M.)
- 2- Sihirli Saçlar (Arzu Akgün)- Aile Çocuk dergisi Sayı-2-(S.S.)
- 3- Duvardaki Eğlence (Ayşe Ovalı)-Aile Çocuk dergisi Sayı-3-(D.E.)

- 4- Okul Sevinci (Arzu Akgün)-Aile Çocuk dergisi Sayı-4-(O.S.)
- 5- Karlar Altında Sıcak Salep (Ayşe Ovalı)-Aile Çocuk dergisi Sayı-5-(K.A.S.S.)
- 6- Mavişim (Çiğdem Oruç)-Aile Çocuk dergisi Sayı-6-(M.)
- 7- Yeni Mahalleye Alışma Kılavuzu (Betül Duran)-Aile Çocuk dergisi Sayı-7-(Y.M.A.K.)
- 8- Sevgi'nin Eğlenceli Okul Günü (Beyza Akyüz)-Aile Çocuk dergisi Sayı-8-(S.E.O.G.)
- 9- Ben de Varım (Özden Sayın)-Aile Çocuk dergisi Sayı-9-(B.D.V.)

2.3. Araştırma süreci

Araştırma verilerinin toplanması, doküman incelemesiyle gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada Aile Çocuk Dergisinin 9 sayısındaki hikâyeler tercih edilmiştir. Seçilen hikâyelerdeki değerleri belirlemek amacıyla dergilerdeki hikâye metinlerinde yer alan değerler tespit edilmiştir. Araştırmacı tarafından hikâye metinleri okunmuş ve tespit edilen değer cümleleri kodlanmıştır. Metinler dört hafta arayla tekrar araştırmacı tarafından okunmuş, kodlamaların tutarlılığı kontrol edilerek sonuca bağlanmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında MEB Değerler Eğitimi Genelgesi'nde verilen (adalet, sabır, saygı, vatanseverlik, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sevgi, sorumluluk, yardımseverlik, Aile birliğine önem verme, Bağımsızlık, Çalışkanlık, Doğal çevreye duyarlılık, Dürüstlük, Estetik, Bilimsellik, Kültürel mirasa duyarlılık, Özgürlük, Dayanışma, Sorumluluk) değerler ile UNESCO Yaşayan Değerler Eğitimi Programı (sorumluluk, saygı, hoşgörü, sevgi, alçakgönüllülük, mutluluk, dürüstlük, barış, saygı, sadelik, özgürlük ve birlik) olarak 12 evrensel değer esas alınmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, belli kuralların dikkate alınmasıyla oluşturulan, kodlamalar aracılığı ile metnin belli bazı sözcüklerini içerik kategorileri oluşturarak özetleyen tekrarlanabilen ve sistematik bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2017). Verilerdeki gözlem sıklığı ve dağılımını ortaya koymak amacıyla frekanstan faydalanılmıştır. Veriler frekans değerleri dikkate alınarak büyükten küçüğe doğru sıralandırılmış ve tablolaştırılmıştır. Metinlerde bulunan değerlerin dağılımı belirlenmiş ve frekansları verilmiştir. Metinlerde bulunan değerler örnek cümlelerle betimlenmiştir.

2.6. Araştırma Etiği

Araştırmanın veri toplama sürecinden başlanarak veri analizi, kaynak gösterimi ve makale yazımına kadar bütün aşamaları etik kurallara uygun biçimde çalışılarak hazırlanmıştır.

3. Bulgular

Çalışma kapsamında incelenen dokuz hikâye metninde bulunan toplam değerler ve frekansları tespit edilmiştir. Tespit edilen değerler frekans sayılarının büyüklüğü dikkate alınarak sıralanmış ve tablolaştırılmıştır. Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Değer dağılımı

Değerler			Frekans	
Mutluluk	20		İş birliği	2
Yardımsverlik	8		Özgüven	1
Şefkat-merhamet	7		Paylaşmak	1
Sorumluluk	7		Fedakârlık	1
Sevgi	6		Nezaket	1
Kültürel Çıkma	4	Mirasa Sahip	Bağışlamak	1
Empati	3		Sözünde durmak	1
Dostluk	2		Kıymet Bilmek	1
Toplam				66

Yapılan incelemede en fazla mutluluk değerinin işlendiği (f=20), bunu sırasıyla yardımsverlik (f=8), şefkat-merhamet (f=7) ve sorumluluk (f=7) değerinin takip ettiği görülmektedir. Araştırma metinlerinde 16 farklı değer tespit edilmiştir. Tespit edilen toplam değer sayısı 66'dır. Her hikâyedeki değer dağılımı ayrı ayrı oluşturulmuş ve bağımsız birer başlıkta sunulmuştur.

Hikâyelerde yer alan değer dağılımları ve Değer İfadeleri

1. Minik Bir Mutluluk (Fatma Çağdaş Börekçi)- Aile Çocuk dergisi Sayı-1

Bu hikâyede 17 cümlede 21 değer ifadesi tespit edilmiştir. Hikâyede toplam 8 farklı değer bulunmuştur.

“Minik, sevimli bir kedidir.” (Şefkat/merhamet)

“Hava çok soğuk olduğundan sokakta bırakmayı istemedik.” (Şefkat/Merhamet)

“Emin misin, Ayşe teyze Minik'in sorumluluğunu almak ister mi? diye sordum.” (Sorumluluk)

“O bu mahallenin muhtarı olduğundan kendini sorumlu hisseder bence.” (Sorumluluk)

“Ama önce kediciği doyurmamız gerekiyordu. Eczaneden şırınga aldık ve minicik ağzına süt damlattık...” (Yardımsverlik)

“Minik'in aşı ve bakımlarını yaptırmak için veterinerine götürmemiz gerek' dedi Çiğdem.” (Sorumluluk)

Bence kumbaralara el atalım' dedi Neşe. Eve gidip başucumuzdan ayırmadığımız kumbaraları kapıp geldik. Bir poşetin içine döktük neyimiz var neyimiz yoksa. Kendimi çocuğuna okul harçlığı veren ebeveyn gibi hissettim o an “.” (Paylaşmak, yardımsverlik)

“Minik'i hırkamızın içine sarıp veterinerin yolunu tuttuk.” (Şefkat/merhamet)

“Veteriner uzun uzun Minik'le ilgilendi. Sıra ödemeye geldiğinde ise borcumuzun olmadığını söyledi. Sokak hayvanlarına ücretsiz bakıyormuş meğer nasıl sevindik anlatamam.” (Yardımsverlik)

“Aşılardan sonra doğruca Ayşe teyzenin yolunu tuttuk. Muhtar teyzeyi odasında evrakların arasında boğulmuş halde bulduk. Bizi görünce sevinçle hemen gülümsedi.” (Mutluluk)

“Pamuk yanakları kocaman bir bulut gibi oldu. ‘Hoş geldiniz’ çocuklar diyerek hemen yanımıza geldi ve “ay ne tatlı bir şey bu kediciği” diyerek Minik'i sevmeye başladı.” (Şefkat/Merhamet, Sevgi)

“Muhtarlar kedilerin de muhtarı oluyor mu? Kedilerin dertleri ile ilgilenir misiniz?’ dedi Neşe.” (Yardımsverlik)

“Tabii ki mahallemde yaşayan kediler, köpekler, insanlar, ağaçlar, kuşlar hepsi benim sorumluluğumda. Onlara en iyi hizmeti sunmakla görevliyim dedi Ayşe teyze.”(Sorumluluk)

“Bunu duyunca içimize ferahlık çökmüştü. ‘Biz bugün onu veterinerine götürdük aşularını yaptırдық ve aşı takvimini izleyerek diğer aşuların takibini de yaparız. Harçlıklarımızı birleştirip mamasını da biz alırız, size yük olmayız. Yeter ki Minik’in bir evi olsun.’” (Sorumluluk, Şefkat/merhamet)

“Hiç merak etmeyin çocuklar. Minik artık bana emanet.”(Sorumluluk)

“Biz söz verdiğimiz gibi harçlıklarımızla kedilere mama almaya devam ediyoruz.”(Sorumluluk, Sözünde durmak)

“Kendin dışında bir başkası için herhangi bir şey yapmak, çaba sarf etmek, emek vermek ne kadar özel bir duyguymuş. Minik’imiz gözlerimizin önünde hızla büyürken Bize sevmeyi ve emek vermeyi öğretti sanki.”(Fedakârlık)

2. Sihirli Saçlar (Arzu Akgün)- Aile Çocuk dergisi Sayı-2

Bu hikâyede 5 cümlede değer ifadesi tespit edilmiştir. Hikâyede toplam 5 farklı değer bulunmuştur.

“Upuzun saçlarım vardı benim. Onları çok seviyordum.”(Sevgi)

“Öğretmenim benim bu yüzden üzgün olduğumu düşünerek saçıma kurdelemi takmaya çalıştı.”(Yardımseverlik)

“Eve geri döndüğümüzde ise Doruk ve annesi kapıda bizi bekliyordu. Elllerinde güzel bir buket çiçek vardı. Doruk benden özür diledi.”(Nezaket)

“Ayrıca yeni saçımın bana çok yakıştığını söyledi. Ben de onu affettim.”(Bağışlamak/Affetmek)

“Birlikte oyuncaklarla oynadık, ona sınıfımızdaki çocukları ve öğretmenimizi anlattım. Evet, bugün saçlarım kısaldı ama harika bir arkadaş edindim.”(Dostluk)

3. Duvardaki Eğlence (Ayşe Ovalı)-Aile Çocuk dergisi Sayı-3

Bu hikâyede 3 cümlede değer ifadesi tespit edilmiştir. Hikâyede toplam 3 farklı değer bulunmuştur.

“İsmi de Elektrik Çocuk olurdu. Süper gücü sayesinde dünyanın neresinde olursa olsun bir kesinti varsa oraya peleriniyle uçar sorunu hallederdi. Hiçbir çocuğun oyunu yarıda kalmazdı böylece.” (Yardımseverlik)

“Asım’ın kulağına eğildi ve planını paylaştı. Ardından lambanın tam altına geçtiler ve başlarını yukarı kaldırıp ağlıyormuş numarası yapmaya başladılar. Kimse çocukların ağlamasına dayanamazdı.”(Merhamet/Şefkat)

“Mehmet Akif’in kuş şeklini verdiği elinden yansıyan gölge, martının gölgesini kovalamaya başladı. Kuş tam yakalanacakken martı olup uçtu. Oynarken kahkahaya boğuldular.”(Mutluluk)

4. Okul Sevinci (Arzu Akgün)-Aile Çocuk dergisi Sayı-4

Bu hikâyede 7 cümlede değer ifadesi tespit edilmiştir. Hikâyede toplam 2 farklı değer bulunmuştur.

“Bugün okula başlıyorum. O kadar mutluyum ki, çünkü artık ben de anneme heyecanlı okul hikâyelerimi anlatmak istiyorum.”(Mutluluk)

“Ağabeyim Ali benden iki yaş büyük ve iki yıl önce okula başladı. Onu çok seviyorum ama bir o kadar da imreniyordum.”(Sevgi)

“-Biliyor musun anne, bugün o kadar heyecanlı bir gündü ki. Öğretmenimiz bize bir sürü değişik bilmece, bulmaca öğretti. Sonra hep birlikte bunlarla oyunlar oynadık...”(Mutluluk)

“-Anneciğim inanamazsın bugün çok keyifli geçti. Teneffüste arkadaşlarımla saklambaç oynarken beni bulamadılar ve beni kim buldu biliyor musun? Öğretmenim buldu, elimden tuttu ve birlikte sınıfa gittik...” (Mutluluk)

“-Anne, anne bugün neler oldu bir bilsen. Sınıfta ilk kez tahtaya kalktım. Çok zor bir işlemi ben yaptım. Sınıfta herkes beni alkışladı.”(Mutluluk)

“-Bugün neler oldu bilin bakalım? Okuma yarışması yaptık. Veee, been ikinci oldum! Öğretmenimiz bizlere kitap hediye etti. İşte bakın...”(Mutluluk)

“İşte bana doğru yaklaşıyor. Sanırım anneme anlatacağım ilk heyecanlı hikâyem başlıyor. Şimdi anladınız mı, neden bu kadar sevinçli olduğumu?”(Mutluluk)

5. Karlar Altında Sıcak Salep (Ayşe Ovalı)-Aile Çocuk dergisi Sayı-5

Bu hikâyede 4 cümlede değer ifadesi tespit edilmiştir. Hikâyede toplam 3 farklı değer bulunmuştur.

“Mahallenin çocukları meydana toplanmış eğleniyordu.”(Mutluluk)

“Kalabalık arasında sınıf arkadaşı Elif’i gördü. Hemen yanına koştu. Birbirlerine kartopu atarlarken hiç durmadan güliyorlardı.”(Mutluluk)

“Belirlenen sürede kardan adamı tamamlayan grup, yarışmanın kazananı olacaktı. Yarışmanın ardından ise çocuklara sürprizleri vardı. Yarışma kuralları belirlendi. Düdükle birlikte tüm gruplar heyecanla kar yığınlarını yuvarlamaya başladı.”(İş birliği)

“Onlar lapa lapa yağın karın altında saleplerini içerken kazanan aslında arkadaşlık ve takım çalışması olmuştu.”(İş birliği, dostluk)

6. Mavişim (Çiğdem Oruç)-Aile Çocuk dergisi Sayı-6

Bu hikâyede 5 cümlede değer ifadesi tespit edilmiştir. Hikâyede toplam 3 farklı değer bulunmuştur.

“-Sen bazen daha ben “cik” demeden beni anlıyorsun ya...”(Empati)

“-Sen de canım sıkıldığında gelip beni gıdıklıyorsun. “Nasıl anladı canımın sıkıldığını?” diye düşünüyorum öyle zamanlarda.”(Empati)

“Bana maviş şeyleri hatırlatıyorsun; gökyüzünü, denizi, en sevdiğlerimi... Sen yanımdayken mutlu oluyorum.”(Mutluluk)

“-Aslında ben seni de Şıpsıp’ı da çok seviyorum.”(Sevgi)

“-Maviş... Ben de seni ve Tekir’i çok seviyorum. Sen mavişlerin en güzelisin, biliyorsun değil mi? Benim canım kuşumsun.”(Sevgi)

7. Yeni Mahalleye Alışma Kılavuzu(Betül Duran)-Aile Çocuk dergisi Sayı-7

Bu hikâyede 5 cümlede değer ifadesi tespit edilmiştir. Hikâyede toplam 3 farklı değer bulunmuştur.

“Sesin sahibi karşı komşularıydı. “Hoş geldiniz! Perde telaşı bitti mi vakit geldi demektir, değil mi? Koşturmadan soramadık, yardıma ihtiyaç var mı? Baban oralarda mı?”(Kültürel mirasa sahip çıkma, yardımlaşma)

“Faruk çalan kapıyı açmak için koştu. Gelenler az önce karşı apartmanda gördüğü yüzlerdi. Az evvel çok yorgun görünen o yüzler şimdi neşeyle aydınlanmıştı.”(mutluluk)

“Faruk ve Ali oyun oynarken büyükler de komşuların beraberinde getirdiği ikramlıklardan atıştırıyor, kırk yıllık ahbablar gibi neşeyle sohbet ediyorlardı.”(Kültürel mirasa sahip çıkma)

“Tabii ya, bayram! Nasıl da unutmıştu. Faruk ertesi gün, daha bir gece önce yorgunluktan dert yanan komşuları camiye giderken gördü. Hiçbirinde yorgunluktan eser kalmamış gibiydi. Bayram namazından sonra avludaki kalabalık birbiriyle bayramlaşmaya başladı.”(Kültürel mirasa sahip çıkma)

“Bayramlaşmayı “Hoş geldiniz.” Sözcükleri takip ediyordu. Belli ki yeni mahalleye alışmak annemle babamın sandığı kadar zaman almayacaktı. Not defterini son kez açan Faruk, dördüncü maddeden sonrakilerin üzerini de tek tek çizdi ve sonra bir cümle yazdı. “Sadece ilk bayramı bekle!”(Kültürel mirasa sahip çıkma)

8. Sevgi'nin Eğlenceli Okul Günü (Beyza Akyüz)-Aile Çocuk dergisi Sayı-8

Bu hikâyede 4 cümlede değer ifadesi tespit edilmiştir. Hikâyede toplam 2 farklı değer bulunmuştur.

“Okulun ilk günü için fazla mutlu görünüyorlar. Şüphe uyandıracak kadar mutlu!”(Mutluluk)

“Öğretmen hayvanları tek tek severken çocuklar da dolabın arkasında pestil olmuştu. Ama bir yandan da kıkırdıyorlardı.”(Sevgi, mutluluk)

“Tatil dönüşünde, okulun ilk günü, hayvan dostlarıyla olan maceralarını anlattılar birbirlerine. Çok eğlenceli bir gün geçirdiler.”(Mutluluk)

“Sevgi, eve döndüğünde yüzünde hala o büyük gülümseme vardı. Annesi bu işe bir anlam verememişti. Sevgi, odasına çıkıp Fındık'ı fanusuna geri koydu. Fındık, mutluluktan ağzını kocaman açtı.”(Mutluluk)

9. Ben de Varım (Özden Sayın)-Aile Çocuk dergisi Sayı-9

Bu hikâyede 8 cümlede değer ifadesi tespit edilmiştir. Hikâyede toplam 6 farklı değer bulunmuştur.

“Perdenin arkasından bahçedeki yavru sincaplara baktı. Hepsi ne kadar da mutluymuştu. Koşup oynuyorlar, zıplıyorlar, neşeyle koca çınarın dallarını titretip üzerindeki karları yere düşürüyorlardı.”(Mutluluk)

“-Ne oldu tatlım, diyebildi annesi, başını okşarken. (Şefkat/merhamet)

“-Kulakların sesleri işitemese de, yüreğinle duyuyorsun sen güzel yavrum. Üzülen bir arkadaşının hislerini duyabiliyorsun. Onları anlayabiliyorsun.”(Empati)

“İhtiyaçlarını sezip yardım etmekten geri durmuyorsun. Bunlar çok güzel özellikler”.(Yardımseverlik)

“Gözlerini kapattı ve içinden, mutlu olmasına sebep birçok şey sıraladı: Sıcak çikolatanın kokusunu, tadını alabiliyor; etrafındaki tüm güzellikleri görebiliyordu ve çok daha fazlası...” (Kıymet bilmek, mutluluk)

“Annesinin sözü bitince, gözleri mutlulukla ışıldadı minik sincabın.” (Mutluluk)

“Bu kez annesi camdan onu seyrediyordu. Merakla yavrusunun ne yapacağını izlerken gözleri sevinçle parladı.” (Mutluluk)

“Farklılıklarıyla kendini sevmek, çözüm üretmek ve hayatın içinde “Ben de varım.” demek ne güzel şeydi.” (Özgüven)

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada incelenen 9 hikâye metninde en çok işlenen değerlerin mutluluk, yardımseverlik sorumluluk ve şefkat-merhamet değerleri olduğu görülmüştür. Dergiler ve değer ilişkisi hakkında yapılan araştırmalarda farklı dergilerde farklı değerlerin işlendiği görülmüştür. Tekin Bahrilli ve Demir (2021); Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (AÇSHB)’nin yayımladığı “Sevgi Bir Kuş” isimli çocuk dergisinde değerlerin işlenişini incelemişler. Araştırma sonucunda dergilerde en çok nezaket, sevgi, paylaşmak ve vatanseverlik değerlerine yer verildiğini en az yer verilen değerlerin ise hoşgörü, barış, sağlık, adil olma, sabır ve temizlik olduğunu ortaya koymuşlardır. Korkutan ve Kaplan (2022), Çocuk Kalbi eserinde kök değerleri tespit ettiği çalışmasında en çok “sevgi” değer; en az ise “dürüstlük” değeri tespit edilmiştir. Satılmış (2022), yayımlanmış on farklı çocuk dergisinin 2018-2020 yılları arasındaki sayılarında kök değerleri incelemiş, araştırma sonucunda en çok öz denetim değerinin, en az adalet değerinin olduğunu bulmuştur. Tekinşen (2019), TRT çocuk dergisinin 70 sayısında araştırma yapmış ve çalışma sonucunda en çok dostluk ve sevgi kök değerinin olduğunu bulmuştur. Güler (2019), incelediği dergilerde en fazla bilimsellik değerine yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Alabay vd. (2018), TÜBİTAK tarafından yayınlanan Meraklı Minik dergisinin 60 sayısını kök değerler yönünden incelemiş ve en çok sevgi ve sorumluluk değeri tespit etmiş, dürüstlük değerine ise rastlamamıştır. Yine birçok araştırmacı farklı edebi eserlerde yaptıkları incelemelerde farklı değerlere öncelik verildiğini ortaya koymaktadırlar (Calp & Kaplan, 2021; Direkci, 2019; Devenci vd., 2013; Erol, 2014; Gezmen, 2019; İdi Tulumcu, 2015; Okumuş Arslan, 2018; Peterson, 2005). Edebi eserlerde yazıların içeriği, seçilen konu, aktarılmak istenen ana düşünce yazarın okuyucuya iletmek istedikleri çerçevesinde şekillenmektedir. Her eserin özgünlüğü dikkate alındığında içerisinde barındırdığı ileti, değerler de farklı ve biricik olmaktadır. Belirli bir değer aktarımı için yazılmış eserde o değeri vurgulayan içerikler oluşturulmakta ve eserde yoğun olarak o değer içeriği doğrudan veya dolaylı olarak sunulmaktadır. Birden çok türün ve farklı içeriğin bulunduğu çocuk dergilerinde farklı sayıda değere ve değer sıklığıyla karşılaşmak mümkün olmaktadır. Çocukları ve kişiliklerini çok yönlü geliştirecek zengin içerikler, ileti ve değerler ile buluşmalarını sağlayacak farklı türler kullanmak istendik bir durumdur. Hem eğlenecekleri hem değer farkındalığı kazanacakları nitelikli edebi eserleri bu süreli yayınlar ile çocuklar ile buluşturmak oldukça önemlidir.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında çocuk dergilerinin genel olarak farklı içeriklere bağlı olarak farklı değerleri öncelendiği sonucuna ulaşılabilir. Farklı içeriklere sahip dergilerde amaç çocukları bilgilendirip eğlendirirken onların kişilik ve ahlaki gelişimleri için değer aktarımı da gerçekleştirmek büyük önem arz etmektedir. Bu çalışmanın incelediği dergiler ile farklı dergilerdeki hikâyelerin karşılaştırmalı değer analizlerine yönelik çalışmalar yapılabilir. Yine araştırmaya konu olan dergileri okuyan çocuklar ve ailelerle bu eserlerin değer edinimine etkisini inceleyen araştırmalar gerçekleştirilebilir. Süreli yayınların değer kazanımına etkisini inceleyen dikey ve yatay deneysel araştırmalar gerçekleştirilebilir. Bu süreli yayın eğitsel iletiler açısından incelenebilir.

5. Kaynakça

- (AÇSHB) (2024). *Aile Çocuk Dergisi*. <https://ailecocuk.aile.gov.tr/> adresinden 10.03.2024 tarihinde erişildi.
- Alabay, E., Can, B. H., Kandemir, A. B., & Güney, K. (2018). TÜBİTAK tarafından yayınlanan meraklı minik çocuk dergisinin değerler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 7-26.
- Bolat, Y. (2016). Sosyal değerleri ve değerler eğitimini anlamak. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(29), 322-348. <https://doi.org/10.16992/ASOS.1283>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Calp, M., & Kaplan, C. (2021). Samed Behrengi'nin sevgi masalı, bir şeftali bin şeftali ve kel güvercinci adlı öykülerinin kök değerler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(42), 39-72.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* [Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches] (Çev. Ed. M. Butun & S. B. Demir). Siyasal.
- Çengelci, T., & Eryılmaz, Ö. (2018). Sosyal bilgilerde edebi ürünler ve değerler eğitimi: Küçük Prens örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 65-79.
- Deveci, H., Belet, D. & Türe, H. (2013). Dede korkut hikâyelerinde yer alan değerler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 294-321
- Direkci, B. (2019). Değerler eğitimi bağlamında Hızır Bin Yakub'un Cevâhirü'l-Me'ânî adlı eserinin incelenmesi. *SUTAD*, 45, 179-192. <https://doi.org/10.21563/sutad.636176>
- Durukoğlu, S., & Doyumgaç, İ. (2017). Ahmet Muhip Dıranas' ın şiirlerine yansıyan değerler. *AKRA Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 5(11), 163-178.
- Erol, E. E. (2014). *Tarık Buğra'nın hikâyelerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Tez No. 385981) [Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gezmen, B. (2019). Bir eğitim aracı olarak çocuk dergileri: "Mavi Kırlangıç" çocuk dergisi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(1), 59-80. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.466195>
- Grenby, M. O., & Reynolds, K. (2011). *Children's literature studies: A research handbook*. Macmillan International Higher Education.
- Güler, B. (2019). *Çocuk dergilerinde değerler aktarımının ilköğretim programları ile ilişkilendirilmesi üzerine bir araştırma* (Tez No. 535102) [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İdi Tulumcu, F. (2015). *Güncel çocuk dergilerinde yer alan değerler* (Tez No. 413675) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463-477.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. baskı). Nobel Akademik.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research a guide to desing and implementation* (Çev. Ed. S. Turan). (3. basımdan Çeviri). Nobel Akademik.

- Korkutan, K., & Kaplan, K. (2022). Çocuk kalbi isimli çocuk romanının Türkçe dersi öğretim programı'nda yer alan kök değerler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 21(1), 545-563.
- Okumuş Arslan, T. (2018). *Türkçem Dergisi'nde yer alan metinlerin eğitsel değerler açısından incelenmesi* (Tez No. 518327) [Yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Polat, Ü. (2012). *Millî Mücadele Dönemi, Hâkimiyeti Millîye, Açık söz ve Türk Dünyası gazetelerinde çocuk edebiyatı ürünleri üzerine bir inceleme*. 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayın No: 4-Ankara.
- Polat, Ü., & Güler, B. (2021). Çocuk dergilerinde “evrensel ve ahlaki” değerler aktarımının ilköğretim programları ile ilişkilendirilmesi üzerine bir araştırma. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 10(28), 53-83.
- Satılmış, S. (2022). *Çocuk dergileri metinlerinin Türkçe dersi öğretim programındaki kök değerler ve yetkinlikler açısından incelenmesi (2018-2020)* (Tez No. 732625) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şimşek, H. (2002). *Tanzimat ve Mutlakîyet dönemi çocuk dergilerinin eğitim açısından incelenmesi* (Tez No. 122358) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tekinşen, A. B. (2019). *TRT çocuk dergisi'nde yer alan edebi metinlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi (1-70)* (Tez No. 563283) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tekin Bahrilli, C., & Göloğlu Demir, C. (2021). “Sevgi Bir Kuş” çocuk dergisinin değerler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(2), 738-761. <https://doi.org/10.30703/cije.755312>
- Tozlu, N., & Yüce, B.N. (2020). Hamdi Ülker'in eserlerinin kök değerler açısından incelenmesi. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 575-597. <https://doi.org/10.29000/rumelide.843597>
- Ulusoy, K., & Dilmaç, B. (2020). *Değerler eğitimi*. Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin.



TÜRKİYE'DE PERAKENDE SEKTÖRÜNDE SATIŞ HACMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ

Enes Emre BAŞAR* -Bengü TOSUN**

Öz

Bu çalışma, Türkiye'de perakende sektörü güveni, tüketici güveni, sanayi üretimi ve tüketici fiyatlarının perakende satış hacmi üzerindeki etkilerini incelemektedir. Resmi istatistik kurumlarının 2011:01 – 2023:11 dönemini kapsayan aylık verilerini kullanan çalışma, ilk olarak Fourier eşbütünleşme testini (FSHIN) kullanarak bu değişkenler arasındaki eşbütünleşme ilişkisini tespit etmektedir. Daha sonra, uzun dönem katsayılarını hesaplamak için Dinamik Sıradan En Küçük Kareler (DOLS) tahmincisi kullanılmıştır. Bulgular, sanayi üretim endeksi, tüketici güven endeksi ve tüketici fiyat endeksinin perakende satış hacmi üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak analiz sonuçları, perakende sektörü güven endeksinin incelenen dönem boyunca perakende satış hacmini önemli ölçüde etkilemediğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Perakende satışlar, Sektör güveni, Tüketici güveni, Makro pazarlama, Fourier eşbütünleşme testi.

Jel Kodu: C32, E21, E31, L81

Investigation of Factors Affecting Sales Volume in Retail Sector in Turkey

Abstract

This study examines the effects of retail sector confidence, consumer confidence, industrial production and consumer prices on retail sales volume in Turkey. Using monthly data from official statistical agencies covering the period 2011:01 - 2023:11, the study first identifies the cointegration relationship between these variables using the Fourier cointegration test (FSHIN). Then, Dynamic Ordinary Least Squares (DOLS) estimator is used to calculate the long-run coefficients. The findings reveal that industrial production index, consumer confidence index and consumer price index have a positive effect on retail sales volume. However, the results of the analysis show that the retail confidence index does not significantly affect the retail sales volume during the analyzed period.

Keywords: Retail sales, sector confidence, consumer confidence, macro marketing, Fourier cointegration test.

Jel Code: C32, E21, E31, L81

1. Giriş

Günümüzdeki yoğun rekabet ortamı, perakende sektöründe faaliyet gösteren firmaları, tüketici tercihlerine etki edebilmek için pazarlama stratejilerini sürekli yenilemeye ve çeşitlendirmeye itmektedir. Ürün ve hizmetlerdeki farklılaşma, rekabetçi fiyatlandırma politikaları, satışları artırma yönündeki girişimler ve promosyon faaliyetleri gibi pazarlama bileşenleri, firmaların pazarda öne çıkmasını sağlayan temel unsurlardır. Bu stratejiler, ürün çeşitliliği, kaliteli hizmet sunumu, fiyat avantajları ve etkili reklam kampanyaları gibi öğeler üzerine inşa edilmiştir. Makro boyutta ele alındığında ise tüketim, Keynesyen ekonomi teorisine göre özellikle gelişmekte olan ülkelerde büyümenin ana itici güçlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Ekonomik büyümeyi desteklemek

* Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, İşletme Fakültesi, Pazarlama Bölümü, eebasar@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2001-0260>

** Dr., Ankara Bilim Üniversitesi, bngtosun@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5969-4612>

amacıyla uygulanan tüketimi teşvik edici politikalar, gelişmekte olan ülkelerde yaygın olarak benimsenmektedir. Perakende sektörü, gıda, ilaç, hazır giyim, teknolojik ürünler, mobilya ve petrol gibi geniş bir yelpazede faaliyet göstermekte olup, bu sektördeki satışların hacmi, tüketicilerin alışkanlıklarını ve ekonomik refah seviyesini yansıtmaktadır. Bu bağlamda, tüketim eğilimlerinin ve perakende satış hacimlerinin analiz edilmesinin, pazarlama stratejilerinin geliştirilmesinin yanı sıra, makroekonomik politika kararlarının alınmasında da etkili olacağı düşünülmektedir. Perakende sektörü üzerinde etkili olan faktörlerin söz konusu öneminden hareketle bu çalışmada 2011:01-2023:11 kapsamındaki aylık veriler üzerine Fourier Eşbütünleşme (FSHIN) testi ve Dinamik En Küçük Kareler (DOLS) tahmincisi kullanılarak Türkiye’de perakende sektörü güveni, tüketici güveni, tüketici fiyatları ve sanayi üretiminin perakende sektörü satış hacim üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada perakende satış hacmini temsilen perakende satış hacim endeksi kullanılmıştır. Perakende satış hacim endeksi, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından hesaplanmakta ve perakende ticaret sektöründe faaliyet gösteren iş yerlerinin, belirli bir dönem içerisinde gerçekleştirdiği satış hacimlerindeki değişimi ölçmektedir (TÜİK, 2023a). Bu anlamda tüketici talebinin gücünü ve ekonomik aktivitenin genel durumunu yansıtan önemli bir göstergedir. Perakende satış hacmini konu alan çalışmalar incelendiğinde sıklıkla tüketici güveninin etkisinin ele alındığı görülmektedir (Allenby vd., 1996; Mermod & Dudzevičiūtė, 2011; Tatlı & Koç, 2021). Tüketici güven endeksi, Türkiye genelinde aylık olarak uygulanan Tüketici Eğilim Anketlerinden hareketle hesaplanmaktadır (TÜİK, 2023b). Diğer çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada güven boyutu hem tüketici hem perakende sektörü açısından ele alınmış, perakende sektörünün güven algısının perakende satışlar üzerindeki doğrudan etkisi incelenmiştir. Perakende sektörü güven endeksi, iş hacminin son ve gelecek üç aylık dönemdeki beklentileri ile mevcut stok düzeylerini içeren bir dizi alt bileşen aracılığıyla belirlenmektedir (TÜİK, 2024a). Endeks, tüketicilerin ve üreticilerin ekonominin genel durumu hakkındaki görüşlerini ve geleceğe yönelik tahminlerini yansıttığı için, perakende satışlar üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceği öngörülmektedir. Tüketici Fiyat Endeksi (TÜFE), tüketicilerin aldıkları ürün ve hizmetlerin fiyatlarındaki değişimleri takip ederek, enflasyonun temel belirleyicilerinden biri olma özelliğini taşımaktadır (TÜİK, 2024b). Sanayi üretim endeksi, bir ülkenin sanayi sektöründe üretilen ürün ve hizmet miktarındaki değişimleri ölçmektedir. Endeks, genel ekonomik büyümenin önemli bir bileşeni olarak kabul edilmekte ve ekonomik gelişmelerin kısa dönemli olarak incelenmesine olanak tanımaktadır. Ekonomide sanayi sektörünün performansı ve bu alanda uygulanan ekonomik politikaların kısa vadeli etkilerinin değerlendirilmesi amacıyla, sanayi üretim ve imalat sanayi eğilim anketlerinden hareketle aylık frekansta TÜİK tarafından hesaplanmaktadır (TÜİK, 2024c). Sanayi üretim endeksindeki artış, ekonomik aktivitenin genel olarak canlandığına ve işletmelerin daha fazla ürün ve hizmet ürettiğine işaret etmektedir. Bu durumun işsizlik oranlarının düşmesi, hane halkı gelirlerinin artması ve dolayısıyla tüketici harcamalarının yükselmesine yol açabileceği ve böylece perakende satışlar üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmanın devam eden bölümünde ilk olarak literatür özeti sunulmuş, takiben kullanılan veri seti ve model açıklanarak metodoloji ve elde edilen bulgular ele alınmıştır. Araştırmanın son kısmında, sonuç ve değerlendirilmeye yer verilmiştir.

2. Literatür Özeti

Perakende sektörü, küresel ekonomide merkezi bir rol oynamaktadır ve çeşitli makroekonomik ve mikroekonomik faktörlerden etkilenmektedir. Perakende satış hacmi, tüketici harcamaları, ekonomik büyüme ve toplumun genel refahı hakkında önemli bilgiler sağlayabilmektedir. Perakende satış hacmi üzerinde etkili olan değişkenlerin anlaşılması, perakendecilerin stratejik kararlar almasına ve politika yapıcıların ekonomik politikalarını şekillendirmesine geliştirmesine yardımcı olabilmektedir. Literatürde, perakende satış hacmini etkileyen değişkenler arasında fiyat, tüketici güveni, gelir düzeyleri, istihdam oranları, faiz oranları, enflasyon, teknolojik gelişmeler, perakende firması/sektörüne

yönelik özellikler ve sosyo-kültürel trendler gibi faktörler geniş çapta incelenmiştir. Bu başlık altında, perakende satış hacmini etkileyen değişkenleri inceleyen mevcut araştırmalar özetlenmiştir.

İncelenen çalışmalarda farklı yöntemlerden faydalanılarak değişkenler arasındaki ilişkiler analiz edilmeye çalışılmıştır. Görüşme ve anket yöntemi kullanılan çalışmalardan Aras Okumuş ve Bulduk (2003) tarafından yürütülen çalışmada tüketicilerin market seçimindeki etkenler incelenmiş ve bulgulara göre kadınların market seçimlerinde ulaşımın kolay olmasını öncelikli kriter olarak belirledikleri, erkeklerin ise çocuklar için oyun alanları, araç park yeri ve kredi kartı kullanımı gibi olanakları önemli buldukları ortaya konmuştur. Polat ve Külter (2007), perakende mağaza seçimlerinde tüketicileri etkileyen unsurları araştırmışlar ve ürünlerin kalitesi ve çeşitliliği, mağazanın temizliği, hızlı alışveriş yapabilmeye olanağı, düzenli mağaza içi yerleşim, personelin davranışı ve tutumu ve fiyat faktörlerinin tüketicilerin mağaza tercihlerinde belirleyici olduğunu ortaya koymuşlardır. Ene ve Özkaya (2013), perakende mağazalardan alışveriş yapan tüketicilerin satın alma davranışlarının arkasındaki nedenleri tüketicilerin fiyat algılarına ilişkin tutumları açısından araştırılmıştır. Bulgular, fiyat bağımlılığı, fiyat bilinci ve değer bilincinin planlı satın alma davranışları üzerinde pozitif yönde etkili olduğunu göstermiş, plansız satın alma davranışı üzerinde etkili olan faktörlerin ise prestij hassasiyeti ve satın alma eğilimi olduğu görülmüştür. Gavcar vd. (2018) tüketicilerin süpermarket tercihlerini etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamışlar, bu kapsamda yaş, cinsiyet, meslek, gelir, medeni durum gibi faktörlerin etkilerini de göz önünde bulundurmışlardır. Bulgular, ürün kalitesi ve çeşitliliği ile fiyatların süpermarket tercihi için öne çıkan faktörler olduğunu göstermiştir. Diğer faktörler açısından incelendiğinde ev hanımlarının süpermarket seçiminde daha fazla faktörü göz önünde bulundurduğu, çocuk sayısındaki artışın süpermarket seçiminde ürünlerin tazeliğini ve uygun fiyatı ön plana çıkardığı, sık alışverişe çıkanlar açısından ise bu durumun temelinde promosyon, reklam, tavsiyeler ve kampanyaların bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bakır (2019), alışveriş merkezlerinin tercih edilmesinde etkili olan faktörlerin çocuklara sunulan hizmetler, mağaza ve marka çeşitliliği, imaj ve iç mekânın tasarımı, çevre düzenlemesi ve tasarımı, özel günlerde düzenlenen aktiviteler, otopark ve ulaşım imkanları ile iç mekânda sağlanan rahatlık ve kolaylık hizmetleri olduğunu tespit etmiştir. Arı ve Kayabaşı (2020), perakende sektöründe bireylerin özel markalı ürünler hakkında oluşturduğu görüşleri etkileyen iç ve dış etmenlerin yanı sıra, bu ürünlere karşı tutumların satın alma eğilimine olan etkisini değerlendirmişler; fiyat algısı, ürün kalitesi, risk algısı ve değer algısı gibi unsurların tutumları şekillendirdiğini tespit etmişlerdir. Ek olarak, özel markalı ürünlere karşı olumlu ya da olumsuz tutumların, bu ürünlerin satın alınma olasılığını etkilediği saptanmıştır. Ekonometrik yöntemler kullanılarak yürütülen çalışmalardan Topuz (2014), tüketici güven endeksinin perakende satışlarını açıklayabilme kapasitesini tespit etmeyi amaçlamış, çalışma sonucunda tüketici güveninin gıda ürünleri ve toplam perakende satışları üzerinde etkili olabileceği görülmüştür. Akyol ve Can (2018), çalışmalarında, perakende satışları üzerinde etkili olan çeşitli faktörleri değerlendirmişlerdir. Çalışmada, tüketici fiyat endeksi, istihdam seviyeleri, sanayi üretim endeksi ve mevduat faiz oranları gibi faktörlerin perakende satış hacmi üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğu analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, tüketici fiyat endeksi, istihdam oranları ve sanayi üretim endeksinin yükselmesinin perakende satışları olumlu yönde etkilediğini, buna karşın tüketici güven endeksi ve mevduat faiz oranlarının artışının perakende satışlar üzerinde olumsuz bir etki yarattığını göstermiştir. Canöz ve Erdoğan (2019), Borsa İstanbul (BİST) sektör endeksleri ile sektörel güven endeksleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlar, BİST Toptan Satış & Perakende Ticaret Endeksi ile perakende sektörü güven endeksi arasında doğrudan bir nedensellik ilişkisi bulunmadığını ancak değişkenlerin bileşenleri üzerinden bir nedensellik ilişkisi bulunduğunu ifade etmişlerdir. Eren vd. (2020), tüketici fiyat endeksi, üretici fiyat endeksi, perakende sektörü güven endeksi ve perakende satışlar arasındaki ilişkiyi nedensellik analizi ile inceledikleri çalışma sonucunda tüketici fiyat endeksinden perakende satış endeksine doğru tek yönlü bir nedensellik ilişkisi bulunduğunu tespit etmişlerdir. Tatlı ve Koç (2021) tarafından yürütülen araştırma, perakende

satış hacmi endeksi ile tüketici güven endeksi, Gayri Safi Yurtiçi Hasıla (GSYİH) ve tüketici fiyat endeksi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma bulguları, tüketici güven endeksi ve tüketici fiyat endeksinin, perakende satışlar üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, GSYİH'nin perakende satış hacmi üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.

Anket ve ekonometrik yöntemler kullanılarak yürütülen çalışmalardan elde edilen bulgular, perakende sektöründeki tüketici davranışları ve satın alma niyetlerinin bir dizi içsel ve dışsal faktör tarafından şekillendirildiğini göstermektedir. Anket tabanlı çalışmalarda, tüketicilerin alışveriş merkezleri ve perakende mağazaları tercihlerinde öne çıkan faktörler arasında ulaşım kolaylığı, çocuklara yönelik hizmetler, mağaza ve marka çeşitliliği, ürün kalitesi, mağazanın iç düzeni, temizlik, fiyat ve promosyon gibi unsurlar dikkat çekmektedir. Özellikle, tüketicilerin algıladıkları fiyat ve kalite, alışveriş deneyimlerinin memnuniyet düzeyini ve mağaza imajını doğrudan etkileyen önemli faktörler olarak belirlenmiştir. Diğer yandan, ekonometrik çalışmalar, tüketici fiyat endeksi, sanayi üretim endeksi, istihdam oranları ve tüketici güven endeksi gibi makroekonomik değişkenlerin perakende satış hacimleri üzerinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu makroekonomik faktörler, genel ekonomik koşulların tüketici davranışları üzerindeki etkisini yansıtarak, perakende sektörüne yönelik talebin dinamiklerini anlamada kritik öneme sahiptir. Sonuç olarak çalışmalardan elde edilen bulgular, perakende sektöründe stratejik karar alma süreçlerinde tüketicilerin çok yönlü beklenti ve algılarının dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

3. Yöntem

3.1. Veri Seti ve Model

Çalışmada 2011:01-2023:11 dönemine ait aylık verilerle, perakende sektöründe satış ve güven endeksleri, tüketici güveni, fiyat endeksi ve sanayi üretimi gibi faktörler arasındaki ilişkinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Kullanılan veri setleri ve kaynak bilgileri, Tablo 1'de detaylandırılmıştır.

Tablo 1. Değişkenler ve kaynakları

Değişken	Açıklama	Kaynak
lpse	Perakende Satış Endeksi	TÜİK
lpge	Perakende Sektörü Güven Endeksi	TÜİK
ltge	Tüketici Güven Endeksi	TÜİK
ltufe	Tüketici Fiyat Endeksi	TÜİK
lsue	Sanayi Üretim Endeksi	TÜİK

Analizde kullanılan modele ilişkin denklem aşağıdaki gibidir:

$$lpse_t = \beta_0 + \beta_1 lpge_t + \beta_2 ltge_t + \beta_3 ltufe_t + \beta_4 lsue_t + \varepsilon_t \quad (1)$$

Modelde β_0 , sabit terimi; pse , perakende satış endeksini; pge , perakende sektörü güven endeksini; tge tüketici güven endeksini; $tufe$, tüketici fiyat endeksini ve sue , sanayi üretim endeksini ifade etmektedir. Ayrıca l , değişkenin doğal logaritmasının alındığını; $t = 1, 2, 3, \dots, n$ olmak üzere zaman boyutunu ve ε_t hata terimini göstermektedir.

3.2. Ekonometrik Yöntem

Zaman serisi analizlerinde durağan serilerle çalışılması önem arz etmektedir aksi durumda sahte regresyon problemi ile karşılaşılabilir. Durağanlık analizlerinin yanında, serilerin içerdiği yapısal kırılmaların göz önünde bulundurulması önem taşımaktadır. Aslında durağan bir yapıya sahip olan serilerin, geleneksel birim kök testleri kullanıldığında birim kök içerdiği sonucuna varılabilmektedir. Birim kök içeren serilere fark alma işlemi uygulanmakta, bu durum gözlem kayıplarına ve dolayısıyla

model tahminlerinin etkinliğinin azalmasına neden olabilmektedir. Özellikle yapısal kırılmaları içeren serilerin yanlış bir şekilde tanımlanması, zaman serisi modellerinin yanı sıra ekonometrik tahmin ve analizlerde kullanılan diğer yöntemlerin doğruluğunu etkileyebilmektedir. Bu yüzden geliştirilmiş birim kök testleri veya yapısal kırılmaları göz önünde bulunduran testlerin kullanılması analiz bulguları açısından avantaj sağlamaktadır. Sayılan sebeplerle çalışmada, serilerin birim kök içerip içermedikleri Fourier KPSS (FKPSS) birim kök testi kullanılarak araştırılmıştır. Söz konusu testin temelinde bulunan KPSS testi (Kwiatkowski vd., 1992), (2) ve (3) numaralı denklemlerden hareketle gerçekleştirilmektedir:

$$Y_t = \xi t + r_t + \varepsilon_t \quad (2)$$

$$r_t = r_{t-1} + u_t \quad (3)$$

KPSS testinin diğer birim kök testlerinden farklı olarak alternatif hipotezi serinin birim kök içerdiği varsayımı ile kurulurken, temel hipotezi serinin durağanlığını ifade etmektedir. Testte, hesaplanan KPSS test istatistiği, belirlenen kritik değerlerle karşılaştırılmaktadır. Eğer test istatistiği kritik değerlerden büyükse, temel hipotez reddedilmekte ve serinin durağan olmadığına karar verilmektedir.

Becker vd. (2006), bilinmeyen yapısal kırılmaları ve doğrusal olmama durumunu göz önünde bulundurmak üzere Fourier terimleri ile genişletilmiş KPSS tipi yeni bir birim kök testi geliştirmişlerdir. FKPSS testinin standart denklemi aşağıdaki gibidir:

$$y_t = \alpha + \gamma_1 \sin\left(\frac{2\pi kt}{T}\right) + \gamma_2 \cos\left(\frac{2\pi kt}{T}\right) + \varepsilon_t \quad (4)$$

Geleneksel KPSS testinde olduğu gibi, teste ilişkin temel hipotez durağanlığı, alternatif hipotez ise birim kökü ifade etmektedir. Testin dağılımı, k frekans sayısına bağlıdır ve kritik değerler k'ya göre belirlenmektedir. Optimal frekans sayısı, tahmin edilen modellerin kalıntı kareler toplamının en küçük olduğu frekans sayısı olarak ifade edilmektedir. Teste ilişkin kritik değerler Becker vd. (2006)'dan elde edilebilmektedir. Hesaplanan test istatistiği kritik değerlerden küçük ise, temel hipotez reddedilememekte ve serinin durağan olduğuna karar verilmektedir. Test sonucunda serinin durağan olduğu tespit edilirse, trigonometrik terimlerin anlamlılığının sınanması gerekmektedir. Şayet trigonometrik terimlerin anlamsız olduğu tespit edilir ise, FKPSS testinin uygulanmasına gerek olmadığı sonucuna ulaşılmakta ve klasik KPSS testinin kullanılmasına karar verilmektedir. Trigonometrik terimlerin anlamlılığını sınamak için söz konusu terimlerin katsayılarına sıfır kısıtı getirilerek modellere dahil edilip edilmeyeceğine karar verilebilmektedir. Söz konusu sınamaya standart F istatistiği ile gerçekleştirilmekte, F istatistiği aşağıda ifade edilen şekilde hesaplanmaktadır:

$$F(k) = \left(\frac{SSR_0 - SSR_1(k)/2}{SSR_1(k)/(T - k)} \right) \quad (5)$$

Trigonometrik terimlerin anlamlılığına ilişkin hipotezler ise şu şekilde kurulmaktadır:

$$H_0: \gamma_1 = \gamma_2 = 0 \quad (6)$$

$$H_1: \gamma_1 \neq \gamma_2 \neq 0 \quad (7)$$

Hesaplanan F istatistiğine ilişkin kritik değerler Becker vd. (2006)'dan elde edilebilmektedir. Temel hipotez trigonometrik terimlerin anlamsız olduğunu ifade ederken, alternatif hipotez trigonometrik terimlerin anlamlı olduğunu göstermektedir. Hesaplanan F istatistiği kritik değerlerden büyük ise temel hipotez reddedilmekte, trigonometrik terimlerin anlamlı olduğuna karar verilmektedir. Bu durumda daha önce de ifade edildiği gibi FKPS testinin kullanılması uygun olmaktadır.

Birim kök tespitinin ardından değişkenler arasındaki eşbütünlük ilişkisi Tsong vd. (2016) tarafından geliştirilen Fourier Eşbütünlük Testi (FSHIN) ile araştırılmıştır. FSHIN testinin temel denklemi aşağıdaki gibi ifade edilebilmektedir (Yılancı, 2017):

$$y_t = \delta_0 + \alpha_k \sin\left(\frac{2\pi kt}{T}\right) + \beta_k \cos\left(\frac{2\pi kt}{T}\right) + x'_t \beta_t + v_{1t} \quad (8)$$

FSHIN testi kapsamında, ana hipotez değişkenler arası eşbütünlük varlığını önerirken, alternatif hipotez eşbütünlüğün mevcut olmadığını iddia etmektedir. Test sürecinde elde edilen istatistik değer, Tsong vd. (2016) tarafından belirlenen kritik değerlerle mukayese edilmektedir. Eğer bu değer, belirlenen kritik değerlerin altında ise, bu, ana hipotezin reddedilemediği ve incelenen değişkenler arasında eşbütünlüğün bulunduğu yönünde bir sonuca varılmasını sağlamaktadır. Değişkenler arasında eşbütünlük ilişkisinin varlığının tespit edilmesi halinde, trigonometrik terimlerin anlamlılığının sınanması gerekmektedir. Şayet trigonometrik terimlerin anlamsız olduğu tespit edilirse, FSHIN testinin uygulanmasına gerek olmadığı sonucuna ulaşılmakta ve Shin (1994) eşbütünlük testinin kullanılmasına karar verilmektedir. Trigonometrik terimlerin anlamlılığını sınamak için söz konusu terimlerin katsayılarına sıfır kısıtı getirilerek modellere dahil edilip edilmeyeceğine karar verilebilmektedir. Trigonometrik terimlerin anlamlılığının sınanmasında standart F istatistiği kullanılmaktadır. Gerekli sınama için hipotezler şu şekilde oluşturulmaktadır:

$$H_0: \alpha_k = \beta_k = 0 \quad (9)$$

$$H_1: \alpha_k \neq \beta_k \neq 0 \quad (10)$$

Hesaplanan F istatistiğine ilişkin kritik değerler Tsong vd. (2016)'dan elde edilebilmektedir. Temel hipotez trigonometrik terimlerin anlamsız olduğunu ifade ederken, alternatif hipotez trigonometrik terimlerin anlamlı olduğunu göstermektedir. Hesaplanan F istatistiği kritik değerlerden büyük ise temel hipotez reddedilmekte, trigonometrik terimlerin anlamlı olduğuna karar verilmektedir. Eşbütünlük ilişkisinin tespitinin ardından uzun dönemli katsayılar Dinamik En Küçük Kareler (DOLS) tahmincisi ile tahmin edilmiştir.

3.3. Araştırma Etiği

Analizde kullanılan verilerin tamamı tüm kullanıcıların erişimine açık olan veri tabanlarından elde edildiğinden etik kurul belgesi gerekmemektedir. Çalışmanın tüm aşamalarında ve raporlama sürecinde bilimsel etik kuralların gerektirdiği kurallara titizlikle uyulmuştur.

4. Bulgular

Çalışmada öncelikle serilerin durağanlıkları KPSS ve FKPS testleri ile belirlenmiştir. KPSS ve FKPS testine ilişkin sonuçlar Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. KPSS ve FKPS testi sonuçları

Değişken	k	FKPS Test İstatistiği	KPSS Test İstatistiği
Ipse	1	0.074*	
Δ Ipse			0.232

lpge	1	0.112*	
Δ lpge			0.085
ltge	4	0.178*	
Δ ltge			0.107
ltufe	1	0.071*	
Δ ltufe			0.442
lsue	1	0.080*	
Δ lsue			0.018

Not: Kritik değerler Fourier KPSS testinde %5 önem seviyesinde $k=1$ için 0.054, $k=4$ için 0.147; KPSS testinde %5 önem seviyesinde 0.463 şeklindedir. *, %5 önem seviyesinde anlamlılığı göstermektedir.

FKPSS test sonuçları tüm değişkenlerin düzey değerlerinde durağan olmadığını göstermiştir. Bu nedenle trigonometrik terimler sınamaya tabi tutulmamıştır. Değişkenlerin durağanlık derecesi birinci farklarına geleneksel KPSS uygulanarak belirlenmiştir. Tüm değişkenler birinci farklarında durağan hale gelmiştir. Bu yüzden değişkenler arasındaki eşbütünlük ilişkisi FSHIN testi ile araştırılmıştır. FSHIN testine ilişkin sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. FSHIN eşbütünlük testi sonuçları

kmin	FSHIN Eşbütünlük İstatistiği	F İstatistiği
1	0.033	40.518*

Not: FSHIN testine ilişkin kritik değer %5 önem seviyesi için $k=1$ için 0.061 şeklindedir. F istatistiğine ilişkin kritik değer %5 önem seviyesi için 4.066 şeklindedir. *, %5 önem seviyesinde anlamlılığı ifade etmektedir.

FSHIN testinden elde edilen bulgulara göre sıfır hipotezi reddedilememektedir. Dolayısıyla değişkenler arasında uzun dönemli bir ilişki mevcuttur. Eşbütünlük ilişkisinin varlığı tespit edildiğinden trigonometrik terimlerin sınanması gerekmektedir. Hesaplanan F istatistiğine göre trigonometrik terimlerin anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla kullanılan FSHIN testinin sonuçlarının güvenilir olduğuna karar verilmektedir.

Eşbütünlük ilişkisinin varlığı tespit edilen değişkenlere ait uzun dönemli katsayılar Fourier fonksiyonlarının da dahil edildiği DOLS tahmincisi kullanılarak tahmin edilmiştir. Tahmin sonuçları Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. DOLS tahmin sonuçları

Değişken	Katsayı	Standart Hata	Olasılık Değeri
lpge	-0.027	0.104	0.793
ltge	0.269*	0.080	0.001
ltufe	0.218*	0.019	0.000
lsue	0.488*	0.086	0.000
C	0.027	0.588	0.962
SS	0.033*	0.006	0.000
CC	-0.002*	0.008	0.002

Not: SS ve CC sırasıyla Sinüs ve Cosinüs fonksiyonlarını ifade etmektedir. *, katsayıların %5 önem seviyesinde anlamlı olduğunu göstermektedir.

Elde edilen bulgular lpge dışındaki tüm değişkenlerin istatistiki olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Tahmin sonuçlarına göre ltge, ltufe ve lsue, perakende satış hacmini uzun dönemde pozitif yönde etkilemektedir. Ancak lpge değişkeninin perakende satış hacmi üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı görülmüştür.

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Tüketim eğilimleri ve perakende satış hacimlerinin pazarlama stratejileri ve makroekonomik politika kararları üzerindeki etkisinin öneminden hareketle geliştirilen çalışma sonucunda elde edilen bulgular, tüketicilerin ekonomik durum hakkındaki algılarının ve beklentilerinin perakende satışlar üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, tüketici güven endeksindeki artışın pozitif etkisi, tüketicilerin ekonomik koşullara olan güveninin ve buna bağlı olarak harcama eğilimlerinin artması ile ilişkilendirilebilir. Tüketici fiyat endeksinin etkisinin, fiyat düzeylerindeki değişikliklerin tüketicilerin satın alma gücü ve harcama alışkanlıkları kanalıyla perakende satışlar üzerindeki etkisini yansıttığı düşünülmektedir. Genel ekonomik büyümenin bir göstergesi olan ve ülkenin üretim kapasitesini yansıtan sanayi üretim endeksinin etkisinin, tüketici talebinin ve harcamalarının artması yoluyla perakende satışlar üzerinde olumlu bir etki yarattığı görülmüştür. Sektörün genel güven seviyesinin perakende satış hacmi üzerinde beklenen etkiye sahip olmaması, söz konusu etkinin doğrudan ortaya çıkmaktan ziyade, dolaylı yollarla gerçekleşmiş veya diğer makroekonomik değişkenler tarafından maskelenmiş olabileceğine işaret etmektedir. İlgili literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, Topuz (2014) tarafından yürütülen çalışmada tüketici güveninin perakende satışları üzerinde etkili olabileceği öne sürülmüştür. Akyol ve Can (2018), tüketici fiyat endeksi ve sanayi üretim endeksindeki artışların perakende satışları olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuşlardır. Canöz ve Erdoğan (2019), BİST Toptan Satış & Perakende Ticaret Endeksi ile perakende sektörü güven endeksi arasında doğrudan bir nedensellik ilişkisi bulunmadığını ifade etmişlerdir. Eren vd. (2020), tüketici fiyat endeksinden perakende satış endeksine doğru tek yönlü bir nedensellik ilişkisi bulunduğunu tespit etmişlerdir. Tatlı ve Koç (2021) yaptıkları çalışmada, tüketici güven endeksi ve tüketici fiyat endeksinin, perakende satışlar üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda, bu çalışmadan elde edilen bulgular ile alan yazınındaki çalışmaların benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Çalışma ile makroekonomik göstergelerin, özellikle tüketici güveni, fiyatlar ve sanayi üretimi gibi unsurların, perakende satışlar üzerindeki etkilerinin önem arz ettiğini göstermektedir. Söz konusu etkilerin, pazarlama stratejilerinin ve makroekonomik politika kararlarının şekillendirilmesinde dikkate alınması gerekmektedir. Tüketici güveni ve fiyat endeksi gibi göstergeler tüketici davranışları üzerinde doğrudan, sanayi üretimi gibi daha genel ekonomik göstergeler ise dolaylı bir etkiye sahip olabilir. Ancak, sektör güven endeksinin beklenen etkiye sahip olmaması, analizin kapsam dışı bıraktığı potansiyel faktörlerin varlığına işaret edebilir. Bu bağlamda gelecekte yapılacak çalışmalar, farklı zaman dönemleri, farklı birimler ve ek değişkenleri içerecek şekilde genişletilebilir. Böylece, perakende satış hacmi üzerindeki etkilerin daha kapsamlı bir resmi sunulabilir ve sektör güven endeksinin etkileri derinlemesine şekilde incelenebilir.

Çalışma, tüketici güveni, fiyatlar ve sanayi üretimi gibi makroekonomik göstergelerin perakende satışlar üzerindeki önemli etkilerini vurgulamaktadır. Makroekonomik trendlerin ve tüketici davranışlarının dinamik doğası, pazarlamacılar ve politika yapıcılar için esnek ve duyarlı stratejilerin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarının ilgili tarafların karar alma süreçlerinde bir referans noktası oluşturabileceği ve perakende sektörünün gelişimine ışık tutabileceği düşünülmektedir.

6. Kaynakça

- Akyol, H., & Can, H. (2018). Perakende satış hacmini etkileyen faktörler: ARDL sınır testi yaklaşımı. *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 117-130.
- Allenby, G. M., Jen, L., & Leone, R. P. (1996). Economic trends and being trendy: The influence of consumer confidence on retail fashion sales. *Journal of Business & Economic Statistics*, 14(1), 103-111.
- Aras Okumuş, F., & Bulduk, S. (2003). Tüketicilerin süpermarketlerdeki alışveriş alışkanlıkları ve ürün seçimini etkileyen etmenler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(4), 70-83.
- Arı, T., & Kayabaşı, A. (2020). Özel markalı ürünlere (ÖMÜ) yönelik tüketici tutumları ve satın alma niyetini etkileyen faktörlerin analizi. *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Çalışmalar Dergisi*, 1(1), 13-26.
- Bakır, N. O. (2019). Tüketicilerin alışveriş merkezi tercih etme unsurlarının ilişkiyi sürdürme isteklerine ve sadakate etkisi: Capacity ve Carousel alışveriş merkezi örnekleri. *Beykoz Akademi Dergisi*, 7(1), 36-61.
- Becker, R., Enders, W., & Lee, J. (2006). A stationarity test in the presence of an unknown number of smooth breaks. *Journal of Time Series Analysis*, 27(3), 381-409.
- Canöz, İ., & Erdoğan, A. (2019). Sektörel güven endeksleri ve BİST sektör endeksleri arasındaki ilişkilerin simetrik ve asimetrik nedensellik analizi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 26(3), 833-849.
- Ene, S., & Özkaya, B. (2013). A study regarding the attitudes that are effective on the price perception of consumers that shop from the retail stores. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(11), 451-462.
- Eren, A. S., Eryer, A., & Eryer, S. (2022). Üretici fiyat endeksi, tüketici fiyat endeksi, perakende satışlar ile perakende sektörü güven endeksi arasındaki ilişkilerin incelenmesi: 2011-2018 yılları aralığı. *International Journal of Disciplines in Economics & Administrative Sciences Studies*, 6(24), 973-983.
- Gavcar, E., Noyan, E., & Çalikoğlu, G. (2018). Tüketicilerin süpermarket tercihinde etkili olan faktörlerin belirlenmesine yönelik bir araştırma Fethiye örneği. *Social Sciences Studies Journal (SSSJournal)*, 4(20), 2574-2582.
- Kwiatkowski, D., Phillips, P. C., Schmidt, P., & Shin, Y. (1992). Testing the null hypothesis of stationarity against the alternative of a unit root: How sure are we that economic time series have a unit root? *Journal of econometrics*, 54(1-3), 159-178.
- Mermod, A. Y., & Dudzevičiūtė, G. (2011). Frequency domain analysis of consumer confidence, industrial production and retail sales for selected European countries. *Journal of Business Economics and Management*, 12(4), 589-602.
- Polat, C., & Külter, B. (2007). Tüketicilerin perakende mağaza tercihini etkileyen faktörler: Niğde ili örneği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(3), 109-126.
- Shin, Y. (1994). A residual-based test of the null of cointegration against the alternative of no cointegration. *Econometric theory*, 10(1), 91-115.
- Tatlı, H., & Koç, B. (2021). The relationship between sales volume and consumer confidence index in the Turkish retail industry. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 773-790.
- Topuz, Y. V. (2014). Tüketici güveni perakende satışlardaki değişimi öngörebilir mi? Bir örnek uygulama. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(23), 243-254.
- Tsong, C.-C., Lee, C.-F., Tsai, L.-J., & Hu, T.-C. (2016). The Fourier approximation and testing for the null of cointegration. *Empirical Economics*, 51(3), 1085-1113.

- TÜİK (2023a). *Perakende Satış Endeksleri, Kasım 2022*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Perakende-Sat%C4%B1%C5%9F-Endeksleri-Kas%C4%B1m-2022-49615&dil=1#:~:text=Perakende%20sat%C4%B1%C5%9F%20hacmi%20y%C4%B1ll%C4%B1k%20%12,ise%20%253%2C9%20artt%C4%B1> adresinden 22.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- TÜİK (2023b). *Tüketici Güven Endeksi, Aralık 2023*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Tuketici-Guven-Endeksi-Aralik-2023-49442&dil=1#:~:text=T%C3%BCrkiye%20%C4%B0statistik%20Kurumu%20ve%20T%C3%BCrkiye,oran%C4%B1nda%20artarak%2077%2C4%20oldu.&text=Bu%20konu%20ile%20ilgili%20bir,tarihi%202023%20Ocak%202024't%C3%BCr> adresinden 22.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- (TÜİK, 2024a). *Hizmet, Perakende Ticaret ve İnşaat Güven Endeksleri, Ocak 2024*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hizmet,-Perakende-Ticaret-ve-Insaat-Guven-Endeksleri-Ocak-2024-53625> adresinden 23.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- (TÜİK, 2024b). *Sanayi Üretim Endeksi, Aralık 2023*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Sanayi-Uretim-Endeksi-Aralik-2023-49709> adresinden 23.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- (TÜİK, 2024c). *Tüketici Fiyat Endeksi, Ocak 2024*. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Tuketici-Fiyat-Endeksi-Ocak-2024-53622#:~:text=T%C3%9C%C4%B0K%20Kurumsal&text=T%C3%9CFE'deki%20\(2003%3D100,%54%2C72%20olarak%20ger%C3%A7ekle%C5%9Fti](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Tuketici-Fiyat-Endeksi-Ocak-2024-53622#:~:text=T%C3%9C%C4%B0K%20Kurumsal&text=T%C3%9CFE'deki%20(2003%3D100,%54%2C72%20olarak%20ger%C3%A7ekle%C5%9Fti) adresinden 23.02.2024 tarihinde erişilmiştir.



MEVSİMLİK TARIM İŞÇİSİ OLARAK ÇALIŞAN AİLELERİN ÇOCUKLARININ EĞİTİM SÜRECİNDE YAŞADIKLARI SORUNLAR

Engin İş*-Başkan ÖZKAN***

Öz

Mevsimlik tarım çocuk işçiliği sorunu tüm ülkelerde olduğu gibi, ülkemiz için önem taşıyan bir konudur. Türkiye'de tarımsal alanlarda çalışmak üzere her yıl on binlerce aile mevsimsel olarak göç etmektedir. Aileler yaptıkları göçlerde eğitim alması gereken çocuklarını da yanında götürmekte, onları tarımda çalıştırmakta ve bu çocuklar eğitime erişememe veya kısmen mahrum bırakılmak zorunda kalmaktadırlar. Yapılan bu çalışmanın amacı mevsimlik tarım işçisi çocukların eğitimleriyle ilgili yaşadıkları sorunları, okul yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla incelemektir. Yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma gurubunu 10 Öğretmen 5 yönetici toplam 15 kişiden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yönetici ve öğretmen görüşleri elde edildikten sonra tema ve kodlara ayrılarak içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda mevsimlik tarım işçisi çocuklarının eğitimde yaşadığı sorunlara ilişkin eğitim-öğretim sorunu, devamsızlık sorunu, uyum sorunu ve psikososyal sorunlar yaşadığı sorunlara ilişkin eğitim-öğretim sorunu, devam durumlarının akademik başarılarına olumsuz etkide bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucundan hareketle mevsimlik tarım işçisi çocuklara yönelik esnek eğitim modelleri geliştirilmeli ve bu modeller çocukların taşınabilirlik sorunlarına uygun olmalıdır. Ailelere ekonomik destek sağlamak ve çocuklara burslar sunmak, eğitimde devamlılığı artırabilir. Ailelerin eğitim önemine dair farkındalıklarını artırmak önemlidir. Öğretmenlere, mevsimlik tarım işçisi çocukların özel ihtiyaçlarına uygun olarak eğitim verilmelidir. Kültürel farkındalık ve çok kültürlü eğitim stratejileri önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocukları, Temel eğitim, Çocuk istismarı, Çocuk işçi.

Evaluation of the Problems Experienced by Children of Seasonal Agricultural Workers in Basic Education During the Education Process, According to the Opinions of Administrators and Teachers

Abstract

The problem of seasonal agricultural child labor is an important issue for our country, as in all countries. Tens of thousands of families migrate seasonally every year to work in agricultural areas in Turkey. Families take their children who need education with them during their migrations, make them work in agriculture, and these children are forced to not have access to education or are partially deprived of it. The aim of this study is to examine the problems experienced by seasonal agricultural worker children regarding their education from the perspective of school administrators and teachers. In this research, the case study model, one of the qualitative research methods, was used. The study group of the research consists of a total of 15 people, 10 teachers and 5 administrators. A semi-structured interview form was used to collect data. After the opinions of administrators and teachers were obtained, content analysis was carried out by dividing them into themes and codes. As a result of the research, it was concluded that the children of seasonal agricultural workers experience education-training problems, absenteeism problems, adaptation problems and psychosocial problems, and that the school attendance of the children of seasonal agricultural workers has a negative impact on their academic success. Based on the results of the research, flexible education models should be developed for children who are seasonal agricultural workers and these models should be suitable for the mobility problems of children. Providing economic support to families and offering scholarships to children can increase educational attainment. It is important to increase families' awareness of the importance of education. Teachers should be trained in accordance with the special needs of seasonal agricultural worker children. Cultural awareness and multicultural education strategies are important.

Keywords: Children of seasonal agricultural worker families, Basic education, Child abuse, Child labor.

* Dr. Öğretim Üyesi, Mardin Artuklu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, enginis@artuklu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4304-0662>

** Okul Müdürü, Millî Eğitim Bakanlığı, baskannouma@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-1947-3390>

1. Giriş

Mevsimlik işçi, belirli bir mevsimde tarım, turizm veya diğer sektörlerdeki geçici iş ihtiyacını karşılamak amacıyla işe alınan çalışandır. Genellikle tarım sektöründe mevsimlik işçiler daha yaygındır çünkü belirli bir hasat zamanında ekstra işgücüne ihtiyaç duyulur. Mevsimlik işçiler, genellikle hasat zamanında tarlalarda çalışırlar ve belirli bir ürünün toplanması, işlenmesi veya diğer tarımsal işlerin yapılması için geçici olarak istihdam edilirler. Mevsimlik işçilik genellikle geçici işlerdir ve genellikle iş talebinin olduğu belirli dönemlerde meydana gelir. İşverenler, mevsimlik işçileri bu dönemlerde işe alır ve iş ihtiyacı sona erdiğinde işten çıkarabilirler.

Çocuk işçiliği, yasal yaşın altındaki çocukların istihdam edilmesi veya çalıştırılması durumunu ifade eder. Genellikle çocuk işçiler, kötü çalışma koşullarında düşük ücretlerle ağır işlerde çalıştırılırlar ve bu durumun fiziksel, duygusal ve eğitimsel gelişimlerine zarar verdiği bilinmektedir. Çocuk işçiliği genellikle gelişmekte olan ülkelerde daha yaygın olmakla birlikte, bazı durumlarda gelişmiş ülkelerde de görülebilir. Bu durum, çocukların yoksulluk, aile baskısı, eğitim fırsatlarının eksikliği gibi nedenlerle çalışmak zorunda kaldıkları durumlarda ortaya çıkabilir. Çocuk işçiliği sorunu gelişen tüm ülkelerde olduğu gibi, ülkemiz içinde önem taşıyan bir konudur. İş gücü açığının karşılanması ve kapatılması için farklı bölgelerden mevsimlere bağlı olarak insanların göç edip o işlerde geçici olarak çalışması mevsimlik işçilik olarak ifade edilmektedir. Bu alanda yapılan işler sınırlı bir süreyi kapsadığı veya bir mevsim süresine bağlı olarak yapıldığı için tarım işçiliği de mevsimlik işçilik olarak kabul edilmektedir (Çınar & Lordoğlu, 2011). Mevsimlik tarım işçisi çocuklar, aileleriyle birlikte tarım sezonu boyunca farklı bölgelere seyahat eden ve genellikle düşük gelirli ailelerden gelen çocuklardır. Bu çocuklar, tarım işçiliği yaparak aile ekonomisine katkıda bulunurlar. Ancak, bu durum bir dizi eğitim, sağlık ve sosyal sorunları da beraberinde getirmektedir. Mevsimlik taşınma, çocukların düzenli bir eğitim almalarını zorlaştırabilir. Okul değişiklikleri ve devamsızlık, öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir.

Mevsimlik tarım işçiliği dünyanın birçok ülkesinde insanlar tarafından yaygın bir şekilde yapılmaktadır. Türkiye'de de 1950'lerden sonra tarımda makineleşme ile birlikte 1980'li yıllara doğru tarımda ivmenin gerçekleşmesi tarım alanlarının artmasını sağlamıştır. Tarımda makineleşmenin hızlanması insan gücüne duyulan ihtiyacı azaltmıştır. Buna karşın tarım arazilerinin genişlemesi ve bazı tarım arazilerinde makineleşmenin güç olması araziye işleyecek ucuz insan gücüne olan ihtiyacın artmasını sağlamıştır (Tabcu, 2015).

Türkiye'de tarımsal alanlarda çalışmak üzere her yıl binlerce aile mevsimsel olarak göç etmektedir. Yapılan mevsimlik işçilere bakıldığında topraksız insanlar olduğu görülmektedir. Mevsimlik işçilik yapan bu insanlar ekonomik sıkıntılardan dolayı bu işleri gerçekleştirmek zorunda kalmaktadırlar. Ayrıca bu ailelerin yaşadıkları bölgelere bakıldığında daha çok kırsal kesimlerde yaşadığı görülmektedir. Çoğunlukla ülkemizde her yıl Güneydoğu ve Doğu Anadolu Bölgelerinde yaşayan binlerce insan mevsimlik işlerde çalışmak için başka bölgelere göç etmektedir.

Mevsimlik tarım işçiliği, ekonomik sıkıntılardan kurtulmak amacıyla yapılmaktadır. Bu işleri gerçekleştirebilmek için de aileleri ile birlikte göç ederek bu faaliyetlere katılabilmektedirler. Ailedeki tüm bireyler tarafından yapılan mevsimlik tarım işçiliği çocukların da çalışmalarına neden olmaktadır. Yaşadıkları bu göç sonucunda bu insanların hayatında ciddi sorunlar meydana gelmektedir (Türkoğlu, 2020; Yavuz, 2019). Özellikle bu ailelerin çocukları eğitim konusunda büyük sıkıntılar yaşamaktadırlar (Şimşek, 2012). Eğitim hizmetlerine erişememe riskiyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Coğrafi hareketlilik olarak da görülen bu göçler her yıl Mart - Nisanda başlayıp, Ekim - Kasım da sona ermektedir. Öğrenciler de aileleri ile birlikte okullarından ayrılarak bu göç sürecine dâhil olmaktadır. Eğitim öğretim yılı tamamlanmadan 2-3 ay önce okuldan ayrılan bu öğrenciler, yeni eğitim öğretim

yılı başladıktan 1-3 ay sonra okulla dönmekteler (Karademir & Yurtseven, 2022). Mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocuklarının eğitimden mahrum kalma zaman aralığı genel olarak okulların açıldığı Eylül-Ekim-Kasım ayları ile okulların kapanmasına yakın olan Nisan-Mayıs-Haziran aylarından başlayıp okulun kapanmasına kadar devam etmektedir. Bu zaman aralığı mevsimlik tarım işçileri olan çocukların eğitimden mahrum kalmasına neden olmaktadır (Yavuz, 2019). Eğitim görmeleri gereken zamanda öğrencilerin tarım işçisi olarak çalışması okula geç başlayıp etken bitirmek zorunda kalmaları çocukların eğitim hayatına devam etmeleri konusunda problemler yaratmasına ve akademik hayatlarında başarısız olmalarına neden olmaktadır. Eğitim görmesi gereken yıllarda çocukların temel eğitimlerinden mahrum bir şekilde yetiştirilmesi ileriki yaşamlarına da etki etmekte ve beraberinde birçok olumsuz durumu peşinden sürüklemektedir. Bu nedenle mevsimlik tarım işçisi olarak çalışan çocuklarda fiziksel, ruhsal ve sosyal olarak olumsuz etkilenmekte (İpekçioğlu vd., 2012), sağlıkları bozulabilmekte hatta bazen istismara uğrayabilmektedir. Bu alanda yapılan birçok çalışma sonucunda mevsimlik tarım işçisi çocuklarının ortalama 70 gün eğitimden mahrum kaldığı, eğitimin kalitesinin düştüğü, okulu terk etme oranlarının yüksek olduğu, sağlık hizmetlerinden yararlanamadıkları, yeterli miktarda beslenemedikleri ve sosyal dışlanmaya uğradıkları sonucuna ulaşmışlardır (Akbiyık, 2011; Benek & Ökten 2011; Tanır, 2012; Yavuz, 2019). Mevsimlik çocuk tarım işçiliği konusunda yapılan çalışmalar sonucundaki değerlendirmeler çocukların hayatındaki etkilerinin görülmesi açısından önem taşımaktadır.

Çocukların çalışması, onları okuldan uzaklaştırmakta ya da çocukları okul ve çalışmanın ikili yükünü taşıma sorumluluğu yüklemektedir. Çocuk işçiliği çocukları öncelikle fiziksel olarak etkileyerek büyüme ve gelişmesini engelleyebilir, birçok fiziksel sorunlarla/hastalıklarla erken yaşta tanışmalarına neden olabilir. Çocuklar genellikle çalıştırıldıkları yerlerde ruhsal sorunlar yaşayabilirler. Bu durum, çalıştırıldıkları işte onlara gösterilmeyen özen ile ilgili olabilir; çocuklar çalışırken doğaları dolayısıyla savunmasız kalabilir her türlü istismara uğrayabilirler. Çalışma yaşamında çocuklar tütün, alkol ve madde kullanmaya başlayabilirler. Çocukların tehlikeyi yeterince tanıyamamaları da yaralanma risklerini artırmaktadır. Ayrıca çocuk işçiliği, ailelerinden ayırması, ciddi tehlikelere ve hastalıklara maruz kalmasına neden olması ve/veya çok erken yaşlarda kendi başlarına savaşmaya başlamalarına neden olmaktadır (Avşar & Öğütoğulları, 2012; UNICEF, 2023).

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin birinci maddesinde "Çocuk" tanımı: "Daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır" şeklinde yer almaktadır. Çocukluk döneminde hızlı büyüme ve gelişme süreci yaşanmaktadır. Çocukların büyüme ve gelişme sürecinde yaşanan olumsuzluklar bedensel, ruhsal ve sosyal sağlık durumlarının olumsuz olarak etkilenmesine neden olmakta ve onları daha savunmasız hale getirmektedir. Çocukların sağlık düzeyinin etkilenmesi sadece bireysel sorun olarak değerlendirilmemeli; toplumsal gelişimin ve geleceğin de istenilen düzeylere gelememesine neden olmaktadır. TÜİK verilerinde "Hane halkı İşgücü Araştırması" 2022 yılı sonuçlarına göre 15-17 yaş grubundaki çocukların işgücüne katılma yüzdesi %18,7 olmuştur. İşgücüne katılma yüzdesi cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde, bu yüzdenin erkek çocuklar için %27,0 ve kız çocuklar için %10,0 olduğu belirtilmektedir. TÜİK 2021 yılı verilerine göre ise "Çocuk istihdam oranı" toplamda %14, erkeklerde %19,6 ve kızlarda %8,1'dir. Karademir ve Yurtseven'in (2022) Şanlıurfa ilinde yaptıkları çalışmada çeşitli kademelerde eğitim gören 5884 öğrencinin mevsimlik gezici tarım işçisi göçüne katıldıklarını ve günlük çalışma saatleri olarak öğrencilerin %59,7'si 8-12 saat çalıştığı ifade etmişlerdir. "Çocuk işçiliği", çocukların büyüme, gelişme sürecini olumsuz etkileyen en önemli durumlardan biri olmakla birlikte eğitim hizmetlerine erişememe gibi önemli bir sorun ile karşı karşıya bırakılmaktadır. Çocukların gelişimi için, her bireyin benzersiz yetenekleri, ilgi alanları ve öğrenme tarzlarına uygun bir eğitim sistemi sağlanması gerekmektedir. Eğitim, bireylerin yeteneklerini ve ilgi alanlarını keşfetmelerine, geliştirmelerine ve en yüksek potansiyellerini gerçekleştirmelerine olanak tanımalıdır.

Eğitim sistemi, sadece akademik başarıya odaklanmak yerine, bireylerin sosyal ve duygusal gelişimini desteklemeli, yaratıcılıklarını teşvik etmeli ve problem çözme becerilerini güçlendirmelidir. Farklı öğrenme alanları ve yöntemleri kullanarak, çocuklara bilgi ve becerileri öğrenme sürecinde aktif rol almaları için fırsatlar sunulmalıdır. Eğitimsel olarak geride kalmış birey, ailesini ve kendisini koruyamaz, toplumla bütünleşemez ve sosyalleşmede büyük problemlerle karşılaşır (Yavuz, 2019).

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, mevsimlik tarım işçisi çocukların eğitim ve öğretim sürecinde yaşadıkları sorunları, okul yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla incelemektir. Bu doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- 1- Mevsimlik tarım işçisi çocuklarının eğitimde yaşadığı sorunlar nelerdir?
- 2- Mevsimlik tarım işçisi olarak çalışan çocukların okula devam durumları akademik başarılarını nasıl etkilemektedir?
- 3- Mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocuklarının yaşadığı sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Mevsimlik tarım işçisi çocukların eğitimde karşılaştığı sorunlar, temel eğitimde görevli yönetici ve öğretmenler için önemli bir konudur. Ülkemizde ekonomik sebeplerden dolayı 5-17 yaş aralığında bulunan 720 bin çocuk çalıştırılmaktadır (TÜİK, 2020). 2022 yılı sonuçlara göre 15-17 yaş grubundaki çocukların işgücüne katılma oranı yüzde 18,7 oldu. Bu oran geçen yıl 16,4'tü (TÜİK, 2021). Buna verilere göre çalışan çocuk sayısının yıllık olarak yüzde 20 artmıştır. İlköğretimin ülkemizde zorunlu hale getirilmesine rağmen birçok aile çocuklarını mevsimlik tarım işlerinde çalıştırmakta çocukları eğitim-öğretim hayatlarından koparmaktadırlar. Çocukların ileriki yaşamlarında bu denli öneme sahip olan çocuk yıllarındaki eğitimin engellenmesi ile birlikte çocuklar birçok olumsuz faktörle birlikte yaşama devam etmek zorunda kalmaktadırlar. Çocukların eğitim hayatlarının engellenmesi fiziksel, duygusal, psikososyal birçok becerenin kazanılmasının engellenmesine neden olmaktadır. Türkiye'de tarımsal alanlarda çalışmak üzere her yıl on binlerce aile mevsimsel olarak göç etmektedir. Çoğunlukla da her yıl Güneydoğu ve Doğu Anadolu Bölgelerinden binlerce insan mevsimlik işlerde çalışmak üzere diğer bölgelere göç etmektedir. Çalışma grubunun bu bölgede çalışan katılımcılardan oluşması, çalışmanın özgünlüğü ve niteliğini artırması bakımından çok önemlidir. Mevsimlik çocuk tarım işçilerinin yaşadıkları eğitimsel sorunlara dikkat çekme bakımından akademisyenlere, okul yöneticilerine, öğretmenlere ve literatüre katkı sunması açısından önem taşımaktadır.

2. Yöntem

Araştırmada nitel yöntemlerden durum çalışması modeli kullanılmıştır (Creswell, 2020). Yapılan bu araştırmada mevsimlik tarım işçisi öğrencilerinin sorunlarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini derinlemesine ortaya çıkartılmak istendiği için durum çalışması modeli seçilmiştir. Araştırmanın veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada veri analizi içerik analizi ile yapılmıştır. İçerik analizinde amaç, benzer olan bilgileri tema, alt tema ve kategoriler yönünde tablo halinde bütünleştirip, bilgileri okuyucuların kavrayacağı bir şekilde düzenlemektir (Merriam, 2023; Yıldırım & Şimşek, 2021). Görüşmeden önce araştırmanın amacı ve önemi, verilerin nerede ve nasıl kullanılacağını, görüşmeye katılan katılımcılara ait bilgilerin gizliliği konuları hakkında gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Görüşmeler tahminen 25-35 dk aralığında gerçekleşmiştir. Her bir katılımcıya (M1, M2, M3...M15) şeklinde kodlar verilmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmada, mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocuklarının temel eğitimde karşılaştığı sorunlar, okul yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla incelenmektedir. Çalışma kapsamında, 15 öğretmen çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgisi

Değişken		f
Cinsiyet	Kadın	8
	Erkek	7
Hizmet Yılı	0-5 Yıl	3
	6-10 Yıl	3
	11-15 Yıl	6
	16 ve Üstü Yıl	3
Öğrenim Durumu	Lisans	12
	Lisansüstü	3
Yaş	20-30 Yaş	4
	31-40 Yaş	7
	41 ve Üzeri Yaş	4
Görevi	Öğretmen	10
	Yönetici	5

Tablo 1’deki veriler incelendiğinde araştırmaya 8’i kadın 7’si erkek olmak üzere toplam 15 yönetici ve öğretmenin görüşleriyle katıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan katılımcılar 10’u öğretmen, 5’inin yönetici olarak görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 3’ü 0-5 yıl hizmet yılına, 3’ü 6-10 hizmet yılına, 6’sının 11-15 hizmet yılına ve 3’ünün 16 ve üstü hizmet yılına sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan katılımcıların 12’sinin lisans öğrenim düzeyinde olduğu 3’ünün lisansüstü eğitim düzeyinde, yaş aralıkları ise 20-30 yıl arası 4, 31-40 yıl arası 7 ve 41 ve üstü yıla sahip olan 4 katılımcıdan oluşmaktadır.

2.2. Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği

Bu çalışmada geçerlilik ve güvenirliliği sağlamak amacıyla tüm katılımcılara ait verilerin analizi tamamlandıktan sonra tema ve kod listeleri oluşturulmuş ve kodlanan tüm görüşmelerin yeniden değerlendirilmesi üzere katılımcılara gönderilerek katılımcı teyidi sağlanmıştır. Ayrıca oluşturulan kod ve tema örnekleri Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında uzmanlığı bulunan öğretim elemanlarından uzman görüşü alınmıştır. Görüşme öğretmenleri yönlendirecek onları etkileyecek, araştırmanın bilgi toplama sürecini olumsuz bir şekilde etkileyebilecek olgulardan sakınılmıştır. Bu çalışmada geçerlik ve güvenirlilik için katılımcı teyidi ve uzman onayı uygulanmıştır.

2.3. Araştırma Etiği

Bu çalışma Mardin Artuklu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Etik Değerlendirme Kurulunun 15.12.2022 tarihli ve 14 kararı ile uygun bulunmuştur.

4. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde temel eğitimde görevli yöneticilerin ve öğretmenlerin mevsimlik tarım işçisi çocuklarının eğitimde yaşadığı sorunların değerlendirilmesine ilişkin katılımcıların görüşlerinin değerlendirilmesi ilişkin bulgular yer almaktadır.

“Mevsimlik tarım işçisi çocuklarının eğitimde yaşadığı sorunlar nelerdir?” araştırma sorusuna hakkındaki görüşler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. *Mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocuklarının eğitimde yaşadığı sorunlara ilişkin görüşler*

Tema	Kodlar	Frekans	Yüzde	
Eğitim sorunu	Eğitimden geri kalma sorunu	(M1, M2, M4, M5, M9, M10, M12).	7	14,8
	Derse aktif katılamama sorunu	(M5, M13).	2	4,2
	Dersler için yeterince enerji kalmaması sorunu	(M5, M9).	2	4,2
	Eğitim haklarından yararlanamama sorunu	(M7, M11, M13, M14, M15).	5	10,6
	Sorumluluklar gereği eğitime verilen değer azalması sorunu	(M7, M9, M14).	3	6,3
	Eğitime hiç başlayamama sorunu	(M8).	1	2,1
Devamsızlık sorunu	Okula sürekli devam edememe sorunu	(M1, M3, M5, M6, M8, M10, M11, M12, M15).	9	19,1
	Okuldan ayrılma veya bırakmak zorunda kalma sorunu	(M2, M8, M11).	3	6,3
Uyum sorunu	Mevsimlik göç nedeniyle çocuğun gittiği yerlerde uyum sorunu yaşaması	(M2, M3, M4, M6, M11).	5	10,6
Psikososyal sorunlar	Özgüven sorunu	(M3, M6, M9, M13, M15).	5	10,6
	Sosyal hayata olumsuz etkide bulunma sorunu	(M10, M13, M15).	3	6,3
	Okula düzenli devam edememenin olumsuz etkileri	(M10).	1	2,1
	Diğer öğrencileri olumsuz etkilediği düşünülerek okuldan uzaklaştırılmak istenmesi sorunu	(M10).	1	2,1

Tablo 2’de yer alan katılımcıların mevsimlik tarım işçisi çocuklarının eğitimde yaşadığı sorunlara ilişkin görüşleri sonucunda eğitim sorunu (f=20)-(%42,5), devamsızlık sorunu (f=12)-(%25,5), uyum sorunu (f=5)-(%10,6) ve psikolojik sorunlar (f=10)-(%21,2) temalarının ortaya çıktığı görülmektedir. Ulaşılan bulgular sonucunda mevsimlik tarım işçisi çocuklarının en çok eğitimde sorun yaşadığı en az ise uyum ile ilgili sorunları yaşadığı görülmektedir. Katılımcıların mevsimlik tarım işçisi çocuklarının eğitimde yaşadığı sorunlara ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“En önemli sorun eğitimlerinden geri kalmalarıdır. Ayrıca Çocukların devamsızlık sorunu bulunmaktadır. Devamsızlıklar göz ardı edilmeye çalışsa veya üst sınıflara geçseler bile sürekli olarak bilgi düzeyinde akranlarından geri kalmaktadırlar.” (M1)

“Eğitimlerindeki en büyük sorun kesinlikle devamsızlıktır. Çocukların eğitim hakkı çiğnenmesi, ailelerinin çocuklarının eğitim alma konusundaki isteksizlikleri psikolojik olarak çocuğa zarar verir. Zaten devamsızlıkları nedeni ile başarısız olan çocuklar özgüven kaybına uğrar ve bununla birlikte okula geldiklerinde aktif öğrenciler olmamaktadırlar. Pasif, kendi içinde, az iletişim kuran, derslerde söz hakkı almaya çekinen uyum sorunu yaşayan öğrenciler olurlar.” (M3)

“Mevsimlik tarım işçisi olma durumu çocuğun, okula devamlılığında çok az bir fırsat tanımaktadır. Derslerine aktif bir şekilde gelemeyen öğrenci derslerinden ve eğitimden geri kalmaktadır. Göç yapmadan aynı il içinde hem tarımda işçi olarak çalışıp hem de bir yandan okula gönderilmeye çalışan öğrencilerin ise dersler için enerjisi kalmamaktadır. Neresinden baksanız eğitimleri aksamaktadır.” (M5)

“Göç ettikleri yerde çocuklar eğitime devam etmeye çalışsa da çocukların çoğu çadır, baraka vb. yerlerde yaşadıkları için elektriksizlik, susuzluk vb. nedenlerden dolayı eğitimleri aksamakta ve gerilemektedir. Aynı zamanda üzerlerindeki çalışma yükü ile derslerine odaklanamaz, kendilerini diğer öğrencilerden aşağı bir yerlerde görürler özgüvenleri düşer, eğitimleri için yeterli enerjiyi bulamazlar. (M9)

“Eğitime verilen arala, devamsızlıklar veya farklı bölgelerde eğitime devam etmeleri çocukların hem okula hem öğretmene hem de arkadaşlarına alışmada, uyum sağlamada zorluk çekmesine neden olmaktadır. Çocuklar eğitimlerine gecikmeli devam eder, erken ayrılırlar.” (M11)

“Mevsimlik tarım işçisi olarak çalışan çocukların okula devam durumları akademik başarılarını nasıl etkilemektedir?” araştırma sorusu hakkındaki görüşler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Mevsimlik tarım işçisi olarak çalışan çocukların okula devam durumları akademik başarılarını nasıl etkilediğine ilişkin görüşler

Tema	Kodlar	Frekans	Yüzde
Okula geç başlama-erken ayrılma	Okula geç başlayıp, erken ayrıldıkları için başarıları düşük olmakta	(M1, M5, M6).	3 11,5
Devamsızlık süresinin çok olması	Devamsızlık sürelerinin çok olmasından dolayı başarıları düşük olmakta	(M1, M2, M3,M4, M5, M6, M8, M9, M11, M12, M13, M14, M15).	13 50
Uyum sorununa neden olması	Devam sıkıntılarında dolayı uyum sorunu yaşadıkları için başarıları düşük	(M1, M8).	2 7,6
Yeteri kadar enerji bırakmaması	Derse enerjileri kalmadıkları için başarıları düşük	(M2, M11).	2 7,6
Düzensiz okula devam edilmesi	Düzensiz okula gitme sonucu isteksizlik oluşuyor ve beraberinde başarıları düşük oluyor	(M2, M7, M8, M10).	4 15,3

Tablo 3’te yer alan, mevsimlik tarım işçisi çocuklarının okula devam durumlarının akademik başarılarına etkisi alt problemlerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde okula geç başlama erken ayrılma (f=3)-(%11,5), devamsızlık süresinin çok olması (f=13)-(%50), uyum sorununa neden olması (f=2)-(%7,6) düzensiz okula devam etmesi (f=4)-(%15,3) ve yeteri kadar enerji bırakmaması (f=2)-(%7,6) temalarının ortaya çıktığı görülmektedir. Ulaşılan bulgular sonucunda tarım işçisi çocukların okula devam durumunun ve başarılarına etkisine ilişkin en çok yaşadığı sorunun devamsızlık süresinin çok olması teması olduğu en az yaşadıkları sorunun uyum sorunu ve çocuklarda yeteri kadar enerji bırakmaması sorununun olduğu görülmektedir. Mevsimlik tarım işçisi çocuklarının okula devam durumlarının akademik başarılarına etkisine ilişkin katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Okula genelde geç başlarlar ve erken ayrılırlar. Devamsızlık durumundan dolayı akademik başarıları olumsuz etkilenir. Devam ettikleri dönemlerde de çok parlak öğrenciler olamazlar. Okuldan uzun dönemler uzak kaldıkları için okula uyum sorunu yaşarlar tam uyum yakaladıklarında yine okuldan alırlar ve akademik olarak başarısız olurlar. ” (M1)

“Hem eğitim görürken hem de yarı zamanlı ya da haftanın belli günleri tarımda çalıştırılan çocuklar çok yorgundur. Okuldaki derslerine enerjileri kalmayan öğrencilerin akademik başarıları da düşmektedir. Zaten yorgunluk veya bazı günler çalışmak zorunda kalması ile yaptıkları devamsızlıklardan dolayı derslerden de geri kalmaktadır. Başka yere göç edip tarımda çalıştırılan çocukların ise zaten eğitim dönemlerinin neredeyse yarısında okula gelemeler. Bu nedenle başarılı öğrenci olmalarına imkân tanınmamaktadır.” (M2)

“Hiçbirinin okula devam etme durumları tam değildir. Düzenli devamsızlıkları vardır ve devamsızlık süreleri çok fazladır. Bu devamsızlıklar da çocukların derslerinden geri kalması nedeniyle beraberinde bilgi eksikliğini getirmektedir. Bilgi eksiklikleri de akademik başarılarını olumsuz etkilemektedir. ” (M4)

“Eğitimlerinde devamlılık istikrarlı değildir ve düzensiz bir şekilde okula devam etmektedirler. Eğitimlerine zaman ayrılmaması nedeniyle bu çocuklarda büyük bilgi kayıpları ortaya çıkmaktadır. Bu durum zaten derslerinde isteksizlik uyandırmaktadır. İsteksizlik oluşması sonucunda ise akademik başarıları olumsuz etkilenmektedir. ” (M7).

“Çocukların göz ardı edilemeyecek kadar büyük bir devam sorunu vardır. Temel eğitimlerinde büyük bir eksiklik vardır. Bu nedenle başarısız olurlar. Başarısızlıklarından sorumlu tutulmasalar da akademik başarıyı yakalayamazlar. ” (M12)

“Mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocuklarının yaşadığı sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?” araştırma sorusuna hakkındaki görüşler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Tarım işçisi ailelerin çocuklarının yaşadığı sorunlara ilişkin çözüm önerileri

Tema	Kodlar	Frekans	Yüzde	
Okul yönetimine yönelik çözüm önerileri	Telafi eğitimler yapılmalı	(M1, M5, M7, M11, M13).	5	11,6
	Oryantasyon çalışmaları yapılmalı	(M1, M5, M13).	3	6,9
	Aileleri bilinçlendirme çalışmaları yapılmalı	(M1, M3, M4, M8, M9, M10, M12).	7	16,2
	İlgili birimlere destek için bu öğrenciler bildirilmeli	(M2, M3, M4, M8, M9, M10, M15).	7	16,2
	Rehberlik servisleri destek için kullanılmalı	(M1, M3, M7, M12, M13).	5	11,6
	Ailelere ekonomik destek sağlayabilecek kurumlarla iletişime geçilmeli	(M2, M8, M10, M15).	4	9,3
	Öğrenci ve öğretmen motivasyonu sağlanmalı	(M14, M15).	2	4,6
Hükümet ve MEB’e yönelik çözüm önerileri	Çocukların eğitime devamlılığı sağlanmalı	(M6, M9, M10, M15).	4	9,3
	Çocuklara yurt ve burs imkânı sağlamalı	(M6).	1	2,3
Öğretmenlere yönelik çözüm önerileri	MEB ücretsiz telafi eğitim ve kaynak konusunda destek sunmalı	(M11).	1	2,3
	Çocuklarını okula göndermeyen ailelere yaptırımlar yapmalı	(M6).	1	2,3
	Bu durumda olan öğrenciler tespit edilmeli ve bildirilmeli	(M4, M14).	2	4,6
	Bilinçlendirme çalışmaları yapmalı	(M12).	1	2,3

Tablo 4’te yer alan mevsimlik tarım işçisi çocuklarının yaşadığı sorunlar okul yönetimine nasıl yansımaktadır, çözüm önerileri nelerdir? Alt problemine ilişkin görüşler incelendiğinde okul yönetimine yönelik çözüm önerileri (f=33)-(%76,7), hükümet ve MEB’e yönelik çözüm önerileri (f=7)-(%16,2), öğretmenlere yönelik çözüm önerileri (f=3)-(%6,9) temalarının ortaya çıktığı görülmektedir. Ulaşılan bulgular sonucunda mevsimlik tarım işçisi sorununa ilişkin önerilerde en çok önerinin okul yönetimine yönelik çözüm önerileri olduğu en az önerinin ise öğretmenlere yönelik

çözüm önerileri olduğu görülmektedir. Mevsimlik tarım işçisi olarak çalışan çocukların yaşadığı sorunlara ilişkin çözüm önerileri görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Bu çocukların eğitime düzensiz devam etmeleri okulun akademik başarısını düşürmekte, okulda düzensizlikler ortaya çıkarmaktadır. Bu sebepten dolayı okul yöneticileri bu çocukların ailelerine bilgilendirmeler yapmaları ve ilgili birimlerle destek için iş birliği içinde olmalıdırlar. Rehberlik servisleri bu konuda destek sağlaması için desteklenmeli ve ilk ve öncül görevi ise aileleri bilgilendirme ve bilinçlendirme olmalıdır.” (M3)

“Bu çocukların yaşadıkları uyumsuzluk sorunu, arkadaşlarını ve öğretmenlerini de etkilemektedir. Bu nedenle okuldaki düzenin sağlanması ve okulun devamlı (başarılı) öğrenci sayısını arttırması nedeniyle öncelikle öğretmenlerin mevsimsel tarım işlerinde çalışması nedeni ile devamsızlık yapan öğrencileri tespit etmeleri ve yönetime bildirmeleri gerekir. Okul yönetimi de bu öğrenciler için aile bilinçlendirme çalışmalarını yapma, ilgili kurumlara bu durumu ibraz etmeleri gerekir. Her ne kadar öğrenciyi eğitim fırsatı kazandırma imkânı sağlarsa o kadar fayda olur.” (M4)

“Asıl görev hükümete düşmektedir. Çocukların eğitime devamlılıklarının sağlanması. Çocukların mevsimsel göç yaşamamaları için yurtlar açılıp öğrencilere burs imkânı verilebilir. Ailelerin çocuklarına eğitim hakkını tam vermemeleri durumunda daha ağır cezai yaptırımlara tabi tutulmalı.” (M6)

“Okul yönetimi Aileleri bu konuda bilinçlendirmeleri ve ikna etmeleri gerekir. Durumu ilgili üst kurumlara haber vermeli ve destekleri sağlanmalı ayrıca ailelere maddi destek bulmaları gerekmektedir.” (M8)

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yapılan bu araştırma, temel eğitimde görevli yönetici ve öğretmenlerin mevsimlik tarım işçisi çocukların eğitimde yaşadığı sorunların incelenmesi ve değerlendirilmesi ile yaşanan bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin sunulması amacı ile yapılmıştır.

Araştırmada mevsimlik tarım işçisi çocukların eğitimde yaşadığı sorunlara ilişkin katılımcıların görüşler incelendiğinde eğitim sorunu(f=20), devamsızlık ve okulu terk(f=12), uyum sorunu(f=5) ve Psikososyal sorunlar(f=10) temaları ortaya çıkmıştır. Katılımcıların eğitim sorunu olarak öğrencilerin eğitimden geri kaldıklarını, okula sürekli devam edemediklerini, çocukların gittikleri yerlerde uyum sorunu yaşadıklarını, eğitim haklarından yararlanamadıklarını, sorumlulukları gereği eğitime verilen değer öğrencide azaldığını ve özgüven sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada mevsimlik tarım işçisi çocuklarının eğitimde yaşadığı sorunlara ilişkin katılımcıların en çok öğrencilerin eğitimden geri kalma sorunu, okula devam ve uyum sorunu olarak gördükleri ifade edilebilir.

Katılımcıların devamsızlık sorunu teması içeriğine bakıldığında öğrencilerin okula sürekli devam etmemesinden kaynaklı okuldan ayrılma veya bırakmak zorunda kalındığı sonuçları elde edilmiştir. Katılımcılar öğrencilerin mevsimlik göç nedeniyle gittiği yerlerde uyum sorunu yaşadıklarını ve bu sorunun öğrencilerde özgüven sıkıntısına yol açtığını ifade etmişlerdir. Çıtırık ve Taş (2021) yaptıkları çalışmada mevsimlik tarım işçisi olarak çalışan öğrencilerin devamsızlık sürelerinin çok olduğu, çocukların sorumlulukları gereği evin ekonomik yükünü üstlenmeleri sonucu eğitime verdikleri değer azaldığı (Sevinç & Sevinç, 2012; Tabcu, 2015), çocukların yaptıkları mevsimlik göçler sebebiyle sürekli uyum sorunu yaşadıkları sonucuna ulaşmış ve çalışmanın bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Lordoğlu ve Etiler (2014), Uysal vd., (2016) yaptıkları çalışmada mevsimlik göç yaparak tarım işçisi olan çocukların eğitim haklarından yeterince yararlanamadığı

sonucuna ulaşmış ve çalışmanın bulgusu ile tutarlılık göstermektedir. Kaştan ve Bozan (2016) ve Yavuz (2019) yaptıkları çalışmalarda mevsimlik tarım işçisi olarak çalışan öğrencilerin sürekli yer değiştirmesinden dolayı uyum sorunu yaşadıkları sonucuna ulaşmış ve çalışmanın bulgusu ile tutarlılık göstermektedir. Ulaşılan sonuçlara göre mevsimlik tarım işçi çocukların okul dışı ve içinde akranlarıyla önemli derecede uyum sorunu yaşadıkları söylenebilir.

Araştırmada, mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocuklarının okula devam durumlarının akademik başarılarına etkisi incelenmiş ve devamsızlığın olumsuz sonuçlar doğurduğuna dair bulgular elde edilmiştir. Bulgular şunlardır: okula geç başlama-erken ayrılma (f=3), yüksek devamsızlık süresi (f=13), uyum sorunları (f=2), yetersiz enerji seviyeleri (f=2) ve düzensiz okula devam etme (f=4). Katılımcılar göre mevsimlik tarım işçisi çocuklarının okula devam durumları akademik başarılarına etkisine ilişkin devamsızlık sürelerinin çok olmasından dolayı eğitsel başarılarının düştüğü ve okula devam konusundaki düzensizliğin motivasyon kaybına neden olduğu ifade edilmiştir. Ulaşılan bu sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin okula geç başlayıp, erken ayrılmasının, öğrencilerin devamsızlık sürelerinin çok olmasının, öğrencilerin devam sıkıntılarından dolayı uyum sorunu yaşadıkları ve bu durumun öğrencilerin başarılarını düşürdüğüne, öğrencilerin tarla işlerinde çalışması sonucu yorulmalarından dolayı derse enerjileri kalmadıkları ve motivasyonlarının düştüğü, öğrencilerin düzensiz okula gitme sonucu okula karşı isteksizlik oluşturduğu ve bu durumun beraberinde akademik başarılarını düşürdüğü sonuçları elde edilmiştir. Şüphesiz bu durum aynı zamanda okullarda verilen eğitimin kalitesini düşürmek gibi bir tehlikenin ortaya çıkmasına da sebep olabileceği söylenebilir. Çıtırık ve Taş (2021), Tabcu (2015), Kahraman (2013) yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin devamsızlıklarının çok olması sebebi ile birçok konudan eksik kalmalarından dolayı akademik başarılarının olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Devamsızlık süreleri çok olan bu çocukların okula geç başlayıp erken bırakmaları, okula karşı isteksizlik oluşması ve uyum sorunu yaşamalarından dolayı akademik başarılarının düştüğünü belirtilmişlerdir. Yapılan çalışmaların sonuçları mevcut araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması, mevsimsel tarım işçisi çocukların sayında bir düşüş sağlamakla beraber çocuk işçiliği üzerindeki etkisi daha sınırlı kalmıştır (Dayıoğlu, 2023). Bu çocuklar yaşadıkları olumsuz yaşam koşullarından kaynaklı halsiz ve yorgun düşmekte, motivasyonda azalma, girdikleri derslerde de odaklanma sorunları gibi eğitsel sorunlar yaşamaktadırlar (Benek & Ökten, 2011; Şimşek & Koruk, 2010; Yavuz, 2019). Mevsimlik tarım işçisi çocuklar, diğer öğrencilere göre eğitimde fırsat eşitsizliği yaşayabilmekteler. Bu durum öğrenciler için gelecekteki akademik ve iş olanakları üzerinde de olumsuz etki yapabilir.

Araştırmada katılımcıların mevsimlik tarım işçisi çocuklarının yaşadığı sorunlar okul yönetimine yansması ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; okul yönetimine yönelik çözüm önerileri(f=33), hükümet ve MEB'e yönelik çözüm önerileri(f=7) ve öğretmenlere yönelik çözüm önerileri(f=3) sonuçları ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, mevsimlik tarım işçisi çocuklarının yaşadığı sorunlara ilişkin en çok okul yönetiminden çözüm beklediklerini belirtmişlerdir. Okul yönetiminin telafi eğitimler yapması, oryantasyon çalışmaları yapması, aileleri bilinçlendirme çalışmaları yapması, ilgili birimlere destek için bu öğrencileri bildirmesi, rehberlik servislerini bu konuda destek için kullanılması, ailelere ekonomik destek sağlayabilecek kurumlarla iletişime geçilmesi, öğrenci ve öğretmen motivasyonu sağlaması yönünde uygulamalar yapmalarını gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların az bir kısmı ise hükümet ve MEB'e yönelik çözüm önerileri olarak, hükümetin çocukların eğitime devamlılığı sağlaması gerektiği, çocuklara yurt ve burs imkânı sağlaması gerektiği, MEB'in ücretsiz telafi eğitim ve kaynak konusunda destek sunması gerektiği, çocuklarını okula göndermeyen ailelere yaptırımların uygulanması gerektiği şeklinde görüş açıklamışlardır. Katılımcıların bazıları da öğretmenlerin bu durumda olan öğrencileri tespit etmesi ve yönetime bildirmesi gerektiği, öğrencilere-ailelere bu konuda bilinçlendirme çalışmaları yapması gerektiği ifade etmişlerdir. Çıtırık ve Taş (2021) yaptıkları çalışmada okul yönetimi ve öğretmenler

tarafından ailelere bilinçlendirme, farkındalık çalışmalarının yapılmasının mevsimlik öğrenci sayısının azaltılabileceğini ifade etmişlerdir. Lordoğlu ve Etiler (2014) tarım işçisi olarak çalışan çocukların bu sorundan kurtulabilmesinin kendisine ve ailesine maddi destek sağlayacak birimlerle irtibata geçilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Uysal vd., (2016) yaptıkları çalışmada ailelere ve çocuklara ekonomik yardımların yapılmasının ve çocuk işçiliği yapan ailelere yaptırımların uygulanmasının bu sorunun önüne geçebileceği ayrıca okul yönetimi, rehberlik servisi ve öğretmenlerin bu konudaki bilinçlendirme çalışmalarının yapılmasının sorunun çözümüne fayda sağlayacağı, gerekli kişiler tarafında telafi eğitimlerin yapılmasının çocukların eğitime fayda sağlayacağı sonucuna ulaşmış ve çalışmanın sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Sevinç ve Sevinç (2012) yaptıkları çalışmada bu soruna sahip öğrencilerin azaltılmasının öğrencilerin okul yönetimi ve öğretmenler tarafından belirlenmesi ve bu öğrencilerin ilgili birimlere bildirilmesi ile bu soruna çözüm getirilebileceğini belirtmişlerdir. Yavuz (2019) ise, mevsimlik tarım işçi çocukların eğitimde yaşadıkları kayıpların telafisinde, ek kursların açılması, çocuklara ve ailelere danışmanlık yapılması önemli olduğunu ifade etmiştir. Literatürde yapılan çalışmaların sonuçlarının mevcut araştırma sonuçlarını desteklediği söylenebilir.

Bu çocukların yaşadığı zorluklarla başa çıkabilmek için, yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde çeşitli önlemler alınmalıdır. Bu önlemler arasında eğitim olanaklarının artırılması, sağlık hizmetlerine erişimin sağlanması, çocuk işçiliğinin önlenmesi, ailelere ekonomik destek sağlanması gibi adımlar bulunabilir. Ayrıca, çocuk haklarına saygı gösteren politikalar ve programlar geliştirilerek, mevsimlik tarım işçisi çocukların yaşam koşulları iyileştirilebilir. Sonuç olarak; temel eğitimde görevli yöneticiler ve öğretmenler, mevsimlik tarım işçisi çocuklarının eğitimde karşılaştığı sorunları anlamak ve bu sorunlara çözüm bulmak için çaba sarf etmelidirler. Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre; yer değiştirmeler, ekonomik belirsizlikler ve kültürel uyum sorunları nedeniyle çocuklar psikososyal sorunlar yaşayabildiklerini, bu durumun eğitimsel olarak dikkat ve odaklanma sorunlarına, okula devamsızlığa ve düşük motivasyonla birlikte akademik başarısızlığa yol açtığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak, mevsimlik tarım işçisi çocukların eğitimde yaşadığı sorunları azaltmaya ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik olarak şu öneriler sunulabilir:

- Okul yönetimi bu çocukların sağlıklı bir eğitim ve öğretim sürecini geçirmeleri için çocukların ailelere yönelik bilgilendirici ve eğitici seminerler düzenlemelidir. Öğrencilerin devamsızlıklarının azaltılmasına ve okuldan ayrılmalarının önüne geçilmelidir. Mevsimlik tarım işçiliği sebebiyle eğitimsel sorun yaşayan çocuklara ek kurslar düzenlenebilir.
- İlgili yetkilerle iş birliği yaparak, çocukların eğitimine odaklanan projeler geliştirilebilir. Ailelerin eğitim önemine dair farkındalıklarını artırmak önemlidir. Ailelere ekonomik destek sağlamak ve çocuklara burslar sunmak, eğitimde devamlılığı artırabilir.
- Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mevsimlik tarım işçisi öğrenciler konusundaki duyarlılığını artırılmasının bu öğrencilerin eğitime kazandırılması açısından fayda sağlayacağı düşünülmektedir.
- Mevsimlik tarım işçisi çocuklara yönelik esnek eğitim modelleri geliştirilmeli ve bu modeller çocukların taşınabilirlik sorunlarına uygun olmalıdır.
- Hükümet ve eğitim politikalarında mevsimlik tarım işçiliğinde çocuk işçiliğini önlemeye yönelik uygulamaların planlanması ve yaptırımların uygulanmasının bu soruna katkı sağlayacağı ve azaltacağı düşünülmektedir.
- Öğretmenlere, mevsimlik tarım işçisi çocukların özel ihtiyaçlarına uygun olarak eğitim verilmelidir. Kültürel farkındalık ve çok kültürlü eğitim stratejileri önemlidir.

6. Kaynakça

- Akbıyık, N. (2011). Malatya’da çalışan mevsimlik tarım işçilerinin sosyal ve ekonomik sorunlarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(10), 132-154.
- Avşar, Z., & Öğütoğulları, E. (2012). Çocuk işçiliği ve çocuk işçiliği mücadele stratejileri. *Sosyal Güvenlik Dergisi*, 2(1), 9-40
- Benek, S., & Ökten, Ş. (2011) Mevsimlik tarım işçilerinin yaşam koşullarına ilişkin bir araştırma: Hilvan İlçesi (Şanlıurfa) Örneği. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (12), 653-676.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün & S.B Demir). Siyasal Kitapevi.
- Çınar S., & K. Lordoğlu (2011). Mevsimlik tarım işçiliğinde tekil bir analiz: Karasu fındık toplama işçileri. *Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, 38, 23-33.
- Çıtırık, M., & Ali, T. A. Ş. (2021). İlköğretimdeki mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin eğitim yönetimine olan etkilerinin incelenmesi (Şanlıurfa Örneği). *İnsan ve Toplum Bilimleri Akademi Dergisi*, 1/1, 020-037
- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme <https://www.unicef.org/turkey/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1n-dair-s-%C3%B6zle%C5%9Fme> adresinden 24.01.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Dayıoğlu, M.(2023). Çocuk işçiliğinin değişen yüzü. Bahçeşehir Üniversitesi Ekonomik ve Toplumsal Araştırmalar Merkezi(Betam), Araştırma Notu 23/271.
- İpekçioğlu, Ş., Büyükhatipoğlu, Ş., Monis, T., Özel, R., & Bayraktar, M. (2012). Mevsimlik tarım işçilerinin ekonomik-sosyal sorunları ve çözüm önerileri. *Bildiri]. Türkiye*, 10, 214-217.
- Kahraman, Z. (2013). *Mevsimlik tarım işçisi çocukların eğitim hakkına erişim durumları ve sosyal beceri yeterliliklerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi* (Tez No. 339063) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karademir, D., & Yurtseven, M. (2022). Şanlıurfa’da mevsimlik gezici tarım işçisi öğrencilerin göç süreçleri. *International Journal of Management Academy*, 5(1), 163-176.
- Kaştan, Y., & Bozan, İ. (2016). Yöneticiler Açısından göçün eğitim üzerindeki etkisi: Bir durum çalışması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(5), 105-129.
- Lordoğlu, K., & Etiler, N. (2014). Batı karadeniz bölgesinde mevsimlik gezici tarım işçiliğinde çalışan çocuklar üzerine sınırlı bir araştırma. *Çalışma ve Toplum*, 41(2), 115-134.
- Merriam, S. B. (2023). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3.baskı). Nobel.
- Sevinç, G., & Sevinç M.R. (2012). Gezici mevsimlik tarım işçisi ailelerin ilköğretim seviyesindeki çocuklarının eğitim sorunları. *Ulusal Tarım Ekonomisi Kongresi Dergisi*. Konya.
- Şimşek, Z., & Koruk, İ. (2010). İhmal edilen bir grup: Şanlıurfa il merkezinde göçebe mevsimlik tarım işçilerinin çocukları, *Türk Tabipler Birliği Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*. Ekim-Kasım-Aralık Sayısı, 18-23.

- Şimşek, Z. (2012). *Mevsimlik tarım işçilerinin ve ailelerinin ihtiyaçlarının belirlenmesi araştırması*. Ankara: Harran Üniversitesi Tıp Sağlığı Anabilim Dalı ve Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu.
- Tabcu, G. (2015). *Mevsimlik tarım işçilerinin ortaokul çağındaki çocuklarının eğitim sorunlarının sosyolojik olarak incelenmesi* (Tez No. 383797) [Yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tanır, F. (2012). Adana’da mevsimlik tarım işçiliğinin sorunları. *I. Tarım Sağlığı ve Güvenliği Sempozyumu. Şanlıurfa*.
- TÜİK, (2020). “TÜİK Haber Bülteni”, Sayı: 33786, 1.5.2020, <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33786> adresinden 24.01.2024 tarihinde erişilmiştir.
- TÜİK, (2021). <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Cocuk-2021-45633#:~:text=Adrese%20Dayal%C4%B1%20N%C3%BCfus%20Kay%C4%B1t%20Sistemi,7'sini%20k%C4%B1z%20%C3%A7ocuklar%20olu%C5%9Fturdu> adresinden 24.01.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Türkoğlu Üstün, K. (2020). Kadının ücretsiz bakım emeğinin azaltılması kapsamında kurumsal çocuk bakım hizmetlerine erişim (kreş) hakkı. *Çalışma ve Toplum*, 3(66), 1557-1590.
- Uysal, M., Sayılan, F., Yıldız, A., Eylem, T., Türkmen, N., & Korkmaz, N. (2016). The basic educational problems of children of seasonal agricultural workers. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 49(1), 183-202.
- ÜNİCEF,(2023). [Internet] <https://www.unicef.org/protection/child-labour> adresinden 24.01.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Yavuz, M. (2019). *Mevsimlik tarım işçisi çocukların eğitimde yaşadıkları sorunlara yönelik okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri: Şanlıurfa İli örneği* (Tez No. 594317) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.



KENDİNİ GİZLEME İLE SOSYAL MEDYA TUTUMLARI, SOSYAL GÖRÜNÜŞ KAYGISI VE HEYECAN ARAYIŞI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Esra AKPINAR*-Eyüp ÇELİK**-Mithat TAKUNYACI***

Öz

Bu araştırmada ergenlerde kendini gizleme düzeyi ile sosyal medya tutumları, sosyal görünüş kaygısı ve heyecan arayışı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak "Kendini Gizleme Ölçeği, Ergenler için Kısa Heyecan Arayışı Ölçeği, Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği ve Sosyal Medya Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Sakarya'nın Adapazarı ilçesinde iki farklı Anadolu Lisesine devam eden, 9., 10., 11. ve 12. Sınıf düzeyinde gönüllü 354 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların 220'si (%62,14) kız, 134'ü (%37,85) erkek öğrenciden oluşmakta, 93'ü (%26,27) 9. sınıfa, 123'ü (%34,74) 10. sınıfa, 27'si (%7,6) 11. sınıfa, 111'i (%31,35) 12. sınıfa devam etmektedir. Verilerin analizinde korelasyon analizi, regresyon analizi, t-test yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada ergenlerde kendini gizleme ile heyecan arayışı, sosyal görünüş kaygısı ve sosyal medya tutumları arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Sosyal medya tutumları ve sosyal görünüş kaygısı arasında da anlamlı ilişki görülmüştür. Bu doğrultuda kendini gizleme düzeyi ile sosyal görünüş kaygısı arasında pozitif orta düzeyde; kendini gizleme düzeyi ile heyecan arayışı ve sosyal medya tutumları arasında ise pozitif düşük düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı ilişkilerin bulunduğu görülmüştür. Sosyal görünüş kaygısı, heyecan arayışı, sosyal medya tutumları değişkenlerinin kendini gizleme değişkenini istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordadığı gözlenmektedir. Öte yandan t testi sonucunda, ergenlerde kendini gizleme düzeyinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Elde edilen bulgular alan yazın ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kendini gizleme, Heyecan arayışı, Sosyal görünüş kaygısı, Sosyal medya tutumları.

Exploring The Relationship between Self-Concealment and Attitudes Towards Social Media, Social Appearance Anxiety and Sensation Seeking

Abstract

This study examines the relationship between the level of self-concealment and attitudes towards social media, social appearance anxiety, and sensation seeking among adolescents. The "Self-Concealment Scale, Brief Sensation Seeking Scale for Adolescents, Social Appearance Anxiety Scale, and Attitudes towards social media Scale" were used as data collection tools. The study group consisted of 354 voluntary students from two different Anatolian High Schools during the 2023-2024 academic year, including students from 9th, 10th, 11th, and 12th grades. Among the participants, 220 (62.14%) were female, and 134 (37.85%) were male; 93 (26.27%) were in 9th grade, 123 (34.74%) in 10th grade, 27 (7.6%) in 11th grade, and 111 (31.35%) in 12th grade. Correlation analysis, regression analysis, and t-test methods were used for data analysis. The study found significant relationships between self-concealment, sensation seeking, social appearance anxiety, and attitudes towards social medias among adolescents. A significant relationship was also observed between Attitudes towards social medias and social appearance anxiety. Accordingly, there were positive moderate-level relationships between self-concealment and social appearance anxiety, and positive low-level significant relationships between self-concealment, sensation seeking, and attitudes towards social medias. Social appearance anxiety, sensation seeking, and attitudes towards social medias were observed to significantly predict self-concealment.

* Psikolojik Danışman, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, esrabayar.59@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-6241-1460>

** Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, eyupcelik@sakarya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7714-9263>

*** Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, mtakunyaci@sakarya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1065-975X>

Furthermore, a t-test result indicated a significant difference in stress sensitivity levels among adolescents based on gender. The findings are discussed in the light of the relevant literature.

Keywords: *Self concealment, Sensation seeking, Social appearance anxiety, Attitudes towards social media.*

1. Introduction

Adolescence is a critical phase of physical and psychological development, during which individuals are influenced by numerous factors. Adolescents, who are adapting to changes in their lives and preparing for adulthood (Santrock, 2020), encounter various developmental challenges (Ogden & Hagen, 2018), physical and psychological health issues (World Health Organization [WHO], 2022), and a range of social problems (Singh et al., 2019). Specifically, factors such as Self Concealment (Finkenauer et al., 2002; Frijns et al., 2005; Frijns vd., 2013), Attitudes Towards Social Media (Hausmann et al., 2017; Suyanto, 2021), Sensation Seeking (Comeau et al., 2001; Greene & Banerjee, 2008; Hansen & Breivik, 2001; Palmgreen et al., 2001) and Social Appearance Anxiety (Antonietti et al., 2020; Caner et al., 2022) have been identified as affecting adolescents' healthy development, physical, and mental health.

Research conducted both domestically and internationally on adolescents and young adults has reported that Self Concealment negatively affects individuals' functionality, social and psychological well-being, and life satisfaction (Çelik, 2015); it is associated with high levels of social anxiety, depression, loneliness, low self-esteem, and can lead individuals to resort to negative coping mechanisms by reducing their social support (Constantine et al., 2004; Doğan & Çolak, 2016; Frinj & Finkenauer, 2008; Kawamura & Frost, 2004).

Larson and Chastain (1990) define an individual's interest in keeping secrets as "self-concealment" and according to the Anxiety Model put forward by Lane and Wegner (1995), keeping secrets causes some cognitive processes that result in an obsessive anxiety arising from the secret. According to this model, the process that starts with the suppression of thoughts can lead to obsessive anxiety and ultimately to psychopathology. As a result of 137 studies conducted with over 40,000 participants, Larson et al. (2015), who considered self-concealment as a Motivation Model, determined that self-concealment behavior is related to 18 constructs. Accordingly, self-concealment behavior is associated with insecure attachment, trauma effect, social evaluation anxiety, disclosure, concealment, authenticity-openness, suppression, awareness-psychological flexibility, social support, romantic relationship health, depression, anxiety, distress, physical symptoms, mental health, negative mental health behaviors, help-seeking attitudes, and therapy process and outcomes.

Within the scope of Attachment Theory, Vrij et al. (2003) state that being prone to keeping secrets is related to avoidant and anxious attachment style; Larson et al. (2015), who try to explain the relationship between self-concealment and the concept of past experiences, see the trauma experienced by the individual, insecure attachment orientation and anxiety about being criticized in society as potential antecedents of self-concealment. As a result of the self-concealment study model, it is seen that people with high anxiety about being socially evaluated hide themselves more. At this point, it can be said that social appearance anxiety, which is defined as the tension and anxiety that people experience when their appearance is evaluated by others, is also related to self-concealment.

It can be said that social media use carries certain risks in terms of Self Concealment. Social media allows individuals to present themselves differently, providing opportunities for self-disclosure and concealment. In the meta-analysis study conducted by Larson et al. (2015), it is seen that people who conceal themselves are less likely to make sincere disclosures. It is known that people who hide themselves use social support networks inadequately or prefer not to use them at all. Thus, it is

predicted that people who are isolated from social life will become increasingly lonely and will not be able to establish healthy social relationships with other people. It can be said that this situation also poses risks on social media use.

It is thought that social media use increases the isolation of adolescents with a high tendency for Self Concealment from real-life social settings; by fulfilling their unmet sharing needs in real social environments, it enables them to perceive themselves as more competent socially (Bozkur & Gündoğdu, 2017). Doğan and Çolak (2016) also found in their research with high school students that the use of social networking sites is significantly predicted directly through Self Concealment and indirectly through Social Appearance Anxiety and loneliness, supporting the research findings. Considered important in social media use, Self Concealment can lead to anxiety, depression, and other psychological distress, negatively affecting an individual's well-being and causing a decline in relationship satisfaction by depriving the individual of social support (Magsamen-Conrad et al., 2014).

According to the Theory of Inhibition, Pennebaker (1997) developed a model explaining the relationship between undisclosed traumatic experiences and psychosomatic disorders. According to this model, one of the most dangerous aspects of keeping secrets is that emotions cannot be explained and cause psychosomatic disorders (Pennebaker, 1989). It has been determined that self-concealment has significant effects on depression, anxiety, distress, mental health problems and suicidal tendencies (Yüksel, 2019). Masuda et al. (2011) stated that psychological flexibility plays a mediating role in the relationship between self-concealment and negative psychological problems. At the same time, it has been found that experiences of concealing personal information, trying to prevent disclosure, controlling or suppressing disclosure also cause attention deficit. Arnett (1992) also stated that adolescents' impulsive and absent-minded actions are effective in the high level of thrill-seeking. It can be said that this data supports the study model of Larson et al. (2015) and that self-concealment and thrill seeking are related. In studies examining Self Concealment together with Sensation Seeking, it has been found that adolescents inclined to Self Concealment can tolerate their negative experiences, anxiety, negative self-esteem, and psychological distress through Sensation Seeking activities (Çelik, 2015). Positive effects of Sensation Seeking on adolescents can also be discussed.

When reviewing the literature on studies conducted on adolescents, variables such as self concealment, sensation seeking, attitudes towards social media, and social appearance anxiety have been researched with different variables, but it has been observed that the variables mentioned have not been studied together in adolescents. In this context, examining the relationship between adolescents' self concealment and their attitudes towards social media, social appearance anxiety, and sensation seeking together in this research is of great importance.

Self-Concealment

Larson and Chastain (1990) define an individual's interest in keeping secrets as "Self Concealment." Secret-keeping can be defined as the conscious act of keeping certain information hidden from others (Bok, 2011; Kelly, 2002). It is the effective prevention of disclosure and can thus be described as a taxing and stressful condition (Pennebaker, 1989). According to Kelly (1999), keeping secrets often means concealing oneself and not disclosing one's thoughts. Self concealment can be considered to have an important function during adolescence, a period when individuals create their personal space and autonomy development occurs (Yıldız, 2013). Hence, secret-keeping is a significant extension in adolescent development and holds special importance in facilitating secondary individuation, a developmental task intrinsic to adolescence (Akt. Finkenauer et al., 2002).

During their moral development, children and adolescents develop judgments about what information in the moral, conventional, and personal domains should be shared or kept secret. Within

the context of these moral judgments, they make assessments about events in their surroundings to decide which information should be considered confidential in adulthood (Deniz, 2010). According to Vrij et al., (2003), people tend to conceal information that is personally distressing or socially taboo more than other types of information. In other words, they are more inclined to hide personal information that they believe could elicit negative reactions from others. Larson et al., (2015) meta-analysis also found that people with high social evaluative anxiety tend to conceal themselves more.

Research studies have shown that Bozkur and Gündoğdu (2017) identified a significant relationship between students' attitudes towards social media, specifically the sub-dimensions of social competence and social isolation, and their shyness and self concealment scores. It was found that 28% of the study group used fake accounts, 20.7% occasionally, and 3.7% consistently made posts that misrepresented themselves. The research also concluded that adolescents using fake accounts on social media and presenting themselves differently in social media environments had significantly higher shyness and self concealment scores than those who reported not using fake accounts or misrepresenting themselves. Yüksel (2019) found a significant positive relationship between social media addiction level and the level of self concealment; Gölcü et al., (2019) found that tendencies towards self concealment increased the intention to open accounts under different names and present themselves differently on social media, and those who opened accounts under different names had higher life satisfaction levels.

Çelik's (2019) study found that life satisfaction was negatively related to self concealment and positively related to sensation seeking. Sensation Seeking had a suppressive and moderating effect in the relationship between life satisfaction and self concealment, and it was found to increase the negative impact of self concealment on life satisfaction. Another study by Yıldız (2013) showed that adolescents with a high tendency to keep secrets also had high levels of loneliness; secret-keeping significantly predicted loneliness in adolescents.

Adolescents, due to their developmental stage, are intensely engaged in trying out different identities, seeking new sensations, engaging in risky behaviors, and fulfilling their psychological needs for belonging, power, freedom, and entertainment. Adolescents can continue these efforts to fulfill their needs not only in real life but also through the internet in a virtual environment. The anonymity, accessibility, diversity, and freedom provided by the internet can lead some adolescents to neglect their real lives and transfer their efforts to satisfy their psychological needs to the virtual world, leading to unhealthy use of social media. It is stated that students who experience breakdowns in friendship relations in real life or whose functionality in work/school life declines, along with a decreased interest in other social activities, are at risk of internet addiction (Colwell & Payne, 2000).

Attitudes Towards Social Medias

Social media is defined in various ways as a concept. It is a social structure where communication is facilitated through the combination of words, images, and sounds on the internet, where users express examples and observations from their daily lives, and the content is entirely determined by the users. It is a form of communication that is independent of time and place (Bostancı, 2010). Social media and the new communication technologies that underlie it have positively and negatively affected traditional lifestyles. In addition to positive approaches that claim the individual's freedom area has expanded depending on use, there are also negative approaches that claim the individual has become isolated. Positive evaluations include the development of new and more qualitative values that provide social integration (Bilgili, 2013).

Today, individuals fulfill most of their needs, habits, and behaviors using the opportunities provided by the internet environment. The rapid increase in these usage patterns has also increased the

number of internet users, their age range, usage time range, and durations. In this context, according to the results of the research conducted by the Turkish Statistical Institute (2023) with the 16-74 age group, the internet usage rate in the last three months was determined to be the highest with 97.7% in the 25-34 age group and 96.6% in the 16-24 age group. Therefore, it is noteworthy that adolescents and young adults are the ones who use the internet most intensively in our country. Functional use of the internet offers many opportunities for adolescent development, but it can also pose many risks to adolescent life if misused (Bayraktar, 2013). According to Taçyıldız (2010), when adolescents cannot find the support they cannot get from family and friend environments, and when they cannot find solutions to communication problems with their families and friends and academic failures, they try to express themselves in a virtual world. This situation may indicate that adolescents perceive the internet as an avoidance area. In this sense, social media is an attractive opportunity for individuals in need of self-concealment. Individuals with weak social relationships and social support in their daily lives, those who experience or fear exclusion, those who have privacy concerns, those who engage in social isolation, have found social media as a platform to seek social welfare, support, and life satisfaction (Yüksel, 2019). Social media offers opportunities for self-concealment behaviors and allows individuals to reflect themselves differently on social media. Individuals have argued that they can participate in a communication process that is free and risk-free without taking responsibility by creating fake profiles and different identities (Bozkur & Gündoğdu, 2017; Ögel, 2012).

The formation of a relational structure within the confusion of virtual-reality, where the individual adopts an identity approved by society, has been facilitated (Bulunmaz, 2013). Research observing the discrepancy between profiles on social media and real identity (Ekşi et al., 2013) supports the existence of fictional identities. Another name for these fictional identities is virtual identity. Ögel (2012) stated that virtual identity is a form of self-expression and mentioned that those who prefer to exist on social media have two identities: "the real identity that contains the real aspects they want to hide and the virtual identity that they endow with the qualities they dream of." The high rate of identity experimentation on the internet among high school students is due to the importance of identity experimentation and identity discovery in adolescent development (Subrahmanyam vd., 2006). The internet provides individuals with a safe environment to experiment with identity without fear of rejection and disapproval (Ando & Sakamoto, 2008).

Social media also includes dimensions such as socialization, sharing, and communication for users. Examining the personality structures that cause users' attitudes towards social media and their behaviors on social media is considered important in reducing the harms of positive and negative uses of social media (Bozkur & Gündoğdu, 2017).

Sensation Seeking

According to Zuckerman's (1994) definition, sensation seeking is "seeking various new, complex, and intense sensations and experiences and taking various physical, social, legal, and financial risks for such an experience." Arnett (1992) linked sensation-seeking behaviors to thoughtless, absent-minded actions of adolescents, stating that individuals with high sensation seeking are more prone and eager to act thoughtlessly and absent-mindedly. As indicators, legal problems, arrests, death or fatal injuries, risky sexuality and unwanted pregnancy, speeding, substance addiction, etc., are stated to be more common during adolescence. The rising sensation seeking levels during adolescence (Arnett, 1992) are said to make adolescents more prone to risky behaviors (Aydın & Karaca-Çiftçi, 2016; Seeley, 2004; Siyez, 2006). Steinberg (2007) argued that this is due to rising hormone values and increased impulses during adolescence and the slow maturation of the mental control system; it is not just due to irrationality, invincibility error, or lack of information that adolescents engage in risky actions. In this sense, it can be suggested that the rise in sensation seeking

levels and the decrease in mental control levels of adolescents may make them more prone to risky, rule-breaking, and problematic actions.

Social Appearance Anxiety

Social appearance anxiety, described as a type of social anxiety, is defined as the tension and anxiety experienced by individuals when their physical appearances are evaluated by others (Doğan, 2010). According to Hart et al. (2008), the concept of social appearance anxiety is a comprehensive concept that goes beyond general physical characteristics such as the shape of the face (nose, smile, distance between eyes, etc.) and skin color, including height, weight, muscle structure, etc. Adolescence is a critical period for the formation of body image. Failure to form a healthy body image can lead to eating disorders, depression, antisocial behaviors, negative sexual behaviors, social phobia, etc. (Özcan et al., 2013). Social appearance anxiety comes along when a healthy body image cannot be formed. Social appearance anxiety expresses an individual's own anxieties about their physical appearance and the anxiety experienced regarding others' evaluations of them. In other words, it is the anxiety experienced about one's negative body image perception (Çınar & Keskin, 2015; Doğan, 2010).

Since the reason for action is the positive impression of others, disappointment is inevitable in any failure situation (Mülazımoğlu Ballı et al., 2014). Body perception plays a significant role in the development of an individual's personality, increasing self-confidence, becoming a social person, and being mentally, physically, and psychologically healthy (Öksüz, 2012). Nowadays, people are much more concerned with their own and others' physical appearances than before (Yüceant, 2013). People develop feelings and attitudes about their bodies according to the ideal measures presented to them. Deviation from ideal measures leads to changes in self-evaluation (Yaman et al., 2008). In addition to people's perceptions of their own bodies, how others perceive them is also important. People want to make positive impressions on others and regulate their behaviors accordingly. However, some people care about this more than others (Çepikkurt & Coşkun, 2010).

It is expected that adolescents will start to care about their appearance during adolescence, and any defect in their appearance can be a big problem for an adolescent (Doğan, 2011). In recent years, social media, actively used by adolescents, can also affect their perceptions of their bodies. In addition to people's perceptions of their own bodies, how others perceive them is also important. People want to make positive impressions on others and regulate their behaviors accordingly (Çepikkurt & Coşkun, 2010). At this point, adolescents' self-concealment behavior may be related to Attitudes towards social medias, sensation seeking, and social appearance anxiety.

Present Study

The purpose of the study is to reveal the relationship between self-concealment, attitudes towards social medias, sensation seeking, and social appearance anxiety in adolescents. According to the literature, it can be said that there is a significant positive relationship between adolescents' tendency to self-conceal and their attitudes towards social media (Yüksel, 2019). The use of social media increases the isolation of adolescents with a high tendency to self-conceal from real-life social environments, while satisfying their unmet needs for sharing in real social environments and making them feel more competent socially (Bozkur & Gündoğdu, 2017). Çelik's (2015) research found that life satisfaction was negatively related to self-concealment and positively related to sensation seeking. It was found that sensation seeking had a suppressive and moderating effect on the relationship between life satisfaction and self-concealment. Additionally, mediation analysis found that sensation seeking increased the negative effect of self-concealment on life satisfaction. Doğan and Çolak's (2016) research with high school students shows that the use of social networking sites is significantly

predicted by self-concealment, directly and indirectly through social appearance anxiety and loneliness. According to the results, social appearance anxiety, self-concealment, and loneliness are striking predictors for the use of social networking sites among high school students. This study is shaped by the hypothesis that Attitudes towards social medias, sensation seeking, and social appearance anxiety will predict students' levels of self-concealment. In this study, which examines the relationship between self-concealment, Attitudes towards social medias, sensation seeking, and social appearance anxiety, the following questions are sought to be answered:

1. Is there a significant relationship between self-concealment and attitudes towards social media, sensation seeking, and social appearance anxiety?
2. Are attitudes towards social medias, sensation seeking, and social appearance anxiety predictors of adolescents' self-concealment behaviors?
3. Do self-concealment, attitudes towards social medias, sensation seeking, and social appearance anxiety scores significantly differ according to gender and grade level variables?

2. Methods

2.1. Research Design

This research was conducted based on the correlational research model. This model was chosen to reveal the relationship between the variables of self-concealment, attitudes towards social medias, social appearance anxiety, and sensation seeking in the study. According to Karasar (2002) this research models aim to describe the presence and degree of relationships between two or more variables.

2.2. Participants

Participants were selected through convenience sampling. In this sampling method, the sample is selected based on time, money and location (Özmen & Karamustafaoğlu, 2019). The most important benefit of this sampling method is the easy accessibility of the participants by the researcher (Fraenkel & Wallen, 2003). The universe of the research consists of 354 voluntary students attending two different Anatolian High Schools in Adapazarı, Sakarya, during the 2023-2024 academic year, including 9th, 10th, 11th, and 12th graders. Among the participants, 220 (62.14%) were female and 134 (37.85%) were male; 93 (26.27%) were in 9th grade, 123 (34.74%) in 10th grade, 27 (7.6%) in 11th grade, and 111 (31.35%) in 12th grade. The selected schools were ensured to be public schools.

2.3. Research Proses

The study was conducted with 400 high school students during the 2023-2024 academic year. The necessary permissions were obtained from the District National Education Directorate to apply the research data set in the determined high schools. After obtaining permission, meetings were held with the administrators and school counselors of the relevant schools to determine the application times. Necessary explanations about the purpose of the research and completing the data set were made to the students before the application, and voluntariness was taken as the basis. 400 high school students participated in the research. After the application, the data sets of the students who participated in the research were examined one by one, and it was observed that 354 students completed the scales in the data set in accordance with the given explanations.

2.4. Data Collection Tool

Data were collected through scales in the study. The "Self-Concealment Scale," "Brief Sensation Seeking Scale for Adolescents," "Social Appearance Anxiety Scale," and "Attitudes towards Social Media Scale" were used to determine the self-concealment levels of adolescents. A personal

information form prepared by the researcher was used to obtain general information about the participants. Descriptive information about the data collection tools used in the study is provided below.

Self-Concealment Scale

The scale was developed by Larson and Chastain (1990) and adapted into Turkish by Deniz and Çok (2010). In the adaptation study, exploratory and confirmatory factor analyses were conducted to determine the validity of the scale. The exploratory factor analysis results showed that the Turkish version of the scale, like the original, had a single-factor structure, with factor loadings ranging from .51 to .74 and explaining 43.76% of the total variance. Confirmatory factor analysis confirmed the single-factor structure of the scale, and the obtained fit indices were at an acceptable level (GFI= .93, AGFI= .89, CFI= .97, and RMSEA=.07). Additionally, the reliability coefficient of the Turkish version was found to be .86 in the adaptation study (Deniz & Çok, 2010). In this study, the reliability level of the scale was found to be .85. The Self-Concealment Scale consists of 10 items in a single dimension and uses a 5-point Likert type (1 = Strongly disagree, 5 = Strongly agree) measurement tool. The self-concealment score is obtained by summing the points from each item of the scale. There are no reverse-coded items in the scale. The lowest possible score on the scale is 10, and the highest is 50.

Brief Sensation Seeking Scale

The scale was developed by Stephenson, Hoyle, Palmgreen and Slater (2003) and adapted into Turkish by Çelik, Turan and Güngör (2014). In the adaptation study, an exploratory factor analysis was conducted to determine the validity of the scale, which showed that the Turkish version of the scale, like the original, had a single-factor structure, with item factor loadings ranging from .74 to .84. Additionally, the reliability coefficient of the scale in the Turkish adaptation study was found to be .81. In this research, the internal consistency coefficient of the scale was found to be .81. The Brief Sensation Seeking Scale consists of 4 items in a single dimension and uses a 4-point Likert type (1 = strongly disagree, 4 = strongly agree) measurement tool. The sensation-seeking score is obtained by summing the points from each item of the scale. There are no reverse-coded items in the scale. The lowest possible score on the scale is 4, and the highest is 16.

Social Appearance Anxiety Scale (SAAS)

The Social Appearance Anxiety Scale was developed by Hart et al. (2008) to measure individuals' social appearance anxiety, consisting of 16 items in a single dimension. The scale is a Likert type with options ranging from 'Not at all applicable' to 'Completely applicable', scored from 1 to 5. The Turkish adaptation was conducted by Doğan (2010), where the reliability studies resulted in a test-retest reliability coefficient of .85. The scale's validity was assessed through Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA). The EFA revealed a single-factor structure with an eigenvalue of 8.49, explaining 53.4% of the total variance, and item factor loadings ranged from .35 to .87. The CFA showed that the model's fit indices were examined, and the Chi-square value ($\chi^2= 143.79$, $N= 254$, $p= 0.01$) was found to be significant.

Attitudes towards Social Media Scale

The Attitudes towards social media Scale (SMAS), developed by Argın and Otrar (2013) to determine students' attitudes towards social media, was used in this study. The scale's validity and reliability analysis was conducted, resulting in a Cronbach's Alpha coefficient of 0.85 for the entire scale. The Cronbach's Alpha coefficients for the sub-dimensions of the scale are above 0.70. The scale, consisting of 23 items including 6 negative and 17 positive statements, is a 5-point Likert type

and comprises 4 factors (need for sharing, social competence, social isolation, and teacher relationships).

2.5. Data Analysis

The research data were analyzed using correlation analysis, regression analysis, and t-tests. The dataset was examined in terms of regression analysis outcomes before being subjected to regression analysis. As indicated by Çokluk, Şekercioğlu, and Büyüköztürk (2012), the suitability of the data for regression analysis was assessed by calculating Mahalanobis distance values for multivariate outliers in the dataset. Multivariate outliers were evaluated at a significance level of $p < .01$, and 46 data points were removed from the dataset to ensure "normality" and "linearity." The skewness, kurtosis values, and normal distribution graphs of the data were examined before regression analysis to determine if the dataset had a normal distribution.

The results related to regression analysis outcomes are presented in Table 1 and Figure 1. It was decided that the dataset ($N = 354$), which met the necessary conditions for regression analysis, was suitable for further analyses. Findings related to each research problem are addressed sequentially.

Upon examining Table 1 and Figure 1, it was found that the skewness values of the research data ranged from .123 to .848, and the kurtosis values ranged from -.076 to .605. It is reported that if the skewness and kurtosis values fall within the ± 2 range, it indicates that there are no significant deviations from normality (George & Mallery, 2010). Based on this, it appears that the research data meet this condition.

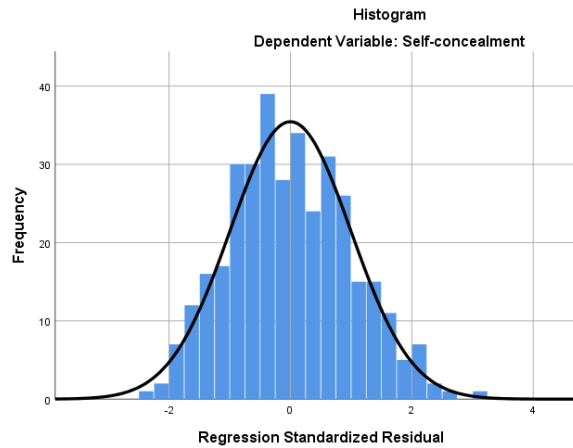


Figure 1. Standardized residual normal distribution graph for self-concealment dependent variable

2.6. Ethics Statement

All procedures performed in studies involving human participants were in accordance with the ethical standards of the institutional ethics committee.

The Educational Research and Publication Ethics Committee of Sakarya University awarded ethical approval (Ethical Application Ref: 344777). The approval number issued on 08.03.2024 is 07. Consent form was obtained as written from all participants.

3. Results

A correlation analysis was conducted to determine the relationship between adolescents' self-concealment and their attitudes towards social media, social appearance anxiety, and sensation seeking and the findings are presented in Table 1. It is accepted that in the relationship between two values, a correlation coefficient value in the absolute range of .70 – 1.00 indicates a high level of relationship;

.30–.70 indicates a medium level; and .00 –.30 indicates a low level of relationship (Büyüköztürk, 2014). The data obtained in the study have been interpreted in this context.

Table 1. *The results of descriptive statistics and colleration analysis*

Variables	a	b	c	d	Skewness	Kurtosis
a: Self-Concealment	1				.209	-.605
b: Sensation Seeking	.277**	1			.123	-.400
c: Appearance	.419**	.021	1		.848	-.076
d: Attitudes	.110*	.092	.138**	1	.293	.272
\bar{x}	26.51	9.79	36.24	75.68		
SD	8.68	3.03	15.71	11.80		

** $p < 0.01$ * $p < 0.05$

Upon examining Table 1, it is observed that there are significant relationships between adolescents' self-concealment and their sensation seeking, social appearance anxiety, and attitudes towards social media. A significant relationship has also been found between attitudes towards social media and social appearance anxiety. Accordingly, there is a positive medium-level relationship between the level of self-concealment and social appearance anxiety ($r=.41$); and a positive low-level and statistically significant relationship between the level of self-concealment and sensation seeking ($r=.27$) as well as attitudes towards social media ($r=.11$).

Furthermore, a positive low-level and statistically significant relationship has been observed between social appearance anxiety and attitudes towards social media ($r=.13$). Taking into account the results of the correlation analysis, a regression analysis was conducted to determine whether attitudes towards social media, social appearance anxiety, and sensationseeking predict the level of self-concealment. Details of the analysis and the findings obtained will be presented in the following section.

The results of the regression analysis conducted to determine whether attitudes towards social media, social appearance anxiety, and sensationseeking significantly predict the level of self-concealment among adolescents are provided in Table 2.

Table 2. *The results of regression analysis*

Model	Unstandardized Coefficients B		Standardized Coefficients β	t	p	CI	VIF	Adj. R ²
Constant	9.222	2.878		3.205	.001	1.000		
Sensation	.760	.133	.265	5.703	.000	5.411	1.009	.24
Anxiety	.226	.026	.410	8.755	.000	8.261	1.019	
Attitudes	.022	.035	.029	.627	.531	18.166	1.028	

a. Dependent Variable: Self-concealment

Upon examining Table 2, it is observed that social appearance anxiety ($\beta = .41$, $p < .001$), sensationseeking ($\beta = .26$, $p < .001$), and attitudes towards social media ($\beta = .02$, $p < .05$) significantly predict the self-concealment variable at a statistically significant level. Based on this finding, it is concluded that in this regression model, which includes the variables of attitudes towards social media, social appearance anxiety, and sensationseeking, 24% of the variance in the self-concealment variable is explained.

Whether the level of self-concealment among adolescents significantly differs by gender was examined using an independent samples t-test, and the finding is presented in Table 3.

Table 3. *Independent samples test result related to gender*

	Levene's Test		T-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	p	Marital Status	N	Mean	SD
Self-concealment	1.376	.242	2.841	51	.005	Female	19	27.55	8.35
						Male	34	24.87	8.98

The t-test results presented in Table 3 show that the level of self-concealment among adolescents significantly differs by gender ($p < .05$), with males having a mean of 24.87 (SD = 8.98) and females a mean of 27.55 (SD = 8.35).

4. Conclusion, Siscussion, Suggestions

The purpose of this study was to explore the relationships between adolescents' level of self-concealment and their attitudes towards social media, social appearance anxiety, and sensationseeking, as well as to examine the predictive power of these variables on the level of self-concealment. The correlation analysis revealed significant relationships between self-concealment and sensationseeking, attitudes towards social medias, and social appearance anxiety among adolescents. The finding from Doğan and Çolak (2016) that the use of social networking sites is significantly predicted by self-concealment directly, and by social appearance anxiety and loneliness indirectly, supports this study. The results of the study are in line with the results of Larson et al. (2015), who considered self-concealment as a motivational model. Accordingly, it can be said that self-concealment behavior is related to social evaluation concerns, disclosure, concealment, authenticity-openness, suppression, awareness-psychological flexibility, social support, negative mental health behaviors, and help-seeking attitudes.

The study also found a significant relationship between attitudes towards social media and social appearance anxiety. Accordingly, there is a positive medium-level relationship between self-concealment level and social appearance anxiety; and a positive low-level and statistically significant relationship between self-concealment level and sensationseeking (Çelik ve Sahranç, 2015; Çelik, Kaya ve Sahranç, 2019), as well as attitudes towards social medias, which is consistent with previous research findings (Bozkur ve Gündoğdu, 2017; Çolak ve Doğan, 2016). Additionally, a statistically significant and positive low-level relationship was found between social appearance anxiety and attitudes towards social medias, for which no comparative data could be found in the literature.

Siyez (2014) found that the sub-dimensions of sensationseeking among high school students; seeking excitement and adventure, seeking experiences, susceptibility to boredom, and disinhibition were related to problematic internet use. These findings can guide future research investigating the relationships between self-concealment, attitudes towards social medias, social appearance anxiety, and sensationseeking. Previous studies in the literature have examined self-concealment, social appearance anxiety, and attitudes towards social medias together during adolescence, but have not considered sensationseeking, which is extremely high during adolescence and decreases in adulthood (Romer, 2010), in conjunction with social appearance anxiety. When evaluated within the framework of Social Field Theory, the areas that adolescents share or hide with their parents are; "common sense issues (adolescent health, safety, comfort, self-harm, smoking, alcohol and drug use)", "moral and traditional issues (goodness of others, honesty, optional relative behaviors regarding laws)", "personal

issues (privacy, appearance choices, choice of friends)" and "multifaceted issues (personal and both moral and common sense issues)" (Smetana et al., 2006). Adolescents decide which information should be considered a secret with their evaluations in the context of their moral judgments, and at this point, adolescents create a boundary between themselves and their parents by keeping their secrets and create their personal space (Deniz, 2010). This study represents an important step in examining the variable of sensationseeking from different perspectives.

The t-test result indicates that the level of self-concealment among adolescents significantly differs by gender ($p<.05$), with female adolescents concealing themselves more than male adolescents, a finding supported by other studies (Frinj & Finkenauer, 2008). This difference could be explained by societal gender roles.

In Yüksel's (2019) study, it was observed that the level of self-concealment among participants (aged 13-65) significantly differed by gender; as the duration of social media use increased, so did the level of self-concealment. This suggests that the level of self-concealment among participants changes significantly in parallel with the daily duration of social media use. The most significant differentiation is seen among those who use social media regularly every day; their level of self-concealment increases compared to those who use it less frequently.

Those who create accounts under different names on social media and present themselves differently have higher levels of self-concealment, consistent with findings by Bozkur and Gündoğdu (2017). In the meta-analysis study conducted by Larson et al. (2015), it is stated that people who hide themselves use social support networks inadequately or do not use them at all, which can be said to pose a risk on social media use. Therefore, it is inevitable that the social media environment, where self-concealment can be actively used, will become the subject of new studies over time. This research has examined social media use as a whole. Future research could focus on the relationship between self-concealment and the use of each social media tool, such as Facebook, Twitter, Tiktok, Instagram, WhatsApp, etc. Additionally, studies conducted on different samples in various regions of the country are important for enriching the literature and making comparisons.

From a theoretical point of view, according to the Theory of Keeping Secrets, not disclosing emotions in the process of keeping secrets can lead to psychosomatic disorders; according to the Anxiety Model put forward by Lane and Wegner (1995), the process of keeping secrets can lead to obsessive anxiety and ultimately to psychopathology; according to Larson et al. (2015), who treats self-concealment as a motivation model, it has been stated that self-concealment behavior can cause physical symptoms and negative mental health behaviors. In studies examining the relationship between self-concealment and physical-mental health, it was concluded that there was a relationship between self-concealment and depression and suicidal behaviors (Friedlander et al., 2012) and eating disorders (Masuda et al., 2011). At this point, it is important for future research on self-concealment to focus on physical and sexual health research on adolescents or adults and to conduct preventive studies.

This study has significant findings that could contribute to the literature, but it also has some limitations. One major limitation is the small size and other characteristics of the study group. The study group is limited to 354 adolescents attending two different Anatolian High Schools in the Adapazarı district of Sakarya province during the 2023-2024 academic year. The data were collected from 220 (62.14%) female and 134 (37.85%) male students, and the low number of male students can be considered as a limitation. Furthermore, data were collected using self-assessment tools. Therefore, future research could significantly contribute to the development of this study by collecting data from a broader range of ages and different subcultures of society. In line with the results of this study, it is

crucial to inform adolescents about activities that can reduce their social appearance anxieties and positively influence their attitudes towards social medias to ensure their healthy development and reduce their levels of self-concealment.

5. References

- Ando, R., & Sakamoto, A. (2008). The effect of cyber-friends on loneliness and social anxiety: Differences between high and low self-evaluated physical attractiveness groups. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 993-1009. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.03.003>
- Aydın, D. ve Karaca Çiftçi, E. (2016). Mesleki Eğitim Merkezlerine Devam Eden Gençlerin Suça Yönelik Davranış Düzeylerinin İncelenmesi. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 24(2), 97-105. <https://doi.org/10.17672/fnhd.25127>
- Bayraktar, F. (2013). İnternet ve ergen gelişimi. M. Kalkan & C. Kaygusuz (Ed.), *İnternet bağımlılığı sorunlar ve çözümler içinde* (ss. 75-94). Anı.
- Bilgili, C., & Şener, G. (2013). *Sosyal medya ve ağ toplumu: Kitle iletişiminde yaşanan değişimler*. Grafik Tasarım.
- Bok, S. (2011). *Secrets: On the ethics of concealment and revelation*. Vintage.
- Bostancı, M. (2010). *Sosyal medyanın gelişimi ve iletişim fakültesi öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıkları*. (Tez No. 258186) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bozkur, B., & Gündoğdu, M. (2017). Ergenlerde utangaçlık, kendini gizleme ve sosyal medya tutumları ilişkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 147-159.
- Bulunmaz, B. (2013). *Postmodern dünyanın gerçeküstü mekânları: sosyal paylaşım siteleri*. Reklam Yaratıcıları Derneği.
- Caner, N., Efe, Y. S., & Başdaş, Ö. (2022). Sosyal medya bağımlılığının ergen hayatına katkısı: Sosyal görünüş kaygısı. *Güncel Psikoloji*, 41(12), 8424-8433. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03280-y>
- Colwell, J., & Payne, J. (2000). Negative correlates of computer game play in adolescents. *British Journal of Psychology*, 91(3), 295-310. <https://doi.org/10.1348/000712600161844>
- Çelik, E. (2015). Kendini gizleme ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkide heyecan arayışının aracılık ve moderatör rolü. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 349-361. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4436>
- Çelik, E., & Sahraç, Ü. (2015). Social and emotional loneliness and self-concealment as predictors of adolescents'sensation seeking. *Education Sciences and Psychology*, 36(4), 3-12.
- Çepikkurt, F., & Coşkun, F. (2010). Üniversiteli dansçıların sosyal fizik kaygı ve beden imgesinden hoşnut olma düzeyleri. *Pamukkale Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 17-24.
- Çınar, H., & Keskin, N. (2015). Öğrencilerin sosyal görünüş kaygısının öğrenim yeri tercihlerine etkisi. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 14(4), 457-464.
- Deniz, M. (2010). *Ergenlerde sır saklamanın duygusal ve gelişimsel değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Doğan, U., & Çolak, T. S. (2016). Self-concealment, social network sites usage, social appearance anxiety, loneliness of high school students: A model testing. *Journal of Education and Training Studies*, 4(6), 176-183. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i6.1420>

- DSÖ (2022). Adolescent health. https://www.who.int/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1. adresinden 3.9.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Ekşi, F., & Ümmet, D. (2013). Bir iletişim problemi olarak internet trafiği ve kişi siber zorbalık: Psikolojik yapının bakış açısıyla değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11 (25), 91-115.
- Finkenauer, C., Engels, R. C. M. E., & Meeus, W. (2002). Keeping secrets from parents: Advantages and disadvantages of secrecy in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(2), 123-136. <https://doi.org/10.1023/A:1014069926507>
- Finkenauer, C., Frijns, T., Engels, R. C. M. E., & Kerkhof, P. (2005). Perceiving concealment in relationships between parents and adolescents: Links with parental behavior. *Personal Relationships*, 12(3), 387-406. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2005.00122.x>
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education* (5th ed.). McGraw-Hill.
- Friedlander, A., Nazem, S., Fiske, A., Nadorff, M. R., & Smith, M. D. (2012). Self-concealment and suicidal behaviors. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 42(3), 332-340. <https://doi.org/10.1111/j.1943-278X.2012.00094.x>
- Frijns, T., Finkenauer, C., & Keijsers, L. (2013). Shared secrets versus secrets kept private are linked to better adolescent adjustment. *Journal of Adolescence*, 36 (1), 55–64. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.09.005>
- Gölcü, A., Balcı, Ş., & Gölcü, A. A. (2019). Sosyal medya kullanımı ile kendini gizleme ve yaşam doyumu arasında bir bağlantı var mı? *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 173-190. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.511318>
- Hart, T. A., Flora, D. B., Palyo, S. A., Fresco, D. M., Holle, C., & Heimberg, R. G. (2008). Development and examination of the social appearance anxiety scale. *Assessment*, 15(1), 48-59. <https://doi.org/10.1177/1073191107306673>
- Hausmann, J. S., Touloumtzis, C., White, M. T., Colbert, J. A., & Gooding, H. C. (2017). Adolescent and young adult use of social media for health and its implications. *Journal of Adolescent Health*, 60(6), 714-719. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.12.025>
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Kawamura, K. Y., & Frost, R. O. (2004). Self-concealment as a mediator in the relationship between perfectionism and psychological distress. *Cognitive Therapy and Research*, 28, 183-191. <https://doi.org/10.1023/B:COTR.0000021539.48926.c1>
- Kaya, M., Sahraç, Ü., & Çelik, E. (2019). Ergenlerin erken ergenlik döneminde şiddete karşı tutumunun yordayıcıları olarak heyecan arayış ve kendini gizleme. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 1664-1684. <https://doi.org/10.26466/opus.536076>
- Kelly, A. E. (1999). Revealing personal secrets. *Current Directions in Psychological Science*, 8(4), 105-109. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00025>
- Kelly, A. E. (2002). *The psychology of secrets*. Plenum.
- Lane, J. D., & Wegner, D. M. (1995). The cognitive consequences of secrecy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(2), 237. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.2.237>
- Larson, D. G., & Chastain, R. L. (1990). Self-concealment: Conceptualization, measurement, and health implications. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(4), 439-455. <https://doi.org/10.1521/jscp.1990.9.4.439>

- Larson, D. G., Chastain, R. L., Hoyt, W. T., & Ayzenberg, R. (2015). Self-concealment: Integrative review and working model. *Journal of Social and Clinical Psychology, 34*(8), 705-e774. <https://doi.org/10.1521/jscp.2015.34.8.705>
- Magsamen-Conrad, K., Billotte Verhoff, C., & Greene, K. (2014). Technology addiction's contribution to mental wellbeing: The positive effect of online social capital. *Computers in Human Behavior, 40*, 23-30. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.07.014>
- Masuda, A., Boone, M. S., & Timko, C. A. (2011). The role of psychological flexibility in the relationship between self-concealment and disordered eating symptoms. *Eating Behaviors, 12*(2), 131-135. <https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2011.01.007>
- Mülazımoğlu Ballı, Ö., Erturan İlker, G., & Arslan, Y. (2014). Achievement goals in Turkish high school pe setting: The predicting role of social physique anxiety. *International Journal of Educational Research, 67*, 30-39. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.04.004>
- Ogden, T., & Hagen, K. A. (2018). *Adolescent mental health: Prevention and intervention*. Routledge.
- Öksüz, Y. (2012). Üniversite öğrencilerinin özerklik düzeyleri ile vücut algıları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*, 69-77.
- Özcan, H., Subaşı, B., Budak, B., Çelik, M., Gürel, Ş., & Yıldız, M. (2013). Ergenlik ve genç yetişkinlik dönemindeki kadınlarda benlik saygısı, sosyal görünüş kaygısı, depresyon ve anksiyete ilişkisi. *Journal of Mood Disorders, 3*, 107-13. <https://doi.org/10.5455/jmood.20130507015148>
- Özmen, H., & Karamustafaoğlu, O. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (2. baskı). Pegem.
- Pennebaker, J. W. (1989). Confession, inhibition and disease. In L. Berkowitz (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 211-244). Academic.
- Pennebaker, J. W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological Science, 8*(3), 162-166. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00403.x>
- Romer, D. (2010). Ergenlerde risk alma, dürtüsellik ve beyin gelişimi: Önlemeye yönelik çıkarımlar. *Gelişimsel Psikobioloji: Uluslararası Gelişimsel Psikobioloji Derneği Dergisi, 52* (3), 263-276. <https://doi.org/10.1002/dev.20442>
- Santrock, J. W. (2020). *Ergenlik* (D. M. Siyez, Eds.) (4th ed.). Nobel.
- Seeley, K. (2004). Gifted and talented students at risk. *Focus on Exceptional Children, 37*(4), 1-8. <https://doi.org/10.17161/foec.v37i4.6870>
- Singh, J. A., Siddiqi, M., Parameshwar, P., & Chandra-Mouli, V. (2019). World Health Organization guidance on ethical considerations in planning and reviewing research studies on sexual and reproductive health in adolescents. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine, 64*(4), 427-429. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.01.008>
- Siyez, D. M. (2006). *15-17 yaş arası ergenlerde görülen problem davranışların koruyucu ve risk faktörleri açısından incelenmesi* (Tez No. 206023) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Siyez, D. M. (2014). Lise öğrencilerinde problemlili internet kullanımının yordayıcıları olarak heyecan arama ve cinsiyet. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions, 1*(1), 63-97. <https://doi.org/10.15805/addicta.2014.1.1.006>

- Smetana, J. G., Metzger, A., Gettman, D. C., & Campione-Barr, N. (2006). Disclosure and secrecy in adolescent–parent relationships. *Child Development*, 77(1), 201-217. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00865.x>
- Subrahmanyam, K., Smahel, D., & Greenfield, P. (2006). Connecting developmental constructions to the internet: Identity presentation and sexual exploration in online teen chat rooms. *Developmental Psychology*, 42(3), 395–406. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.42.3.395>
- Suyanto, B. (2021). Effects of social media exposure on adolescent sexual attitudes and behavior: A systematic review. *International Journal of Public Health Science*, 10(2), 272-280. <https://doi.org/10.11591/ijphs.v10i2.20818>
- Taçyıldız, Ö. (2010). *Lise öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre yordanması (Tez No. 264036)* [Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- TÜİK (2004-2023). Hanehalkı bilişim teknolojileri (BT) kullanım araştırması [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2023-49407) adresinden 30.9.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Vrij, A., Paterson, B., Nunkoosing, K., Soukara, S., & Oosterwegel, A. (2003). Perceived advantages and disadvantages of secrets disclosure. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 593-602. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00221-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00221-0)
- World Health Organization (2022). World mental health report: Transforming mental health for all. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/356119/9789240049338-eng.pdf?sequence=1> adresinden 3.6.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Yaman, Ç., Teşneli, Ö., Gelen, N., Koşu, S., Tel, M., & Yalvarıcı, N. (2008). Elit seviyedeki değişik spor branşlarının fiziksel benlik algısı üzerine etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-17. https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/161047/makaleler/5/2/arastirmx_161047_5_pp_1-17.pdf
- Yıldız, R. (2013). *Ergenlerde yalnızlığın sır saklama ve denetim odağı açısından incelenmesi (Tez No. 348752)* [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yüceant, M. (2013). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının sosyal görünüş kaygı düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi (Tez No. 344413)* [Yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zorbaz, O. (2013). *Lise öğrencilerinin problemleri internet kullanımının sosyal kaygı ve ekran ilişkileri açısından incelenmesi (Tez No. 339100)* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Zuckerman, M. (1994). *Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking*. Cambridge University.



YARATICILIK BAĞLAMINDA PROBLEM KURMA BECERİSİNİN PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNE ETKİSİ¹

Esra Nur KARTAL* - Tuğba ÖÇAL**

Öz

Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerin örüntüler konusunda yaratıcılık bağlamında problem kurma becerilerinin problem çözme becerilerine etkisi karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı tasarım deseni ile incelenmiştir. Bu araştırma 2 öğrenci pilot çalışmada olmak üzere toplam 25 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Problem kurma testi iki sayı ve iki şekil örüntüsü ile alakalı toplam dört tane yarı yapılandırılmış problem durumlarından oluşmaktadır. Problem çözme testi çalışmaya katılan öğrencilerin kurdukları problemlerden toplam 12 tanesi seçilerek oluşturulmuştur. Ayrıca çalışmada hem problem kurma hem de problem çözme süreçlerini daha ayrıntılı olarak inceleyebilmek amacıyla 14 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaratıcılık puanları problem kurma testi ile başarı puanları ise problem çözme testi ile hesaplanmıştır. Çoklu regresyon analizi sonucunda örüntüler konusunda yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve orijinallik bileşenlerinin problem çözme becerisini yordamadığı ancak bileşenlerin problem çözme becerisi ile arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcılık, Problem çözme, Problem kurma, Örüntüler.

The Effect of Problem Posing Skill on Problem Solving Skill in the Context of Creativity

Abstract

The effect of problem posing skills of fifth grade secondary school students in the context of creativity regarding patterns on their problem-solving skills was examined through mixed method with explanatory sequential design. This research was conducted with a total of 25 students, 2 of whom were in the pilot study. The problem posing test consists of a total of four different semi-structured problem situations related to two numbers and two shape patterns. The problem-solving test was created by selecting a total of 12 problems posed by participant students. In addition, interviews were held with 14 students to examine both the problem posing process and solving processes in more detail. The creativity scores of the students participating in the research were calculated with the problem posing test and their success scores with the problem-solving test. As a result of multiple regression analysis, it was determined that the fluency, flexibility and originality components of creativity regarding patterns did not predict problem-solving skills, but there was a significant relationship between the components and problem-solving skills.

Keywords: Creativity, Problem solving, Problem posing, Patterns.

¹ Bu araştırma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında gerçekleştirdiği '5. Sınıf öğrencilerin örüntüler konusunda yaratıcılık bağlamında problem çözme becerileri ve problem kurma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi' adlı tezden oluşturdukları bir çalışmadır.

* Matematik öğretmeni, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, İstanbul, esranur.atlihan95@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-5883-1935>

** Doç. Dr., İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ttugba.ocal@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1628-3546> S

1. Giriş

Problem çözüme günlük hayatta karşılaştığımız birçok sorun veya herhangi bir durum karşısında sıklıkla başvurduğumuz bir beceridir. Problem çözüme becerisi sadece problemin sonucuna ulaşma anlamına gelmemektedir, aynı zamanda günlük yaşamımızda problemin farkına varılabilme anlamı da bulunmaktadır. Bu durum problem çözüme sürecini bireyler için daha kolay hale getirmektedir (Turhan & Güven, 2014), çünkü problemi anlama problem çözmeyi etkileyen durumların başında gelmektedir (Cai, 2003; Polya, 1957). Aynı zamanda problemi anlamayan birey problemi çözebilmek için gerekli olan stratejiyi seçmesini beklemek pek mümkün değildir.

Problem kurma ve problem çözüme becerileri birbiri ile ilişkilidir (Cai, 2003; Zhang vd., 2022). Problem kurma becerisi ise problemin çözüm sürecinin de farkında olmayı gerektirir. Gonzales (1998), Polya'nın (1957) problem çözüme sürecinin problemi anlama, çözüm için strateji seçme, seçilen stratejiyi uygulama ve çözümün değerlendirilmesi aşamalarına ek olarak beşinci aşamayı problem kurma olarak tanımlamaktadır. Bir anlamda problem çözüme ve kurma becerileri birbirini tamamlamaktadır (Cai, 2003). Problem kurmanın birçok tanımında da problem çözen bireyin kendisine verilen bir problemin çözüm sürecinde herhangi bir problemi yeniden ifade ederek oluşturması ve kendisine verilen bir duruma göre yeniden bir problem oluşturması anlamında kullanılmaktadır (Nicolau & Philippou, 2007). Problem kurma becerisi bireyin esnek düşünmesine olanak sağlamaktadır (Kar & Işık, 2015) ve problem çözüme becerisinin gelişimine de olumlu yönde etkisi olduğu bilinmektedir (English, 1997; Katrancı & Şengül, 2019; Kilpatrick, 1987; Silver, 1994; Stoyanova & Ellerton, 1996).

Problem kurma ve problem çözüme becerileri ayrıca matematiksel bilgiler arasındaki ilişkileri ortaya koymak açısından kritik bir öneme sahiptir. Problem çözerken verilen bilgiler düzenlenir ve bilgiler arasında bağlantılar kurularak sonuca ulaşılır. Problem kurarken ise kullanılan sayılar ve bilgiler arasındaki ilişkilere dikkat edilir ve sonucu olan problemler oluşturmaya çaba gösterilmektedir. Problem kurma becerisi ayrıca öğrencilerin problem çözüme becerilerinden olumlu yönde etkilenmektedir (Silver & Cai, 1996). Problem çözüme, problem kurmaya nasıl başlanacağı, problem kurma sırasında doğru yolda olup olunmadığı ve matematiksel problemlere ilişkin anlayış konusunda katkıları bulunmaktadır (Xie & Masingila, 2017).

Örüntüler, problem çözüme ve problem kurma becerilerinin kullanıldığı matematik konularından biridir. Geometrik şekillerin, seslerin, sembollerin veya hareketlerin sistematik birleşimi olarak tanımlanan örüntüler (Souviney, 1994), gerçek hayatta; doğa, tıp, mimari, sanat gibi birçok alanda örüntüler kullanılmaktadır. Matematikte örüntülerin kullanımı cebirin gelişmesiyle ortaya çıkmıştır. 2005 yılı itibarıyla matematik dersi öğretim programlarında yer alan örüntüler konusu küçük yaşlardan itibaren çocukların problem çözüme becerilerine ve cebirsel düşüncelerine katkı sağlamaktadır (Akkan & Çakıroğlu, 2012). Bu çalışmada, örüntüler konusunda öğrencilerin problem çözüme ve kurma becerileri yaratıcılık bağlamında incelenmiştir.

1.1. Matematiksel Yaratıcılık

Eğitim sistemleri günlük hayatta karşılaştığı sorunları anlayabilen, bu sorunlara yaratıcı çözümler üretebilen ve aynı zamanda yaratıcı fikirler arasından en yaratıcı olanı seçebilen bireyler yetiştirmektir (van Hooijdonk vd., 2020). Yaratıcılık; bireyin sorunlara, bilgi eksikliğine veya bilinmeyen elemanlara çözüm araması, çözüm yollarını test ederek sonuca ulaşması anlamına gelmektedir (Torrance, 1966). Herrmann ise (1996) yaratıcılığı bilgiler arasında ilişki kurma, örüntüler oluşturma ve farklı yollar arama olarak kullanmaktadır. Farklılıkların ve yeniliklerin ortaya çıkmasında temel çıkış noktası yaratıcılık olarak görülmektedir. Yaratıcılıkla ilgili farklı çalışmalara 1950'li

yıllardan itibaren rastlanılmaktadır. Özellikle Guilford'un ıraksak düşünme testleri ve Torrance'in yaratıcı düşünme testleri çalışmaları öne çıkmaktadır. Torrance (1974) akıcılık, esneklik ve orijinallik yaratıcı düşünme bileşenlerini geliştirerek Torrance yaratıcı düşünme testlerini oluşturmuştur. Akıcılık; bir sorun hakkında birden çok fikir üretebilmek anlamına gelmektedir. Esneklik bileşeni, bir soruna farklı bir bakış açısıyla bakabilmeyi ve farklı fikirler üretebilmeyi içermektedir. Orijinallik ise oluşturulan fikrin kendine özgü olması anlamına gelmektedir. Orijinal fikirler yeni ve benzersizdir.

Matematiksel yaratıcılık, yaratıcılık kavramıyla benzer özelliklere sahip olmasına rağmen, matematiksel yaratıcılıkta; matematiksel hedefleri formüle etme ve aralarında ilişkileri bulma becerisine yansıyan matematiksel düşüncenin özelliğini barındırmaktadır (Ervynck, 1991). Matematiksel yaratıcılık ile yeni problem oluşturmak, çözümü olmayan probleme çözüm üretmek veya probleme farklı bir çözüm yöntemi bulmak anlaşılmaktadır (Esi, 2018). Silver (1997) problem kurma ve problem çözmenin yaratıcılığın bir bileşeni olarak ele almaktadır.

Problem kuran birey, yaratıcılığını vurgulayarak ve kendi fikirlerini dahil ederek bir ürün geliştirmektedir (Ergin & Türnüklü, 2019). Silver'da (1997) benzer şekilde okullarda problem kurma ve problem çözmenin matematiksel yaratıcılığın bileşenleri olarak ele alındığını belirtmiştir. Matematiksel yaratıcılığa sahip öğrenciler, bir sorun veya durumu sorgulayarak problemi çözebilir veya durumla ilgili yeni bir problem oluşturabilirler (Dündar, 2015).

Problem kurma Türkiye'de 2005 yılında matematik dersi öğretim programına girdikten sonra ülkemizde bu konuyla ilgili farklı çalışmalara (Akay 2006; Cankoy & Darbaz 2010; Ergin & Türnüklü 2019; Kar & Işık 2015; Tertemiz 2017; Turhan & Güven 2014; Yenilmez & Ev Çimen 2014) yer vermeye başlanmıştır. Ancak özellikle örüntüler konusunda yaratıcılık bağlamında problem kurma becerilerinin incelendiği çalışmalara çok fazla rastlanılmamaktadır. Örüntüler konusuyla ilgili gerçekleştirilen bazı çalışmalar incelendiğinde; Palabıyık ve Akkuş İspir (2011) yapmış oldukları çalışmada örüntü temelli cebir öğretiminin yedinci sınıf öğrencisinin tutumlarını ve düşünme becerilerini ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmalarında örüntü temelli öğretimin öğrencilerin cebirsel düşüncelerine ve anlamlı öğrenmelerine olumlu katkı sağladığı görülmüştür. Yeşildere ve Akkoç (2010) ise sayı örüntüleriyle ilgili olarak ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının pedagojik alan bilgilerini incelemişler ve bu konuda pedagojik alan bilgilerinin yeterli olmadığı görülmüştür. Yaratıcılık, problem çözme becerisi ve problem kurma becerisinin birkaçının bir arada incelendiği çalışmalar incelendiğinde; Akay (2006) tezinde matematik öğretiminde problem kurma yönteminin kullanılmasının öğrencilerin başarısına, yaratıcılığına ve problem çözme becerisine olumlu katkısının olduğunu tespit etmiştir. Ergin ve Türnüklü (2019) ise problem kurma hakkındaki çalışmalarında öğrencilerin kurmuş oldukları problemlerin öğrencilerin yaratıcılıklarına etkisi incelemişlerdir. Kavgacı (2016) dokuzuncu sınıf öğrencilerin problem çözme stratejilerinin yaratıcılıklarına etkisini incelemiştir. Aynı şekilde problem kurma, yaratıcılık ve problem çözme ile ilgili çalışmaların (Akay 2006; Bozkurt & Karslıgil Ergin 2018; Ergin & Türnüklü 2019; Kavgacı, 2006; Kılıç, 2019; Sadak vd., 2022; Silver & Cai, 1996; Stoyanova & Ellerton, 1996; Şahal 2016) farklı konularda, farklı sınıf düzeylerinde yapıldığı görülmüştür. Ancak beşinci sınıf düzeyinde örüntü konusu ile ilgili problem kurma becerisini inceleyen çalışma nadiren bulunduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu çalışmada 5. Sınıf öğrencilerin örüntüler konusunda yaratıcılık bağlamında problem kurma becerisi ve problem çözme becerisine etkisi incelenmiştir. Alan yazına örüntüler ile ilgili yaratıcılık bağlamında problem kurma becerileri ve problem çözme becerisine etkisi hakkında katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Örüntüler konusu ile ilgili problem çözme ve problem kurma öğretimindeki eksiklikleri ve aksaklıkları gidermede önemli bir adım olabilecektir.

Bu araştırmanın ana problem cümlesi; “Ortaokul 5. Sınıf öğrencilerin örüntüler konusunda yaratıcılık bağlamında problem kurma becerisinin problem çözmeye etkisi nasıldır?” şeklindedir. Bu araştırmada aşağıdaki belirtilen alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin problem kurma becerileri yaratıcılık bağlamında nasıldır?
2. Ortaokul 5. Sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri ne düzeydedir?
3. Problem kurmanın yaratıcılık bileşenlerinin problem çözmeye etkisi ne düzeydedir?

2. Yöntem

Bu çalışmada karma araştırma yöntemine ait açıklayıcı sıralı tasarım deseni kullanılmıştır. Karma yöntem hem nicel veriler hem de nitel verilerin toplandığı ve iki veri setinin birbiriyle bütünleştirilerek bu bütünleştirmenin bir anlamda avantajlarını kullanılarak sonuçlar çıkarılan bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2014). Açıklayıcı sıralı tasarım deseninde önce nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nitel araştırmaya geçilir. Bu desen ile öncelik nicel bulgular ile ortaya konulan durumların nitel veriler ile açıklanmasıdır (Aydın-Çakır & Türkeş-Kılıç, 2021). Araştırmanın nicel boyutunda, öğrencilerin problem kurma testinden aldıkları yaratıcılık puanları ile problem çözme testinden elde ettikleri başarı puanları arasındaki ilişki regresyon analizi ile incelenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise problem kurma testinden elde edilen farklı problem türleri belirlenmiştir ve öğrencilerin problem kurma ve çözme süreciyle ilgili olarak görüşleri incelenmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ağrı İl’inde bir devlet okulunda eğitim görmekte olan toplam 25 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin araştırmaya katılımı amaçlı örneklem seçme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem seçme yöntemiyle belirlenmiş ve araştırmacının kendi görev yaptığı okulda gerçekleştirilmiştir. Kolay ulaşılabilir örneklem görel olarak daha az maliyetli ve araştırmacı için pratiklik sağlar ancak araştırmada elde edilen sonuçların genellenebilirliği ve güvenilirliği diğer yöntemlere göre daha azdır (Yıldırım & Şimşek, 2006).

Görüşme yapılacak öğrencilerin seçiminde ise basit seçkisiz örneklem seçme yöntemi kullanılmış olup görüşmeye katılmaya gönüllü olan 14 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırmanın tüm süreçlerinde öğrencilere gerekli bilgilendirmeler yapılmış olup, araştırmaya katılmaya gönüllü ve ebeveynlerden gerekli bilgilendirilmiş onam formlarını imzalayan öğrenciler dahil edilmiştir. 25 beşinci sınıf öğrencisinden ikisi pilot çalışmaya dahil olmuştur, asıl çalışmaya ise 23 öğrenci katılmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırmada veri toplamak amacıyla problem kurma testi (PKT), problem çözme testi (PÇT) ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İlk olarak PKT; araştırmacı tarafından beşinci sınıf örüntüler konusuna uygun olarak yarı yapılandırılmış formda oluşturulmuştur. Bu test oluşturulurken beşinci sınıf ‘Kuralı verilen sayı ve şekil örüntülerinin istenen adımlarını oluşturur’ kazanımı göz önünde tutularak iki tane sayı örüntüsü ve iki tane şekil örüntüsü olmak üzere dört tane problem kurma durumu verilerek hazırlanmıştır. Problem kurma testinin uygulama süresi belirlenmesinde pilot çalışmada verilen problem kurma durumlarının öğrenciler tarafından ne kadar sürede çözülebildiği göz önünde bulundurularak bir ders saati (40dk) olarak belirlenmiştir.

İkinci veri toplama aracı ise PÇT’dir. Bu testin oluşturulmasında ise problem kurma testi sonucunda öğrenciler tarafında kurulan problemler ilk olarak Özdemir Yıldız (2019) ve Silver ve Cai’nin (2005) kullandıkları analiz şemasına uygun olarak ‘hatasız çözülebilir matematik’ problemleri

kategorisine giren problemler arasından belirlenmiştir. Sonrasında bu problemler kolay, orta ve zor başlıkları altında toplanmıştır. Kolay olarak sınıflandırılan problemler örüntü kuralını bularak çözülebilecek problemlerdir. Orta düzey problemler ise örüntü kuralı bulunduktan sonra birden fazla işlem yapılması gereken problemlerdir. Son olarak zor olarak sınıflandırılan problemler ise işlem becerisinin yanı sıra problemin çözüm yöntemini de gerektirecek problemler yer almaktadır. Problemlerin zorluk düzeyleri belirlendikten sonra dört farklı problem durumu için kolay, orta ve zor düzeylerinde birer soru olacak şekilde toplam 12 sorudan oluşmuştur.

SORU 2.

15	17	19
----	----	----	-----	-----

Bir market çalışanı depodaki kolileri düzenlemek istemektedir. Bunun için kolileri numaralandırarak yan yana dizmeye karar vermiştir. Yukarıdaki şekilde market çalışanının kolilere vermiş olduğu numaralar gösterilmiştir.

Yukarıdaki tablo ve açıklamalarla bağlantılı olarak aşağıdaki problemleri çözünüz.

Şekil 1. Sayı örüntüsü ile ilgili PÇT’inde verilen problem durumu

Yukarıda sayı örüntüsü ile ilgili olarak verilen problem durumuna yönelik olarak PÇT’inde bulunan kolay, orta ve zor olarak sınıflandırılmış problem örnekleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Sayı örüntüsü ile ilgili olarak PÇT’inde kullanılan kolay, orta ve zor kategorisinde kullanılan problem örnekleri

Kolay	Orta	Zor
Market çalışanının dizmiş olduğu kolilerden 13. koliye denk gelen numara kaçtır?	Market çalışanı 10 koliyi yan yana dizmiştir. Son 3 koli kaldığına göre kalan kolilere hangi numaraları vermiş olur?	Market çalışanının elinde 5 koli vardır. Bu kolilerden 15, 17 ve 19 numaralı koliler satılmıştır. Geriye kalan kolilerin numaraları toplamı kaçtır?

Son veri toplama aracı ise yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Görüşme formunun içeriğinde ise öğrencilerin problem kurma ve çözme süreçlerinde neler yaşadıkları ve fikirleri hakkında daha ayrıntılı bilgiye ulaşmak amacıyla oluşturulmuştur. Toplam 14 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

PKT analizinde betimsel analizi yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde ve önceden belirlenen temalar altına yerleştirilirken tercih edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2006). PKT sonucunda yanıtlar değerlendirilirken problem tanımına uygun, anlaşılabilir ve yeterli olanlar *çözülebilir matematik problemi*, problem tanımına uymayan, çözülemeyen, eksik veya mantıksız ifade bulunanlar *çözülemez matematik problemi*, soru ifadesi olmayan ifadeler *boş* kategorisinde ele alınmıştır. Kategorilere ayrılırken Özdemir Yıldız’ın (2019) hazırlamış oldukları bu sınıflandırma kullanılmıştır.

Çözülebilir matematik problemler kategorisindeki problemler kolay, orta ve zor olarak sınıflandırılmış ve bu problemlerden her bir düzeye uygun birer soru olmak üzere toplamda 12 soru problem çözme testinde (PÇT) yer almıştır.

PKT ve PÇT uygulandıktan sonra çözülebilir matematik problemi kategorisinde yer alan problemler akıcılık, esneklik ve orijinallik temelinde analiz edilmiştir. Öğrencilere yaratıcılık boyutunda puanları verilirken; akıcılık için uygulanabilir her probleme 1 puan, esneklik puanı olarak farklı türdeki uygulanabilir problemlerin problem türünün toplam sayısına göre her bir tür için 1 puan ve orijinallik puanı olarak ise öğrencilerin %10'undan azının kullandığı problem türleri belirlenerek problemlere 2 puan verilmiştir. Esneklik, akıcılık ve orijinallik puanlarıyla öğrencilerin yaratıcılık puanları belirlenmiştir.

Yapılan analiz sonucunda elde edilen problem türleri aşağıdaki gibidir.

Tablo 2. Analizler sonucunda elde edilen problem türleri

Problem Türleri	
P1	n. gün kaç soru çözüldüğünün sorulması a) n. güne kadar çözülen soru miktarı b) n. gün ile m. gün çözülen- soru miktarının toplamı/farkı/çarpımı
P2	Verilen soru hedefinin kaç günde tamamlanacağını sorulması a) Kitaptaki soruların kaç günde biteceğinin sorulması b) Kalan soru miktarının kaç günde tamamlanacağını sormak
P3	Leyla'nın çözdüğü soru miktarı ile bağlantılı olarak arkadaşı/kuzeninin çözdüğü soru miktarının sorulması a) Leyla ve arkadaşı / kuzeninin yarışı kazanması
P4	Haftanın belirli günleri çözülen soru miktarının sorulması
P5	A. soruyu hangi gün çözüleceğinin sorulması
P6	Çözülen sorularda doğru, yanlış sayısının sorulması
P7	n. kolinin numarasının sorulması a) n. koli ile m. koli numaralarının toplamı/farkı/çarpımını sormak
P8	Kolilerin dağıtımında n. Kişiye gelecek koli numarasının sorulması
P9	Her gün belirli miktar gelen koli numaralarının sorulması a) n. günden m. güne gelen koli numaralarının sorulması
P10	A sayılı kolinin sırasının sorulması
P11	Kalan kolilerin/dizdiği kolilerin numaralarını veya numaraları toplamını sormak
P12	Belirli koli numarasına kadar içinde bulunan ürün miktarını
P13	Kolilerin fiyatının sorulması
P14	n. adımdaki desen sayısını sormak a) n. adımdan m. adıma toplam üçgen /dörtgen sayısının sorulması b) Desen makinesine A kez basıldığında oluşan şekil/desen sayısı
P15	Bir kumaşa m. adıma kadar desen yapıldığında. A sayıdaki kumaşa ne kadar üçgen/dikdörtgen yapılacağını sorulması.
P16	n. adımın maliyetinin sorulması a) Üçgen ve dörtgenlere farklı fiyat verilerek maliyet sorulması
P17	n. adımın yapılma süresinin sorulması a) A sürede ne kadar desen olacağını sorulması
P18	Üçgen m dörtgenin kaçınıcı adımda oluştuğunun sorulması
P19	n. adımdaki şekil/daire/bilye/top sayısının sorulması a) n. adım ve m. adımın toplamı/farkı/artış miktarının sorulması b) n. adımdan m. adıma toplamının sorulması
P20	Bakkal/arket n. gün satılan top/bilye miktarının sorulması
P21	n. gün elde edilen bilye/misket sayısını sormak
P22	Toptancıdan n. gün alınan toplardan elde edilen kar miktarının sorulması
P23	n. adımdan m. adıma ulaşmak için gerekli daire sayısının sorulması

sormak

PÇT’inde her sorunun doğru çözümüne 2 puan, çözüm yoksa veya çözüm matematiksel kurallar ile çelişiyorsa 0 puan ve çözüm mantıksal olarak doğru ancak işlem hatası içeriyorsa 1 puan verilmiştir. PÇT maksimum alınabilecek puan 24 olarak belirlenmiştir.

Araştırmada birden fazla değişkenin aynı anda bir bağımlı değişken üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla çoklu regresyon tercih edilmiştir. Öğrencilerin örüntüler konusundaki akıcılık, esneklik ve orijinallik bakımından problem kurma becerisinin problem çözme becerisine etkisini incelemek amacıyla çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

2.4. Araştırma Etiği

Çalışmanın veri toplamadan veri analizine, yazımından kaynak gösterimine kadar tüm aşamalarında etik kurallara uyulmuştur. Araştırmaya ilişkin etik kurul izinleri Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulundan 28.06.2021 tarih ve 174 sayılı kararı ile alınmıştır.

3. Bulgular

Bu araştırmada elde edilen bulgular problem kurma testinden elde edilen bulgular ve problem çözme testinden bulgular olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

3.1. PKT’inde Elde Edilen Bulgular

Öğrencilerin PKT’inde bulunan iki sayı örüntüsü ve iki şekil örüntüsüne yönelik olarak verilmiş yarı yapılandırılmış problem durumlarına yönelik olarak kurdukları problemler çözülebilir ve çözülemez matematik problemleri olarak sınıflandırılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. PKT’inde öğrenciler tarafından kurulan problemler ile ilgili bulgular

		Çözülebilir matematik problemi	Çözülemez matematik problemi	Boş	Toplam
Sayı Örüntüsü	Soru 1	45	6	6	57
	Soru 2	42	16	4	62
Şekil Örüntüsü	Soru 1	31	14	7	52
	Soru 2	35	21	2	58
Toplam		153	57	19	229

Genel olarak Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin örüntüler konusu ile alakalı olarak toplam 229 problem kurmuşlardır. Bu problemlerden 153 tanesi (%67) çözülebilir iken, 57 tanesi (%25) ise çözülemez matematik problemidir. 19 tane (%8) ise boş kategorisinde bulunmaktadır.

Öğrencilerin kurdukları problemler çözülebilir, çözülemez ve boş kategorisine ayrıldıktan sonra çözülebilir kategorisindeki problemlerin türleri belirlenmiştir. Benzer ifadeler kullanılarak oluşturulan problemler aynı kategori içerisine alınmıştır. Toplamda 23 problem türü belirlenmiştir ve her problem türünü kaç kişinin tercih ettiği belirlenmiştir. Eğer verilen problem türünü seçen kişi sayısı %10’un (2 kişi ya da daha az) altındaysa ortaya konulan problem türü orijinal olarak ifade edilmiştir.

Aşağıdaki Tablo 4’te problem türleri ve bu problem türünü tercih eden kişi sayısı verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin kurdukları problem türleri

Problem numaraları	Problem Türleri	Kişi sayısı
P1	n. gün kaç soru çözüldüğünün sorulması	11
P1a	n. güne kadar çözülen soru miktarı	6
P1b	n. gün ile m. gün çözülen soru miktarının toplamı/farkı/çarpımı	4
P2	Verilen soru hedefinin kaç günde tamamlanacağını sorulması	2
P2a	Kitaptaki soruların kaç günde biteceğinin sorulması	2
P2b	Kalan soru miktarının kaç günde tamamlanacağını sormak	2
P3	Leyla'nın çözdüğü soru miktarı ile bağlantılı olarak arkadaşı/kuzeninin çözdüğü soru miktarının sorulması	3
P3a	Leyla ve arkadaşı/kuzeninin yarışı kazanması	1
P4	Haftanın belirli günleri çözülen soru miktarının sorulması	2
P5	A. soruyu hangi gün çözüleceğinin sorulması	3
P6	Çözülen sorularda doğru, yanlış sayısının sorulması	1

Problem türleri tespit edildikten sonra öğrencilerin yaratıcılık puanları nicel olarak hesaplanmıştır. Akıcılık puanı öğrencilerin kurmuş olduğu her çözülebilir probleme 1 puan verilmiştir. Esneklik puanı ise öğrenciler tarafından oluşturulan her problem türüne 1 puan verilmiştir. Orijinallik puanı olarak ise her problem türüne 2 puan verilmiştir. Yaratıcılık puanı olarak ise esneklik, akıcılık ve orijinallik puanları toplanarak hesaplanmıştır.

Aşağıdaki Tablo 5'te öğrencilerin yaratıcılık puanları verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin problem kurma testinden aldıkları yaratıcılık puanları

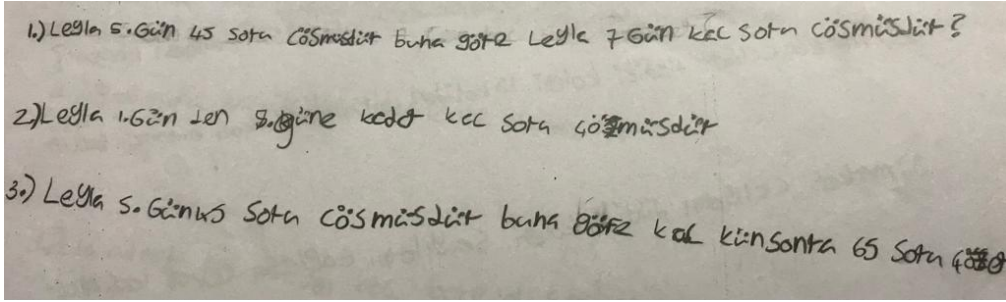
Öğrenci Kod	Akıcılık	Esneklik	Orijinallik	Toplam
Ö1	15	8	10	33
Ö2	9	3	2	14
Ö3	11	4	2	17
Ö4	6	4	2	12
Ö5	10	4	0	14
Ö6	6	3	2	11
Ö7	1	1	0	2
Ö8	2	2	0	4
Ö9	10	3	0	13
Ö10	8	2	2	12
Ö11	0	0	0	0
Ö12	3	2	0	5
Ö13	0	0	0	0
Ö14	11	4	2	17
Ö15	0	0	0	0
Ö16	5	3	2	10
Ö17	3	1	0	4
Ö18	1	1	0	2

Ö19	1	1	0	2
Ö20	16	4	8	28
Ö21	15	6	2	23
Ö22	11	4	4	19
Ö23	9	3	2	14

Tablo 5 incelendiğinde, en yüksek yaratıcılık puanı 33 puan ile Ö1 almıştır. En düşük yaratıcılık puanı ise 0 puan alan Ö11, Ö13 ve Ö15'e aittir. Ortalama olarak öğrencilerin yaratıcılık puanı 11.13'tür.

Öğrencilerin kurdukları her bir problem için alınan puanları incelediğimizde sayı örüntüsü soru 1 için akıcılık puanı ortalaması 1,94'tür. Akıcılık puanı en yüksek olan Ö3 ve toplam 4 puan almıştır. Soru 1 için esneklik puanı ortalaması 1,07 ve en yüksek puanı Ö3 4 puan olarak almıştır. Orijinallik ortalaması 0,71'dir ve en yüksek orijinallik puanı 4 puan ile Ö1 ve Ö20'dir. Yaratıcılık puanı soru 1 için 3,72'dir. Ö21 ve Ö22 en yüksek puanı olan 10 puanı almışlardır.

Ö22 yapılan görüşme sırasında '*Problem kurarken ne anlatmak istediğini dikkate aldım. Görsellerden yararlandım. Kurduğum problemin doğruluğuna yanlışlığına baktım. Problem kurarken kendimi öğretmen gibi hissettim. Kurmuş olduğum problemler hoşuma gitti. Birinci soruda çok güzel kurdum. Problemler çok hoşuma gitti. Problem kurarken zorlandım ama eğlendim de.*'

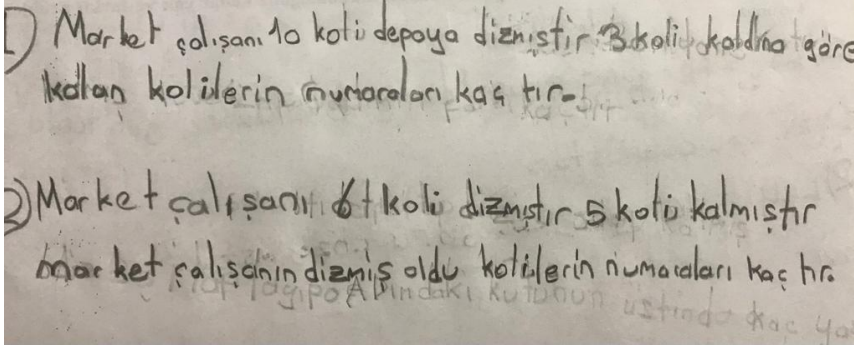


Şekil 2. PKT'inde sayı örüntüsü soru 1'e akıcılık ve esneklik puanı verilen öğrenci örneği

Şekil 2'de Ö5'in kurduğu problemler çözülebilir matematik problemi olduğu için 3 akıcılık puanı ve kurulan problemlerin türü farklı olduğu içinse 3 esneklik puanı almıştır.

Sayı örüntüsüne ait soru 2'ye ait yaratıcılık puanları incelendiğinde; akıcılık puan ortalaması 1,82'dir. En yüksek akıcılık puanı 6 puan ile Ö20'dir. Esneklik puanı ortalaması 0,51'dir ve en yüksek esneklik puanı Ö1'e aittir ve 3 puandır. Soru 2'nin orijinallik puan ortalaması 0,29 olup 5 öğrenci birer tane orijinal problem kurarak 2 puan almışlardır. Yaratıcılık puan ortalaması bu soru için 2,62'dir. Soru 2'de en yüksek yaratıcılık puanı 10 puan ile Ö20'ye aittir.

Ö20 kendisiyle yapılan görüşmede '*Problem kurarken ne kadar iyi problem kurabileceğimi düşündüm. Son soru için marketten yola çıkarak kâr zarar sorarsam daha zar olacağını düşündüm. En çok dikkat ettiğim mantıklı problem olması, çok uzun ya da kısa olsun istemedim hemen bitivermesin. Çok kolay veya zor olsun istemedim. Hayatımda bulunan şeyle rolsün istedim. Bir mantık ve kalıp bulmakta zorlandım. Problemi neyle alakalı kuracağımda zorlandım. İlk problem kurarken yapamayacağımı düşündüm heyecanlandım. İnşallah yapmışımdır. Kolay kurduğum problemlere üzüldüm.*'

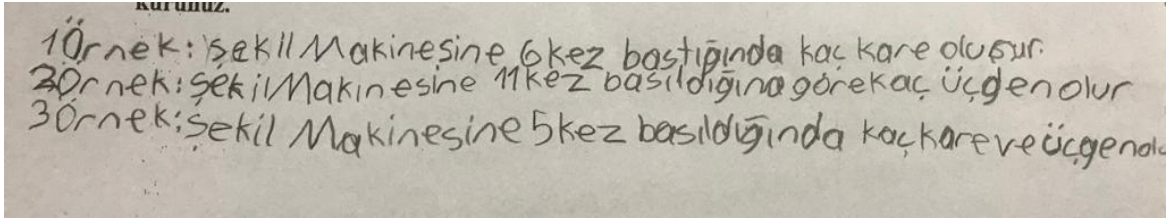


Şekil 3. PKT'inde sayı örüntüsü soru 2'de akıcılık esneklik puanı verilen öğrenci örneği

Şekil 3'de Ö10'un kurduğu çözülebilir matematik problemleri için 2 akıcılık puanı alırken kurulan problemler aynı tür olduğu içinse 1 esneklik puanı verilmiştir.

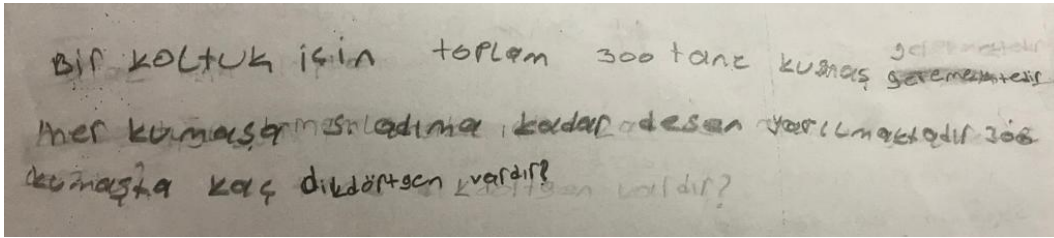
Şekil örüntüsüne ait soru 1'de yaratıcılık puanları değerlendirildiğinde öğrencilere ait akıcılık puan ortalaması 1,24'tür. Akıcılık puanı en yüksek olan Ö5 ve Ö16'dır ve 3 puan almışlardır. Esneklik puan ortalaması bu soru için 0,40'dır. En yüksek esneklik puanı 2'dir ve 6 öğrenci 2 esneklik puanı almıştır. Orijinallik puan ortalaması 0,29'dur. En yüksek orijinallik puanını 4 puan ile Ö1 almıştır.

Orijinallik puanı yüksek olan Ö1 ile yapılan görüşmede; 'Hocam problem kurarken dikkat ettiğim örüntüye göre gitmek bir de problemi doğru kurmak. Şekilleri gerçek hayattaki nesnelere benzetmeye çalıştım. Hayal gücümü kullanarak yazdım. Güzel problem kurmak istedim. Problem kurmak hayal gücü gerektiriyor.'



Şekil 4. PKT'inde şekil örüntüsü soru 1'de akıcılık ve esneklik puanı verilen öğrenci örneği

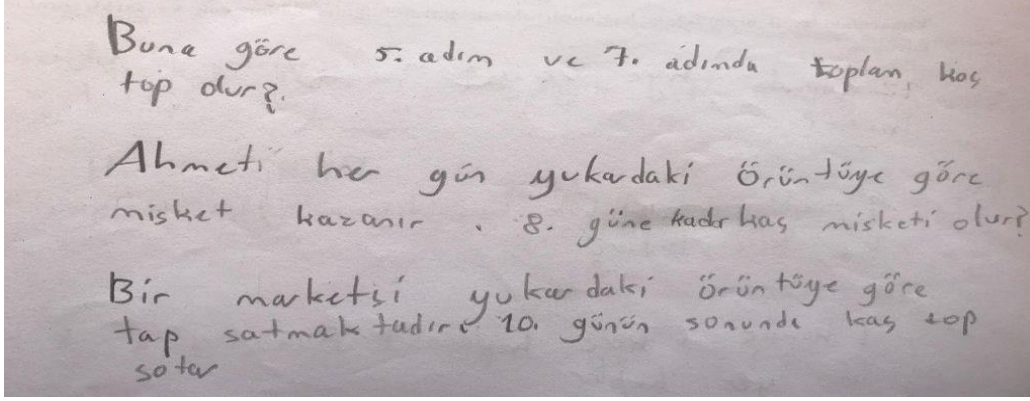
Ö16'nın kurdukları üç problemde çözülebilir olduğundan 3 akıcılık puanı almıştır ve aynı türde problemler olduğunda 1 esneklik puanı almıştır.



Şekil 5. PKT'inde şekil örüntüsü soru 1'de orijinallik puanı verilen öğrenci örneği

Yukarıda Şekil 4'te Ö22 tarafından kurulan problem diğer öğrenciler tarafından kurulmadığından dolayı orijinallik puanı almıştır.

Şekil örüntüsüne ait soru 2’de öğrencilerin yaratıcılık puanlarından akıcılık puan ortalaması 1,65’tir. En yüksek akıcılık puanını 4 puan alan Ö22 almıştır. Esneklik puan ortalaması 0,76’dır. Ö1 ve Ö4 en yüksek esneklik puanı olan 3 puanı almışlardır. Orijinallik puan ortalaması 0,45’dir. Ö20 ve Ö22 orijinallik puanı en yüksek olan öğrencilerdir ve 4 puan almışlardır. Bu soruya ait yaratıcılık puan ortalaması 2,86’dır. Soru 2’ye ait en yüksek yaratıcılık puanı ise 10 puan ile Ö21’dir.



Şekil 6. PKT’inde şekil örüntüsü soru 2’de akıcılık, esneklik ve orijinallik puanı verilen öğrenci örneği

Yukarıda Şekil 5’te Ö4 tarafından kurulan problemde 3 problem kurulduğu için 3 akıcılık puanı, 3 farklı problem türü kullandığı için (P19a, P20, P21) 3 esneklik puanı ve son kurmuş olduğu marketçi sorusundan almıştır. Bu türde sadece 2 öğrenci problem kurmuştur.

PKT’inden elde edilen verilere göre matematiksel yaratıcılık puan ortalaması 11,13’dır. Matematiksel yaratıcılığın bileşenlerine göre öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları ise şu şekildedir; akıcılık puanı ortalaması 6,65, esneklik puan ortalaması 2,74 ve orijinallik puan ortalaması 1,74’dür.

3.2. PÇT’inden Elde Edilen Bulgular

Öğrencilerin PKT’ine verdikleri cevaplar doğrultusunda çözülebilir matematik problemi kategorisinde yer alan problemler incelenerek PÇT oluşturulmuştur. PKT’de verilen her bir problem kurma durumu için üç soru olmak üzere PÇT’de 12 soru bulunmaktadır. PÇT’ne öğrencilerin verdiği doğru cevaplar 2 puan, çözüm yöntemi doğru ancak işlem hatası var ise 1 puan ve yöntem ve işlemler yanlış ise öğrenci puan almıştır.

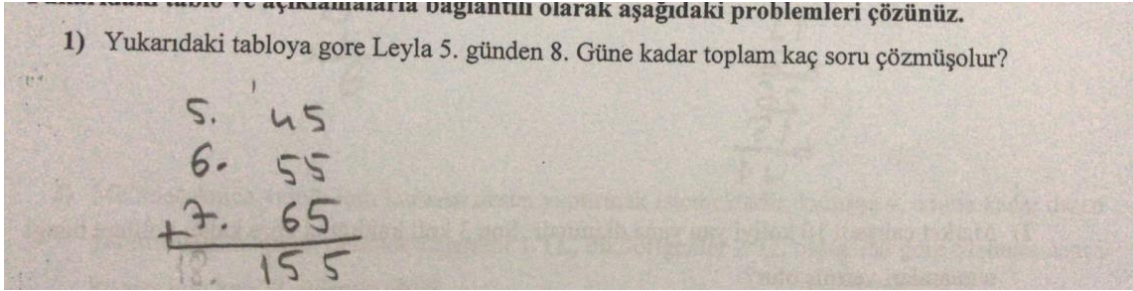
Tablo 6. Öğrencilerin PÇT’inden aldığı puanlar

Öğrenciler	Soru 1			Soru 2			Soru 1			Soru 2			Toplam Puan
	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	
Ö1	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	22
Ö2	2	2	2	2	2	0	2	0	2	2	2	2	20
Ö3	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	20
Ö4	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	0	0	18
Ö5	0	0	0	2	2	1	2	2	0	0	0	0	9
Ö6	2	0	2	2	2	2	2	1	0	0	0	0	13
Ö7	0	0	2	0	0	2	0	0	0	2	0	0	6
Ö8	0	0	0	0	0	0	2	1	0	2	2	0	7

Ö9	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	0	21
Ö10	1	0	1	2	2	0	2	0	0	2	2	1	13
Ö11	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2
Ö12	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2	2	0	6
Ö13	0	0	0	0	0	0	2	0	2	2	0	0	6
Ö14	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2
Ö15	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	2
Ö16	2	0	1	2	2	2	2	2	2	0	0	2	17
Ö17	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	0	0	4
Ö18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	4
Ö19	1	0	0	2	2	0	2	0	2	0	0	0	9
Ö20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	24
Ö21	1	0	2	0	1	2	2	2	2	0	0	0	12
Ö22	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	24
Ö23	0	1	1	0	0	0	2	2	0	0	0	0	6
Toplam	20	14	23	26	24	23	34	21	20	28	20	12	267

Tablo 6 incelendiğinde, PÇT’indeki tüm sorulara doğru yanıt veren Ö20 ve Ö22 tüm sorulara doğru yanıt vererek en yüksek puanı almışlardır. Ö11 ise sadece bir doğru soruya cevap vererek en düşük puanı almıştır. PÇT’inden alınan puanlarının ortalaması 11,6’dır. Toplam 12 öğrenci ortalamanın altında yer almıştır.

Öğrencilerin doğru cevapları incelendiğinde en fazla doğru cevabı şekil örüntüsüne ait birinci sorunun birinci sorusuna verilmiştir. Toplam 17 öğrenci doğru cevap vermiştir. En az doğru cevap ise şekil örüntüsüne ait soru ikinin üçüncü sorusuna verilmiştir. Bu soruya 5 doğru cevap vermiştir ve 2 öğrenci ise bu soruda yöntemi doğru seçmelerine rağmen işlem hatası yapmışlardır.



Şekil 7. PÇT’inde işlem hatası yapan öğrenci örneği- Ö21

Şekil 7’de öğrencinin sorunun yöntemini doğru yaptığı ancak toplama işleminde hata yaptığı görülmektedir. İşlem hatasından dolayı Ö21 sadece 1 puan almıştır.

PKT ve PÇT uygulandıktan sonra öğrencilerle yapılan görüşmede, öğrencilerden bazıları PÇÖ ile alakalı olarak aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır:

Ö1: ‘Problem çözerken sonucunun doğru olmasına önem verdim. En çok şekil örüntüsü 2. Soruda zorlandım. O soruda biraz takıldım. Arkadaşlarımın kurduğu problemleri çözerken onlar öğretmen ben öğrenci gibiydim. Hocam örüntüler konusunda ben problem çözmeye ve kurmayı öğrendim.’

Ö16: ‘Soruları çözerken mutlu oldum. Bizim kurduğumuz problemleri çözerken sınavlarda nasıl soru hazırlıyorlar onu anladım. Problem çözerken en çok 3. Soruda zorlandım.’

Ö20: ‘Problem çözerken nasıl hızlı olurum ne kadar hızlı olursam o kadar iyi diye düşündüm. Konunun örüntü olması biraz zorladı. Mesela 5’ten 6’ya kadar dediğinde 5’i alacak mıyız orada zorlandım. Arkadaşlarımın yazdığı soruları merak ediyordum problem çözmede görmüş oldum. Problem çözerken zorlanınca canım sıkıldı.’

Şeklinde farklı açıklamalarda bulunmuşlardır.

3.3. Problem Kurmanın Yaratıcılık Bileşenlerinin Problem Çözmeye Etkisine Yönelik Bulgular

Matematiksel yaratıcılığın bileşenlerinin (akıcılık, esneklik ve orijinallik) problem çözmeye etkisini incelemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. İlk olarak sayı örüntülerinde akıcılık, esneklik ve orijinallik bakımından problem kurma becerisine ait regresyon analizi sonuçları aşağıda Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Sayı örüntüsü ile ilgili regresyon analizi

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p	Kısmi Korelasyon
Sabit	1,196	1,475	-	0,811	0,005	-
Akıcılık	0,840	0,642	0,453	1,308	0,287	0,258
Esneklik	0,658	1,409	0,131	0,467	0,106	0,111
Orijinallik	0,564	0,966	0,159	0,584	0,133	0,351

R= 0,697 R²= 0,486 R²_{adjusted}=0,405 F(3,19)= 5,98 p<0,05

Tablo 7 incelendiğinde, sayı örüntüleriyle ilgili problem kurma becerisinde akıcılık, esneklik ve orijinallik değişkenleri kullanılarak problem çözme değişkenini yordamak amacıyla birçok değişkenli doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen analiz sonucunda anlamlı bir regresyon modeli, F(3, 19)=5.986, p<0.05, ve bağımlı değişkendeki varyansın %41’ini (R²_{adjusted}=.405) bağımsız değişkenler tarafından açıklandığı bulunmuştur. Değişkenler tek tek incelendiğinde akıcılık sayı örüntülerinde problem becerisini yordamamaktadır, β =.453, t(19)=1.308, p>.05, pr²= .08. Esneklik sayı örüntülerinde problem çözme becerisini yordamamaktadır, β =.131, t(19)=.467, p>.05, pr²=.01. Orijinallik sayı örüntülerinde problem çözme becerisini yordamamaktadır, β =.159, t(19)=0,584, p>.05, pr²= .02.

Regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıdaki gibidir;

Sayı Örüntülerinde Problem Çözme Becerisi= 1,196+0,840*Akıcılık+0,658*Esneklik+0,564*Orijinallik

Şekil örüntülerinde akıcılık, esneklik ve orijinallik açısından problem kurma becerisinin problem çözme becerisine ilişkin regresyon analizi sonuçlara ait veriler aşağıdaki Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Şekil örüntüsü ile ilgili regresyon analizi

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p	Kısmi Korelasyon
Sabit	3,696	1,009	-	3,664	0,002	-
Akıcılık	0,548	0,317	0,468	1,728	0,100	0,368
Esneklik	-0,373	0,859	-0,136	-0,434	0,669	-0,099
Orijinallik	0,792	0,563	0,350	1,406	0,176	0,307

R= 0,613 $R^2= 0,376$ $R^2_{adjusted}=0,277$ $F(3,19)= 3,817$ $p<0,05$

Yapılan analizler sonucunda anlamlı bir regresyon modeli, $F(3, 19)=3.814$, $p<0.05$, ve bağımlı değişkendeki varyansın 95 %27.7'sini ($R^2_{adjusted}=0.277$) bağımsız değişkenler tarafından açıklandığı bulunmuştur. Ancak bağımsız değişkenler tek tek incelendiğinde akıcılık değişkeni şekil örüntülerinde problem çözme becerisini yordamamaktadır $\beta=0.468$, $t(19)=1.728$, $p>.05$, $pr^2= .14$. Esneklik sayı örüntülerinde problem çözme becerisini yordamamaktadır, $\beta=-0.136$, $t(19)=-0.434$, $p>.05$, $pr^2= .01$. Orijinallik sayı örüntülerinde problem çözme becerisini yordamamaktadır, $\beta=.350$, $t(19)=1.406$, $p>.05$, $pr^2= .09$.

Şekil örüntülerinde problem kurmanın yaratıcılık bileşenlerinin problem çözme becerisine ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) şu şekildedir:

Şekil Örüntülerinde Problem Çözme Becerisi= $3,696+0,548*Akıcılık-0,373*Esneklik+0,792*Orijinallik$

Son olarak örüntülerde akıcılık, esneklik ve orijinallik açısından problem kurma becerisinin problem çözme becerisine ilişkin regresyon analizi sonuçları aşağıda Tablo 9'da paylaşılmaktadır.

Tablo 9. Örüntüler konusu regresyon analizi

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p	Kısmi Korelasyon
Sabit	5,173	2,230	-	2,320	0,032	-
Akıcılık	0,597	0,532	0,398	1,122	0,276	0,249
Esneklik	0,060	1,445	0,015	0,042	0,967	0,010
Orijinallik	1,111	0,735	0,366	1,512	0,147	0,328

R= 0,724 $R^2= 0,524$ $R^2_{adjusted}=0,499$ $F(3,19)= 6,974$ $p<0,05$

Analiz sonucunda anlamlı bir regresyon modeli, $F(3, 19)=6.974$, $p<0.05$, ve bağımlı değişkendeki varyansın %49.9'unu ($R^2_{adjusted}=0.499$) bağımsız değişkenler tarafından açıklandığı bulunmuştur. Ancak bağımsız değişkenler tek tek incelendiğinde, akıcılık değişkeni örüntülerinde problem çözme becerisini yordamamaktadır, $\beta=.398$, $t(19)=1.122$, $p>.05$, $pr^2=.06$. Esneklik örüntülerde problem çözme becerisini yordamamaktadır, $\beta=0.015$, $t(19)=- 0.042$, $p>.05$, $pr^2= .00$. Orijinallik örüntülerde problem çözme becerisini yordamamaktadır, $\beta=.366$, $t(19)=1.512$, $p>.05$, $pr^2= .14$.

Regresyon analiz sonucuna göre örüntülerde problem kurmanın yaratıcılık bileşenlerinin problem çözme becerisine ilişkin regresyon eşitliği şu şekildedir;

Örüntülerde Problem Çözme Becerisi = $5,173+0,597* Akıcılık+0,060*Esneklik+1,111* Orijinallik$

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular genel olarak incelendiğinde; sayı ve şekil örüntülerinde problem kurmanın yaratıcılık bileşenleri problem çözme becerisini yordamamaktadır.

Örüntülerde problem kurmanın yaratıcılık bileşenleri problem çözme becerisini yordamamaktadır. Ancak örüntülerde problem kurmanın yaratıcılık bileşenleri ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Matematik eğitimcileri problem çözme ve kurma becerilerinin matematiksel yaratıcılık bağlamında ele alınması noktası üzerinde durmaktadırlar (Haylock, 1985; Silver, 1997). Bu araştırmada da beşinci sınıf öğrencilerinin örüntüler konusunda yaratıcılık bağlamında problem kurma becerileri ile bu becerilerinin problem çözmeye etkisi incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgularda, PKT ile elde edilen problemlerin %67'si çözülebilir kategorisindedir ancak öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmelerde öğrencilerin problem kurarlarken çok zorlandıkları belirtmişlerdir. Alan yazında, Kar ve Işık'ın (2015) araştırmasında %55 çözülebilir, Özdemir Yıldız'ın (2019) çalışmasında %62 ve Dölek'in (2018) çalışmasında %69 olarak çözülebilir problemlere ulaşılmıştır. Genel olarak bakıldığında bu araştırmada da öğrenciler benzer oranlarda çözülebilir problemler kurulabilmiştir. Bu araştırmada öğrencilerin problem kurma becerilerinin iyi bir düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Özgen vd. (2017) ise problem kurma becerisi cinsiyet, başarı ve problem çözmeye tutumu arasındaki ilişkisini incelemiştir. Cinsiyet ile anlamlı bir ilişki bulunmamasına rağmen problem kurma becerisinin başarıya ve problem çözmeye yönelik tutumu yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Tertemiz ve Sulak (2013) araştırmalarında beşinci sınıfları ile gerçekleştirmişler ve öğrencilerin kurdukları problemlerin basit düzeyde kaldığı ve üst düzey problem kurmakta zorlandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Genel olarak bakıldığında, bu araştırmada da alan yazındaki farklı araştırmalarda da görüldüğü gibi öğrencilerin problem kurarken zorlandıkları hem çözülebilir kategorisinde bulunan problemlerin oranında hem de öğrencilerle yapılan görüşmelerde tespit edilmiştir.

Gerçek yaşam durumlarını matematiksel konularla ilişkilendirilerek problem kurma öğrencilerin matematiksel düşünme süreçlerini destekleyebilecektir (Akay, 2006). Bu araştırma da elde edilen diğer bir sonuç öğrenciler problemleri kurarken günlük hayattan yola çıktıklarıdır ve bu durumu özellikle kendileriyle yapılan görüşmelerde belirtmişlerdir. Benzer sonuca Han'ın (2020) çalışmasında da ulaşılmıştır. Ancak Onkun Özgür (2018) araştırmasında günlük hayatla ilgili olmayan problemler oluşturdukları ve özgün problemler kurmada öğrencilerin zorlandıkları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Kojima vd. (2009) belirttiği üzere problem kurma kişiyi farklı yollarla yeni düşünceler üretmeye yönlendirmektedir. Kişi bu şekilde farklı matematiksel bir durum yaratmak için bir çaba içerisine girmektedir. Bu araştırmada yaratıcılık puanları bağlamında öğrencilerin aldıkları puanlar yaratıcılığın bileşenleri bağlamında ele alındığında akıcılık ortalaması 6,65, esneklik ortalaması 2,74 ve orijinallik ortalaması 1,74 olarak bulunmuştur. Genel olarak öğrencilerin kurdukları problemler incelendiğinde öğrencilerin çoğunlukla aynı problem türünden benzer problemler kurdukları tespit edilmiştir. Dolayısıyla, öğrencilerin akıcılık puanları esneklik puanlarından daha yüksektir. Bu durumun nedeni olarak öğrencilere problem kurma açıklamalarında öğrencilere '...kurabildiğiniz kadar çok problem kurunuz' şeklinde bir ifadenin kullanılması diye düşünülmektedir. Benzer bir araştırma sonucuna Ayvaz'ın (2019) araştırmasında da ulaşılmıştır. Bu araştırmada öğrencilerin orijinallik ve esneklik puanlarının akıcılık puanlarına göre daha düşük olmasının nedeni ise öğrencilerin bir problem durumunu göz önüne alarak birden fazla ve birbirinden farklı problem kurma konusunda yeterince deneyimlerinin olmamasından kaynaklanabilir. Amalina vd. (2018) ve Silver (1997) benzer bir şekilde kişinin problem kurmadaki yaratıcılığının temelde kişinin bu konuda ne kadar deneyimi olduğuna bağlı olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç ise öğrencilerin orijinal problem oluşturmada zorluk çektikleri şeklindedir. Benzer sonuçlara Çetinkaya'nın (2017), Taşkın (2016) ve Ergin'in (2019) araştırmalarında da ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda da öğrencilerin özgün ve yaratıcı problemleri kurmada zorlandıkları veya yaratıcı problem kuramadıkları katılımcılar tarafından belirtilmiş veya bu durumlara yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

Problem çözme konusunda ise öğrencilerinin problem kurma etkinliği sonrasında kendi oluşturdukları veya arkadaşlarının oluşturdukları problemleri çözerken zorlandıkları tespit edilmiştir. Özgen vd. (2017) yaptıkları çalışmalarında benzer bir şekilde öğrencilerin kendi kurmuş olduğu problemleri çözerken dahi zorlanmışlardır. Alan (2009) ise çalışmasında problem kurma becerisi üst düzey olan öğrencilerin kendi kurmuş oldukları problemleri çözerken sorun yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kazak'ın (2012) çalışmasında da katılımcı öğrencilerin problem çözme becerilerinin yeterli olmadığı bulunmuştur. Bütün bu araştırmalar göz önüne alındığında bu çalışmadan elde edilen verilerin alan Kazak'ın (2012) çalışmasıyla örtüşmektedir ancak Alan'ın (2009) sonuçlarıyla kısmen benzerlik gösterdiği söylenebilir. Aynı zamanda yaratıcılık açısından sayı ve şekil örüntülerinde ve ayrıca örüntülerde akıcılık, esneklik ve orijinallik bakımından problem kurma becerisi ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Yaratıcılık bağlamında araştırmadan elde edilen bulgular göz önüne alındığında yaratıcı problem kuran öğrencilerin problem çözme becerisinin de iyi olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir sonuca Öçal vd. (2019) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada da tespit edilmiştir. Çalışmalarında akıcılık bileşeninin problem çözme becerisini yordamadığı görülmüştür. Bu araştırmada ise esneklik ve orijinallik açısından problem kurma becerisinin problem çözme becerisini yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulardaki bu farklılıkların katılımcılardaki farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Genel olarak araştırmadan elde edilen bulgular göz önüne alındığında, öğrencilerin problem kurma konusunda halen zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır ancak öğrenciler aynı zamanda problem kurma sürecinden zevk aldıkları da yapılan görüşmeler ile belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ayrıca öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek için sınıf ortamında problem kurma ve çözme etkinliklerine daha çok yer verilmesi gerektiğini de ortaya koymuştur.

5. Kaynakça

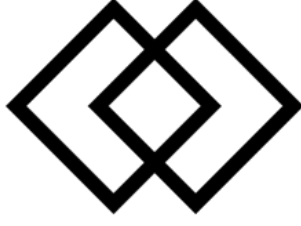
- Akay, H. (2006). *Problem kurma yaklaşımı ile yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarısı, problem çözme becerisi ve yaratıcılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Tez No.190950) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akkan, Y., & Çakıroğlu, Ü. (2012). Doğrusal ve ikinci dereceden örüntüleri genelleştirme stratejileri: 6-8. Sınıf öğrencilerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 104-120.
- Alan, C. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin matematik derslerinde problem çözme sürecine yönelik görüşleri: Nitel bir çalışma* (Tez No. 239411) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Amalina, I. K., Amirudin, M., & Budiarto, M. T. (2018). Students' creativity: Problem posing in structured situation. *In Journal of Physics: Conference Series*, 947(1), 012012. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/947/1/012012>

- Aydın-Çakır, A., & Türkeş-Kılıç, S. (2021). Bilimsel araştırmalarda karma yöntem nasıl kullanılır? *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 42(Özel Sayı 1), 1-15. <https://doi.org/10.30794/pausbed.802568>
- Ayvaz, Ü. (2019). *Problem kurma temelli etkinliklerle özel yetenekli öğrencilerin matematiksel yaratıcılıklarının geliştirilmesi üzerine bir eylem araştırması* (Tez No. 593298) [Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bozkurt, A., & Karslıgil Ergin, G. (2018). Öğrencilerin problem çözme ve kurma süreçlerindeki başarı ve matematiksel düşüncülerinin incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 1-33. <https://doi.org/10.19160/ijer.393529>
- Cai, J. (2003). Investigating parental roles in students' learning of mathematics from a cross-national perspective. *Mathematics Education Research Journal*, 15(2), 87-106. <https://doi.org/10.1007/BF03217372>
- Cankoy, O., & Darbaz, S. (2010). Problem kurma temelli problem çözme öğretiminin problemi anlama başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 11-24.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage.
- Çetinkaya, A. (2017). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin problem kurma becerilerinin incelenmesi* (Tez No. 462322) [Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dölek, S. (2018). *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme ve Kurma Çalışmalarının İncelenmesi* (Tez No. 506271) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dündar, S. (2015). Matematiksel yaratıcılığa yönelik matematik öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 18-34. <https://doi.org/10.7822/omuefd.34.1.2>
- English, L. D. (1997). The development of fifth-grade children's problem-posing abilities. *Educational Studies in Mathematics*, 34, 183-217.
- Ergin, A.E. (2019). *7. Sınıf öğrencilerinin geometride problem kurma süreçlerinin incelenmesi ve yaratıcılıklarına etkisinin araştırılması* (Tez No. 608646) [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ergin, A. S., & Türnüklü, E. (2019). 7. sınıf öğrencilerinin kurdukları geometri problemlerinde yaratıcılıklarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 27-38.
- Ervynck, G. (1991). Mathematical creativity. In D. Tall (Ed.), *Advanced mathematical thinking* (pp. 42-53). Kluwer Academic.
- Esi, A. (2018). Matematikte yaratıcılık. *Journal of Awareness*, 3(Özel), 309-314.
- Gonzales, N. A. (1998). A blueprint for problem posing. *School Science and Mathematics*, 98(9), 448-464. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.1998.tb17437.x>
- Haylock, D. W. (1985). Conflicts in the assessment and encouragement of mathematical creativity in schoolchildren. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 16(4), 547-553.

- Herrmann, N. (1996). *The whole brain business book*. Mc Graw-Hill.
- Kar, T., & Işık, C. (2015). Türk ve Amerikan yedinci sınıf matematik ders kitaplarının tamsayılarla toplama ve çıkarma işlemleri üzerinden karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(177), 75-92.
- Katranacı, Y., & Şengül, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin matematik problemi oluşturma, matematik problemi çözme ve matematiğe yönelik tutumları arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 44(197), 1-24.
- Kavgacı, Y. (2016). *Matematik problemi çözme stratejileri öğretiminin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin gelişimine etkisi* (Tez No. 436712) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kazak, V. (2012). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin kesirlerde toplama işlemine yönelik sözel problem kurma ve problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Tez No. 325808) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kılıç, Ç. (2019). Örüntü arama stratejisi ile çözülebilecek problemleri kurmada ortaokul öğrencilerinin performanslarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 647- 656. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2622>
- Kilpatrick, J. (1987): Problem formulating: Where do good problems come from? In A. H. Schoerfeld (Ed). *Cognitive science and mathematics education* (pp.123-148). Erlaum.
- Kojima, K., Miwa, K., & Matsui, T. (2009). Study on support of learning from examples in problem posing as a production task. In *Proceedings of the 17th International Conference on Computers in Education* (pp. 75-82). Hong Kong: Asia-Pacific Society for Computers in Education.
- Nicolaou, A. A., & Philippou, G. N. (2007). Efficacy beliefs, problem posing, and mathematics achievements. In D. Pitta-Pantazi, & G. Phillippou (Eds.), *Proceedings of the V Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 308-317). Larnaca, Department of Education, University of Cyprus.
- Onkun Özgür, E. (2018). *Yedinci sınıf öğrencilerin sütun ve daire grafiğine uygun problem kurma becerilerinin incelenmesi* (Tez No. 506627) [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öçal, M. F., Kar, T., Özdemir, E., Güler, G., & İpek, A. S. (2019). Indicators of prospective mathematics teachers' success in problem solving: The case of creativity in problem-posing. In M. Graven, H. Venkat, A. Essien & P. Vale (Eds.), *Proceedings of the 43rd conference of the international group for the psychology of mathematics education* (Vol. 2, pp. 456-463). PME.
- Özdemir Yıldız, Ö. (2019). *Matematik öğretmen adaylarının problem kurma becerilerinin incelenmesi ve problem kurma hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi* (Tez No. 590879) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özgen, K., Aydın, M., Geçici, M.E., & Bayram, B. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin problem kurma becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(2), 323-351. <https://doi.org/10.16949/turkbilmate.322660>
- Palabıyık, U., & Akkuş İspir, O. (2011). Örüntü temelli cebir öğretiminin öğrencilerin cebirsel düşünme becerileri ve matematiğe karşı tutumlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 111-123.

- Polya, G. (1957). *How to solve it: A new aspect of mathematical method (2nd ed.)*. Princeton University Press.
- Sadak, M., Incikabi, L., Ulusoy, F., & Pektas, M. (2022). Investigating mathematical creativity through the connection between creative abilities in problem posing and problem solving. *Thinking Skills and Creativity*, 45, 101108. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101108>
- Silver, E. A. (1994). On mathematical problem posing. *For the Learning of Mathematics*, 14(1), 19–28.
- Silver, E. A. (1997). Fostering creativity through instruction rich in mathematical problem solving and problem posing. *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*, 29(3), 75-80.
- Silver, E. A., & Cai, J. (1996). An analysis of arithmetic problem posing by middle school students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27, 521–539. <https://doi.org/10.2307/749846>
- Souviney, R. J. (1994). *Learning to teach mathematics*. Macmillan Publishing Company.
- Şahal, M. (2016). *Problem kurma yaklaşımı ile işlenen tam sayılar konusunun öğrencilerin akademik başarısına ve matematik tutumlarına etkisi* (Tez No. 435382) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Stoyanova, E., & Ellerton, N. F. (1996). A framework for research into students' problem posing in school mathematics. In P. C. Clarkson (Ed.), *Technology in mathematics education* (pp. 518–525). Mathematics Education Research Group of Australasia.
- Taşkın, D. (2016). *Üstün yetenekli tanısı konulmuş ve konulmamış öğrencilerin matematikte yaratıcılıklarının incelenmesi: Bir özel durum çalışması* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Tertemiz, N. (2017). İlkokul öğrencilerinin dört işlem becerisine dayalı kurdukları problemlerin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 1-25
- Tertemiz, N., & Sulak, S. E. (2013). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin problem kurma becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(3), 713-729.
- Torrance, E. P. (1974). *A manual for the Torrance tests of creative thinking*. Personnel.
- Torrance, E. P. (1966). *The Torrance tests of creative thinking – norms-technical manual research edition – verbal tests, forms A and B – Figural Tests, Forms A and B*. Personnel.
- Turhan, B., & Güven, M. (2014) Problem kurma yaklaşımıyla gerçekleştirilen matematik öğretiminin problem çözme başarısı, problem kurma becerisi ve matematiğe yönelik görüşlere etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 217-234. <https://doi.org/10.14812/cufej.2014.021>
- Xie, J., & Masingila, J. O. (2017). Examining interactions between problem posing and problem solving with prospective primary teachers: A case of using fractions. *Educational Studies in Mathematics*, 96(1), 101-118. <http://dx.doi.org/10.1007/s10649-017-9760-9>
- van Hooijdonk, M., Mainhard, T., Kroesbergen, E. H., & van Tartwijk, J. (2020). Creative problem solving in primary education: Exploring the role of fact finding, problem finding, and solution finding across tasks. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100665. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100665>

- Yenilmez, K., & Ev Çimen E. (2014). Matematik öğretmeni adaylarının “örnek, alıştırma, problem” oluşturma çalışmalarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 76-84.
- Yeşildere, S., & Akkoç, H. (2010). Matematik öğretmen adaylarının sayı örüntülerine ilişkin pedagojik alan bilgilerinin konuya özel stratejiler bağlamında incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 125-149.
- Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin.
- Zhang, L., Cai, J., Song, N., Zhang, H., Chen, T., Zhang, Z., & Guo, F. (2022). Mathematical problem posing of elementary school students: The impact of task format and its relationship to problem solving. *ZDM-Mathematics Education*, 54(3), 497-512. <https://doi.org/10.1007/s11858-021-01324-4>



SİVAS İLİNİN ORTALAMA SICAKLIK İLE TOPLAM YAĞIŞ VERİLERİNİN TREND ANALİZİ VE SSP İLE 2100 YILI MODELLEMESİ

Fatih KARTAL*

Öz

Araştırma alanı Sivas ili olup, araştırmanın konusu ortalama sıcaklık ve toplam yağış parametrelerinin trend analizi ve SSP senaryolarıdır. Çalışmanın amacı ise sıcaklık değerlerinin ortalaması ile yağış toplamlarının mevsimsel ve yıllık değişkenliklerinin analiz edilmesi ve gelecek yıllarda (2041-2060-2100) bölgede yaşanması muhtemel sıcaklık ve yağış durumlarının belirlenmesidir. Çalışmada Mann-Kendall ve Spearman's Rho testi gibi iki önemli trend yöntemi kullanılmıştır. İklim senaryolarında ise SSP 2,6 ve 8,5 tercih edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre il genelinde yıllık ve mevsimlik düzeyde ortalama sıcaklıklarda artışlar gözlemlenmiştir. Bu artışlar bazı istasyonlarda istatistiki açıdan anlamlılık gösterirken bazı istasyonlarda anlamlılık ifade etmemektedir. Sivas ilinde yaz mevsimi, pozitif yönde anlamlı bir sıcaklık artış eğilimi gösteren mevsim olduğu görülmektedir. İl genelinde yaz, sonbahar, kış mevsimlerinde ve yıllık yağışlarda artış ve azalışların olduğu görülmüştür. Sonuç olarak trend analizleri küresel iklim değişimleri açısından Sivas ilinde de uzun vadede sıcaklık artışlarını ve yağış azalmalarını işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: İklim, Trend, Sıcaklık, Yağış, SSP Senaryoları, Sivas.

Trend Analysis of Average Temperature and Total Precipitation Data of Sivas Province and Modeling the Year 2100 With SSP

Abstract

Research area Sivas province and the subject of the research is average temperature and total precipitation parameters and SSP scenarios. The study aims to analyze the average temperature and precipitation data, and analyze these data in annual and seasonal analyzing the trends and predictions for the region in the coming years (2060-2100) to determine the possible temperature and precipitation conditions. Two important trend methods such as Mann-Kendall and Spearman's Rho test were used in the study. Climate SSP 2.6 and 8.5 were preferred in the scenarios. According to the results obtained increases in annual and seasonal average temperatures across the province were observed. These increases were statistically significant at some stations. while it is not significant in some stations. It is seen that summer in Sivas province is the season that shows a positive and significant temperature increase trend. season. In summer, autumn and winter seasons and annually in the province It was observed that there were increases and decreases in precipitation. As a result, trend analyzes indicate long-term temperature increases and precipitation decreases in Sivas province in terms of global climate changes.

Keywords: Climate, Trend, Temperature, Precipitation, SSP Scenarios, Sivas.

1. Giriş

Dünyanın belli bir yerinde atmosfer olayların uzun bir süreçte ortalamasını yansıtan tüm değerler iklim özelliklerini yansıtmaktadır. Bununla birlikte iklim meydana gelen atmosfer olaylarının hangi zaman diliminde, ne sıklıkla ve ekstrem olarak ne gibi sonuçlara sebep olduğunu da geniş zaman diliminde ifade eden bir bileşendir (Türkeş, 2010). Uzun periyotlar mekân içerisinde çeşitli

* Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Coğrafya Eğitimi ABD. fatihkartal.58@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-9266-5007>

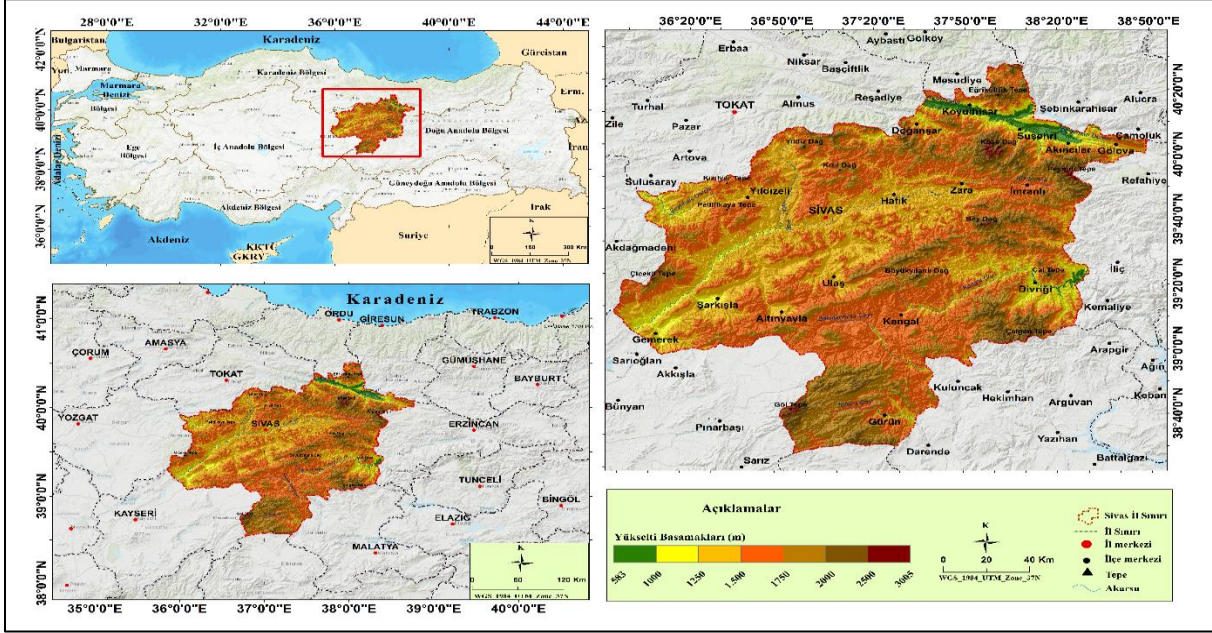
değişkenlerle birlikte 300-500 yıl gibi geniş zaman dilimini kapsamaktadır. Fakat günümüzde insan faktörünün iklim üzerine olan etkisi düşünüldüğünde 30-50 yıl arasında olabilmektedir (Gözalın, 2019; Coşkun vd., 2020; Coşkun vd., 2022). Özellikle sanayi devrimiyle birlikte hızlı sanayileşme ve nüfus artışlarının yaşanması birçok sorunu beraberinde getirmiştir. Hızla artış gösteren bu çevre sorunları atmosferi büyük oranda etkilemektedir. Günümüzde sanayileşme ve şehirleşme oranlarının giderek hız kazanması insan kaynaklı iklim değişimlerinin en önemli göstergelerinden olup insan faktörünün doğal ortam üzerindeki en büyük etkisine örnektir. Bahsi geçen bu unsurlar son yıllarda küresel ısınma ve küresel iklim değişikliğinin en dikkat çekici sebepleri arasında gösterilmektedir. Küresel ısınmayla birlikte 20. yüzyılın sonlarına doğru dünya genelinde iklim anlamında bir değişim gerçekleşmiş olup küresel ölçekte iklim değişimleri hızlı bir ivme gerçekleştirmiştir (Karakuş & Güler, 2022).

Ülkemizde küresel boyutta küresel ısınma dalgasıyla birlikte bulunduğu coğrafi konum gereği en çok etkilenen ülkeler arasında yer almaktadır. Bu açıdan birçok unsur üzerinde etkisi olan sıcaklık ve yağışların analiz ve değerlendirmelerinin yapılması son derece büyük önem taşımaktadır. Herhangi bir alanda mevcut olan sıcaklık ortalamaları ve yağış toplamları o alanın uzun yıllarda ne gibi iklim değişimlerine sahne olduğunu belirleme noktasında önemli çıkarımlar yapmamıza yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla literatür taraması yapıldığında farklı alanların iklim değişikliğinin açıklanmasında bu iki parametrenin trend analizlerine yönelik fazlaca çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Ackerman & Knox, 2015; Addisu vd., 2015; Avşaroğlu, 2019; Aksoy & Coşkun, 2010; Altunay, 2016; Coşkun, 2011; Coşkun & Akbaş, 2017; Coşkun, 2020a, 2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2020f, 2020g, 2020h; Emek, 2014; Erlat, 2013; Gözalın, 2023; Kadioğlu, 1997; Karabulut & Cosun, 2009; Karakuş & Güler, 2022; Karaosmanoğlu & Günek, 2018; Lazaro vd., 2001; Nourani vd., 2018; Öztekin, 2023; Polat & Sunkar, 2017; Rahman vd., 2017; Soydan vd., 2016; Sönmez vd., 2016; Su vd., 2018; Şenocak & Emek, 2019; Tayanç vd., 1997; Türkeş, 1996; Türkeş vd., 2002; Tosic & Ukasevic, 2005; Yenigün vd., 2013; Yılmaz, 2019)

İklim elemanlarından sıcaklık ve yağışlarda meydana gelen değişimlerin belirlenmesi için parametrik olmayan testler tercih edilmektedir. Bu testler aracılığıyla iklim elemanlarının gidiş seyri tespit edilmektedir. Günümüzde sürekli değişim gösteren iklim verilerinin bu analiz ve değerlendirmelerle birlikte gelecekte ne gibi tehditlerin beklediği ve bu tehditlere nasıl önlem alınması gerektiği noktasında önemli senaryolar hazırlama imkânı sağlamaktadır. İklim parametrelerinden meydana gelen bu değişimlere bağlı olarak ülkemizde sıcaklıklar ve yağışlarda eğilimlerin oluştuğu görülmektedir. Bu eğilimlerin belirlenmesi ve gelecekteki olası durumlarının tahmin edilmesi herhangi bir yerde uzun vadeli planlamalar için önem arz etmektedir (Coşkun, 2020). Bu doğrultuda gelecekte iklim periyotlarında meydana gelmesi muhtemel şartların ön görülmesi adına çeşitli modeller ve senaryolar hazırlanmıştır (Coşkun vd., 2022; Gözalın, 2023; Öztekin, 2023). Bu modellerden olan SSP'ler ve senaryoları literatürde en çok tercih edilenlerdir. Bu çalışma kapsamında ise SSP'lerden yararlanılmıştır. Bu araştırma iklim elemanlarından olan sıcaklık ve yağış parametrelerindeki trendlerin analizlerinin yapılarak uzun dönemli yapılması ön görülen çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma bu anlamda Sivas ili ile ilgili fiziki coğrafya konularının tespitinde daha gerçekçi ve kesin adımlar atılması açısından önemlidir.

Genel sıcaklık ve yağış toplamlarına ait verilerin trend analizinin yapıldığı Sivas ili coğrafi konum olarak İç Anadolu Bölgesinin Yukarı Kızılırmak Bölümünde bulunmaktadır. Geniş bir alana sahip olan Sivas ili toprak genişliği bakımından Türkiye'nin en büyük ikinci ili olup toprakları üç büyük havzaya yayılmış durumdadır. Topraklarının büyük bir bölümünün Kızılırmak Havzasında olduğu sahada geriye kalan bir kısmı doğuda Fırat Havzasında bir kısmı da Karadeniz Bölgesi sınırları içerisinde Yeşilirmak Havzasındadır. 28.488 km² ilk yüz ölçüme sahip olan araştırma sahası, coğrafi koordinat olarak 35°-50° ve 38°-14' doğu boylamı ile 38°-32' ve 40°-16' kuzey enlemi arasında yer

almaktadır. İnceleme alanında iklim olarak karasal iklim özelliği görülmekte olup yazlar kurak kışlar ise sert ve soğuk geçmektedir. Ancak Yeşilirmak Havzası içerisinde kalan kesimlerde Karadeniz iklimine geçiş özelliği görülmektedir. Arazi yer şekilleri açısından incelendiğinde, kuzeyden Kelkit Vadisi; doğudan Köse Dağlarının uzantıları Kuruçay Vadisi ile Yama Dağı; güneyden Kulmaç Dağları, tahtalı dağlarının uzantıları ve Hezanlı Dağı; batıdan Akdağı, Karababa ve İncebel dağları gibi doğal sınırlarla çevrili olduğu görülmektedir. Ortalama 1285 m rakıma sahip olan saha daha çok çevresine göre yüksek düzlüklerden oluşmuş plato görünümündedir. Çalışma sahasının kuzeyinde Tokat, Ordu ve Giresun illeri; doğusunda Erzincan ili; güneyinde Malatya, Kahramanmaraş ve Kayseri illeri; batısında ise Yozgat ili idari sınır oluşturmaktadır (Şekil 1).



Şekil 1. Sivas ili lokasyon haritası

2. Materyal ve Yöntem

Araştırmanın altlığını Sivas (1929-2023), Ulaş Tigem (1957-2023), Suşehri (1970-2023), Kangal (1959-2023), Zara (1964-2023), Divriği (1959-2023), Gemerek (1963-2023) ve Gürün (1964-2023) istasyonlarından elde edilen veriler oluşturmaktadır (Tablo 1). Çalışma sahasının sıcaklık ortalaması ve yağış toplamları analiz edilirken bu istasyon verilerine bağlı kalınarak trendler oluşturulmuştur. Meteoroloji Genel Müdürlüğünden (MGM) temin edilen veriler, trend istatistik işlemlerinden geçirilmiştir. SSP verileri WorldClim'den temin edilmiştir. Bu işlemin uygulanmasında **Trend Analysis Windows** isimli programdan yararlanılmıştır.

Tablo 1. Sivas ilinde bulunan bazı meteorolojik istasyonlar

İstasyon Adı	Yükselti	Enlem	Boylam	Rasat Yılı
Sivas	1294	39.743.667	37.002000	1929-2023
Ulaş Tigem	1528	39.441.388	37.027589	1957-2023
Suşehri	1164	40.162.333	38.075167	1970-2023
Kangal	1521	39.242833	37.389000	1959-2023
Zara	1338	39.882.897	37.729806	1964-2023
Divriği	1121	39.361833	38.114167	1959-2023
Gemerek	1182	39.185.000	36.080500	1963-2023
Gürün	1401	38.723.889	37.271389	1964-2023

Kaynak. MGM verilerinden üretilmiştir.

İstatistik anlamında çalışmada farklılığı kısa sürede ortaya koymak için homojenlik testi kullanılmamıştır. Bu işlemin yapılmamasında iklim verilerinin süreklilik arz etmemesi ve çok çabuk değişkenlik göstermesi etkili olmuştur. Dolayısıyla sıcaklık ve yağış parametrelerinde homojenlik değil daha çok heterojen özellikler görülmektedir. Burada amaç işin içinde daha çok parametrik olmayan bu veriler bulunduğu için istatistiki açıdan homojenlik testine karşın daha tutarlı ve gerçekçi sonuçlar elde etmektir. Bu doğrultuda parametrik olmayan Non-parametrik yöntemler işe koyulmuştur. Bu yöntemlerin başında dünyada fazlaca bilineni ve genel-geçer olarak en çok kullanım ağına sahip olan Mann-Kendall ve Spearman'ın Rho Trend testleridir. Dünya Meteoroloji Örgütü (WMO) de bu metodun kullanışlı ve geçerli olmasından dolayı bu testleri tavsiye etmektedir. Testlerin analiz sonuçlarına göre ölçüt aldığı değer Z kritik değeridir. Bu değer +/- 1,96 güven aralığında kaldığında verilerin trend anlamında bir anlamlılık oluşturmadığını dolayısıyla trend yokluğunu ifade ederken bu güven aralığının altında veya üstünde çıktığında ise anlamlı farklılık sebebiyle bir trend varlığını ifade etmektedir (Coşkun, 2020h). Bu anlamda trend iklim parametrelerinin uzun süreçler içerisinde istatistiki değer olarak artmasını ya da azalmasını gösteren bir ölçüttür.

Yukarıda da ifade edildiği gibi bu süreçlerin uygulanması esnasında parametrik ve Non-parametrik (parametrik olmayan) testlere ihtiyaç vardır. Fakat bunlardan en önemlisi parametrik olmayan verilerdir. Nitekim Non-parametrik testlerin, iklimsel verilerde normal dağılım göstermediği ve süreç içerisinde sık sık kesilmelere uğradığı için meteorolojik verilerin kullanımına daha uygun olduğu görülmektedir (Karakuş, 2017). Özellikle araştırması yapılan verilerin istatistik dağılıma göre bağımsız olarak ele alındığı için bu testler büyük avantajlar sağlamaktadır. Yine Neyran, 2007'ye göre iklim verilerinde değişkenlik, veri eksikliği ve kesikliği gibi çarpık düzensizlikler olduğu için bu durumu yönetebilmek adına Non-parametrik veri testlerinin kullanılmasına vurgu yapmıştır. Bu bağlamda çalışmanın ortalama sıcaklık ve toplam yağış verilerinin trendlerini belirlemek ve geleceğe yorumlamak için yapılan testler aşağıda açıklanmıştır:

Mann-Kendall Testi

Bu test analiz yönteminde parametrik olmayan iklim verilerinin hidroklimatolojik özelliklerini açıklamak için kullanılan bir yöntemdir. Kullanım ağının geniş olma sebebi hızlı ve pratik bir sonuç vermesinden ileri gelmektedir. Testin analiz kısmına bakıldığında süreç serileri içerisinde ölçülen verinin hangi yönde eğilim gösterdiğini tespit etmede yararlanılmaktadır (Burn vd., 2002).

H_1 hipotezine göre ($k \neq j$) ve $n \geq k, j$ olmak üzere seride X_k ve X_j ardışık olarak dizilen parametreler birbiri ile benzerlik göstermeyip heterojen olmaktadır ve aşağıdaki formülle hesaplanmaktadır (Özfidaner, 2007; Coşkun, 2020a; Coşkun, 2020b; Coşkun, 2020c; Coşkun, 2020d; Coşkun, 2020e; Coşkun, 2020f; Coşkun, 2020g;)

$$\text{sgn}(x_j - x_i) = \begin{cases} 1 & ; x_j > x_i \\ 0 & ; x_j = x_i \\ -1 & ; x_j < x_i \end{cases} \quad (1)$$

Hirsch & Slack, (1984)'e göre formül 2'de Mann-Kendall testindeki S değeri hesaplanmaktadır.

$$S = \sum_{i=1}^{n-1} \sum_{j=i+1}^n \text{sgn}(x_j - x_i) \quad (2)$$

Parametrelerin normal dağılım gösterdiği ve testin ortalamasının sıfır olduğu istatistiklerde S'in varyansı,

denklem 3'te hesaplanmaktadır.

$$\text{Var}(S) = \frac{n(n-1)(2n+5)}{18} \quad (3)$$

Formül 4 ölçülen periyotların benzer sonuçları göstermesinde kullanılmaktadır.

$$Var(S) = \frac{n(n-1)(2n+5) - \sum_t t(t-1)(2t+5)}{18} \quad (4)$$

Hesaplanan parametrelerden elde edilen değerler, önemli bir ölçüt olan Z değerinin verileriyle karşılaştırılarak ortaya konulmaktadır.

$$z = \begin{cases} S > 0 \Rightarrow \frac{S-1}{\sqrt{Var(S)}} \\ S = 0 \Rightarrow 0 \\ S < 0 \Rightarrow \frac{S+1}{\sqrt{Var(S)}} \end{cases} \quad (5)$$

Yapılan testler ve uygulanan formüller neticesinde Mann-Kendall testine göre veri sonuçlarının eğilimi negatif yönde ise azalan pozitif yönde ise artan oranda bir eğilim yönü oluşturmaktadır.

Spearman'ın Rho Testi

Spearman Rho test ölçümü yapılan iklim parametrelerin arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bir yöntemdir. Son derece kullanışlı ve hızlı uygulaması olan bu test Non-parametrik veri özelliği gösteren kesik ve değişken verilerin analiz edilmesinde tercih edilmektedir.

İşlem basamaklarında sıra istatistiği olan R_{xi} verileri, küçükten büyüğe veya büyükten küçüğe doğru olacak şekilde sıralamaya tabi tutulur. Gözlem serisi $X=(x_1, x_2, \dots, x_n)$ vektörü olmak üzere; hipotezlere göre farklılık göstermektedir. İki yönlü test ile tanımlanan H_0 hipotezine göre x_i ($i=1, 2, 3, \dots, n$) değerleri eş olasılıklı dağılımlardır. H_1 hipotezine göre ise x_i ($i=1, 2, 3, \dots, n$) sayısal değerleri zaman serisinde artış ya da azalış göstermektedir. Spearman'ın Rho Testi istatistiği (r_s), formül (6)'daki gibi hesaplanmaktadır (Gümüş & Yenigün, 2006).

$$r_s = 1 - 6 \frac{\sum_{i=1}^n (R_{x_i} - i)^2}{n(n^2 - 1)} \quad (6)$$

İki parametrenin aynı değerlere sahip olduğu durumlarda, bu verilerin ortalaması alınmaktadır. Eğer aynı değerde olan üç gözlem varsa; gözlem değerleri sıralamaları 6, 7, 8 olan 3 gözlem, ($6+7+8=21$) ve 21 sayısının 3 gözleme bölümünden elde edilen 7 değeri, bu 3 gözlemin sırası kabul edilmektedir. Bir sonraki gözlem değerinin sırası 9 olur ve gözlem değerlerinin sıralamaları bu şekilde olabilir.

$n > 30$ olması durumunda r_s dağılımı normale yaklaşacağından dolayı normal dağılım tablosu kullanılmaktadır. Bunun için için r_s ' nin test istatistiği (Z), formül (7)'de görüldüğü gibi hesaplanır.

$$Z = r_s \sqrt{n-1} \quad (7)$$

Eğer z değeri, α anlamlılık düzeyinde elde edilen sayılar veri $Z_{\alpha/2}$ değerinden büyük ise, H_0 hipotezi reddedilir ve belirli eğilimin olmadığı sonucuna ulaşılır. (Çeribaşı vd., 2014).

SSP SENARYOLARI

IPCC AR6'ya kadar olan süreçte, enerji modelleme topluluğu, farklı sosyoekonomik varsayımlar tarafından yönlendirilen yeni bir dizi emisyon senaryosu geliştirdi, bunlar "Ortak Sosyoekonomik Yollar'dır (SSP'ler). Bu SSP senaryolarının bir kısmı, CMIP6 için iklim modellerini yönlendirmek üzere seçilmiştir. SSP 2.6, SSP 4.5, SSP 7.0 ve SSP 8.5 olarak adlandırılan senaryolar tercih edilmiştir. SSP senaryo verileri ise Worldclime sitesinden temin edilmiş olup ArcGis programından çalışma alanına göre kesilip düzenlenerek bantlar okunur hale getirilmiştir.

SSP 2.6 hafifi iklim değişikliği, SSP 7.0 Yüksek sera gazları emisyon senaryosu ve SSP 8.5 şiddetli iklim değişikliğini ifade etmektedir. SSP 2.6 bu senaryoya göre 2041-2060 yıllarında 1,7 °C ve 2081-2100 yıllarında ise 1,8 °C sıcaklık artış olacağı tahmin edilmektedir. SSP 7.0 senaryosudur. SSP 7.0 iklim değişikliği senaryolarına göre yüksek sera gazı emisyon baz almaktadır. Fosil yakıtların

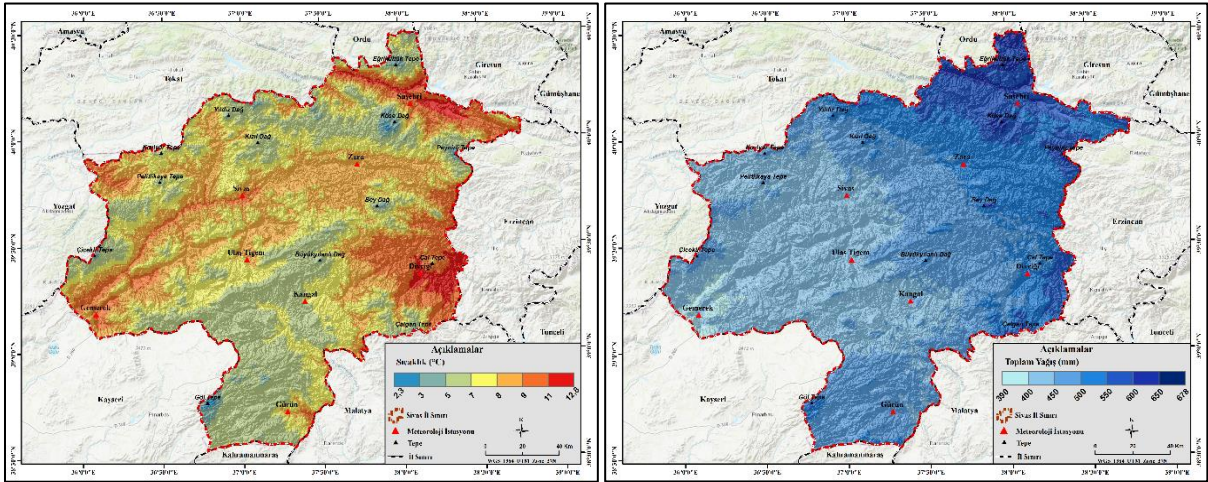
yakılması sonucunda 2021-2040 yıllarında 1.2 ile 1,8°C ve 2041-2060 1.8 ile 2,6 °C ve 2080-2100 yıllarında ise 2.8 ile 4,6 arasında sıcaklık artış olacağı tahmin edilmektedir. SSP 8.5 senaryo ise çok yüksek sera gazı emisyonu olacağı ve karbon emisyon 2075'e kadar üçe katlanacağı öngörmektedir. Bu senaryo ise 2041-2060 yıllarında 2,4 °C ve 2081- 2100 yıllarında ise 4,4 °C sıcaklık artış olacağı tahmin etmektedir (Özdemir, vd. 2020).

2.1. Araştırma Etiği

Etik ilkeleri göz önünde bulundurularak hazırlanan bu çalışmada literatür taraması neticesinde doğrudan ve dolaylı olarak yapılan alıntıların atıflarına yer verilmiştir. Bu atıfların tamamına kaynakça kısmında vurgu yapılmıştır.

3. Bulgular

Sivas, Ulaş Tigem, Suşehri, Kangal, Zara, Divriği, Gemerek ve Gürün istasyonlarında ortalama sıcaklık ve toplam yağış verilerinin Sivas ilindeki dağılışı incelendiğinde en sıcak alanın Divriği, en soğuk alanın ise Kangal olduğu görülmektedir. Yıllık sıcaklıkların Divriği’de 11-12,8°C Kangal’da 3-5°C arasında olduğu görülmektedir. Toplam yağış değerlerinde ise ilin kuzeyinde fazla olduğu görülmektedir. Suşehri ilçesi 650-678 mm ile en fazla yağış alan istasyon olurken en az yağışı ise 390-400 mm arasında Gemerek ilçesi aldığı görülmektedir (Şekil 2). Genel hatları ile Sivas ilinde 2023 yılına kadar sıcaklık ve yağış değerinin dağılışı bu şekilde olduğu tespit edilmiştir. İstasyonlarda ölçümlenen sıcaklık ve yağış değerlerinin eğilim yönlerin ise Tablo 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Sivas ilinde ortalama sıcaklık ve toplam yağış değerlerinin dağılışı 2023 yılı

Tablo 2. Mann-Kendall ve Spearman Rho Testi analizine göre Sivas ilinin sıcaklık ortalaması ve toplam yağış verilerinin sonuçları (1970-2023)

Metod	Mann-Kendall ve Spearman'ın Rho's									
	Yıllık		İlkbahar		Yaz		Sonbahar		Kış	
Periyot	Sıc.	Yağ.	Sıc.	Yağ.	Sıc.	Yağ.	Sıc.	Yağ.	Sıc.	Yağ.
Sivas	2,6*	1,58	2,3*	0,93	2,7*	0,30	1,10	1,04	1,30	0,58
Ulaş Tigem	1,50	-2,38	1,30	-1,90	1,70	-0,80	1,62	-0,80	1,10	0,05
Suşehri	2,3*	-2,78	1,20	-1,81	2,2*	-0,74	1,70	-1,06	1,90	-3,20*
Kangal	2,4*	-2,13	2,00*	-1,19	3,3*	0,98	1,52	-0,26	0,50	-2,57*
Zara	2,8*	-2,29	1,98*	-1,38	3,0*	0,13	1,38	0,42	1,22	-2,71*
Divriği	4,25*	-1,50	3,2*	-1,71	5,22*	-0,15	2,65*	-1,33	1,98*	-1,07
Gemerek	2,6*	-0,03	2,56*	-0,28	4,5*	0,86	2,55*	-0,07	1,25	0,67

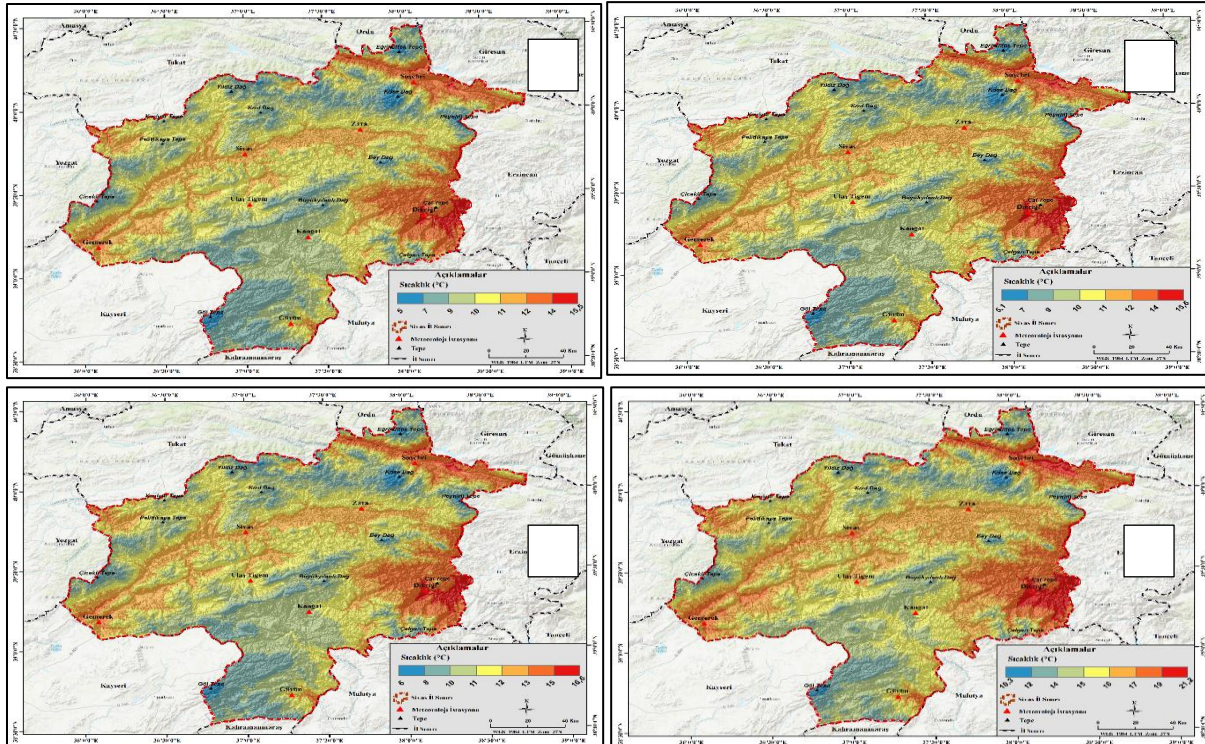
Gürün 1,95 -1,67 1,20 -0,50 **3,15*** -0,20 1,56 -0,60 1,33 -0,40

* %95 ($\alpha=0.05$) güven aralığında anlamlılık seviyesi belirtmektedir.

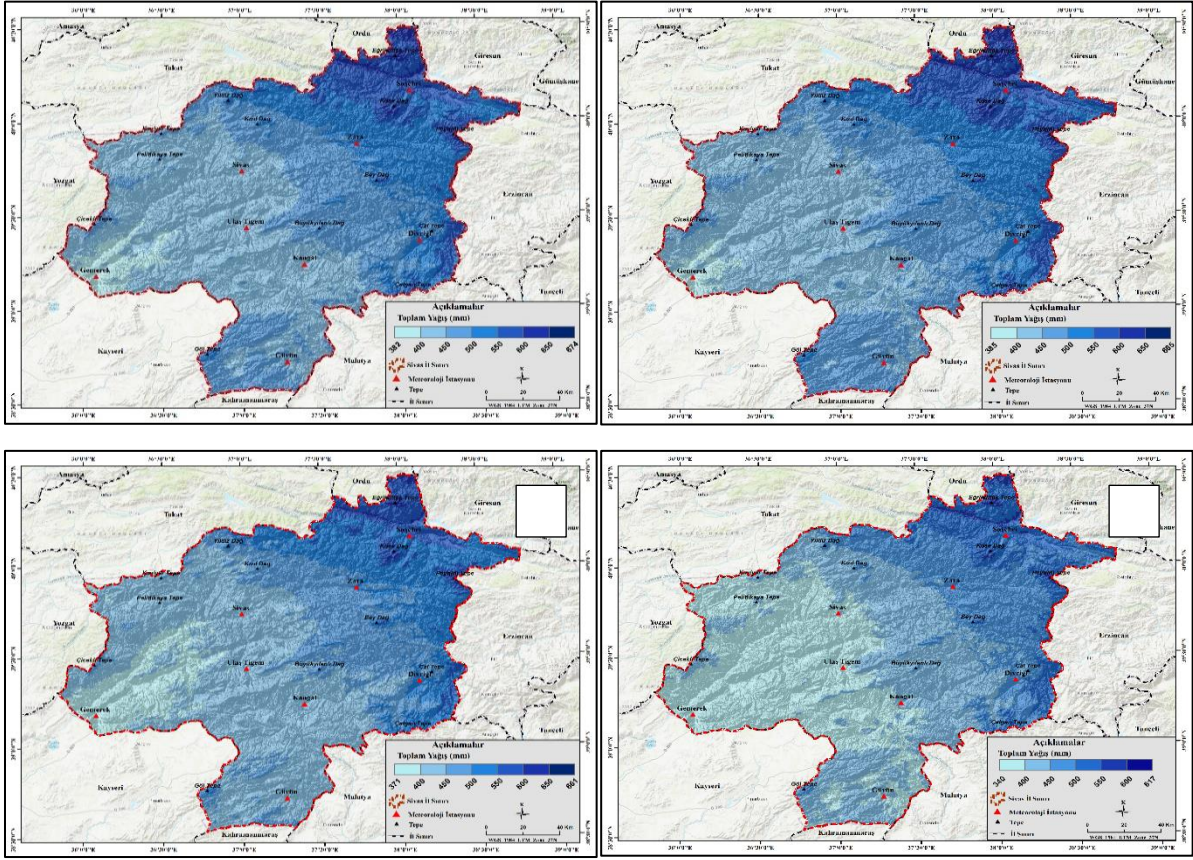
Genel bir değerlendirme ile araştırma alanının bir kısmını oluşturan Ulaş Tigem, Suşehri, Kangal ve Zara'da yıllık yağış toplamalarında anlamlı düzeyde azalma eğilimleri gerçekleşmiştir. Dolayısıyla çalışma sahasında büyük oranda olmasa da kısmi olarak yağış verilerinin değişiklik gösterdiği yorumu yapılabilir. Mevsimsel olarak incelendiğinde; ilkbahar mevsiminde yağışların azalma eğilimi gösterdiği istasyonlar Ulaş Tigem, Suşehri, Zara ve Divriği iken, azalma eğiliminin en azaldığı istasyon Gemerek'tir. Fakat bu azalma trendleri istatistiki açıdan hiçbir istasyonda ciddi seviyede değildir. Bununla birlikte bu mevsimde Sivas'ta yağış oranlarında bir artma eğilimi görülmektedir. Yazın yağış değerleri incelendiğinde bu mevsimde anlamlı ve belirgin olarak oransal bir azalma trendi görülmektedir. Ulaş Tigem, Suşehri, Gürün ve Divriği'de istatistiki açıdan önemli olamayan azalış eğilimleri görülmüştür. Sonbahar mevsiminde yağış oranlarının azaldığı istasyonlar Ulaş Tigem, Suşehri, Divriği, Kangal ve Gemerek'tir. Fakat bu azalmalar anlamlılık göstermemektedir. Bu mevsimde Sivas ve Zara gibi istasyonlarda artışlar görülmektedir ama bu istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Kış mevsiminde Suşehri, Kangal ve Zara'da anlamlı azalışlar görülürken, Sivas, Gemerek ve Tigem' de anlamlı olmayan artışların olduğu görülmüştür.

SSP İklim Senaryolarına Göre Sivas İlinde Sıcaklık ve Yağışların Dağılışı (2041- 2060 - 2100)

Sivas ilinin sıcaklık değişimleri incelendiğinde 2023 yılında 2,3 ile 12,8°C olurken yağışlar ise 390-678 mm arasında olduğu görülmektedir. Gelecek yılları temsil eden senaryolara göre ise değişimlerim şu şekilde olması ön görülmektedir. SSP 2,6'ya göre 2041-2060 yıllarında 5 ile 15,5 °C, 2061-2100 yılında ise 5,1-15,6°C arasında olacağı ön görülmektedir. SSP 8,5 göre sıcaklık değişimleri incelendiğinde 2041-2060 yıllarında 6 ile 16,6 °C, 2061-2100 yılında ise 10,3- 21,2°C arasında olacağı ön görülmektedir. Yağıştaki değişimler incelendiğinde SSP 2,6'ya göre 2041-2060 yıllarında 382-674 mm, 2061-2100 yılında ise 385-685mm arasında olacağı ön görülmektedir. SSP 8,5'a göre yağışlar 2041-2060 yıllarında 371-661 mm, 2061-2100 yılında ise 340-617 mm arasında olacağı ön görülmektedir Şekil 3 ve Şekil 4).



Şekil 3. SSP İklim senaryolarına göre Sivas ilinde sıcaklıkların dağılışı **A:** SSP 2,6 (2041-2060) **B:** SSP 2,6 (2061-2100), **C:** SSP 8,5 (2041-2060), **D:** SSP 8,5 (2061-2100)



Şekil 4. SSP İklim senaryolarına göre Sivas ilinde yağışların dağılışı **A:** SSP 2,6 (2041-2060) **B:** SSP 2,6 (2061-2100), **C:** SSP 8,5 (2041-2060), **D:** SSP 8,5 (2061-2100)

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma Sivas ilinin sıcaklık ortalamalarının ve toplam yağış parametrelerinin trend analizini yapmak, uzun yıllar periyodunda SSP senaryolarına göre meydana gelmesi muhtemel değişimlerin ön görülmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmada 8 istasyonun (Sivas, Ulaş Tigem, Suşehri, Kangal, Zara, Divriği, Gemerek ve Gürün) ortalama sıcaklık ve toplam yağış verilerinin yıllık ile mevsimsel verileri analiz edilmiştir. Eğilim yönleri belirlendikten sonra gelecek yıllarda (2041-2060-2100) bölgede yaşanması muhtemel sıcaklık ve toplam yağış verileri haritalandırılarak çalışma nihai sonuca ulaşılmıştır. Mann Kendall ve Spearman Rho test sonuçları istatistiksel olarak sonuçları ve analizleri aşağıda verilmiştir.

4.1. Ortalama Sıcaklık Eğilimlerinin Yıllık ve Mevsimlik Değişimleri

Sivas ili genelinde yıl içerisinde sıcaklık ortalamalarında anlamlı bir artış eğilimi görülmekte olup özellikle Sivas, Suşehri, Kangal, Zara, Divriği ve Gemerek istasyonlarında bu anlamlı artış mevcut iken Ulaş Tigem ve Gürün istasyonlarında anlamlı olmayan bir artış görülmemektedir. Araştırma sahası istasyonları içerisinde mevsimlik sıcaklıkların eğilimleri irdelendiğinde ilkbahar mevsiminde Ulaş Tigem, Suşehri ve Gürün istasyonları dışında diğer tüm istasyonlarda anlamlı bir artış görülmektedir. Yaz mevsiminde Ulaş Tigem istasyonu dışında diğer tüm istasyonlarda anlamlı bir artış görülmektedir. Sonbahar mevsiminde anlamlı artış gösteren istasyonlar Divriği ve Gemerek istasyonudur. Kış mevsiminde ise tek anlamlı artış gösteren istasyon Divriği istasyonudur. Doğal ve beşeri coğrafya özelliklerinin şehrin kuruluşunda etkisi olması, istasyon seçimi ve veri kalitesi gibi özellikler bu

durumun ortaya çıkmasında etkili olabilir. Bu çalışmalar doğrultusunda uzun yıllar artması tahmin edilen ortalama sıcaklık eğilimleri küresel ısınma ile ileriki süreçlerde küresel iklim değişimlerinin bariz olarak etkisini göstereceği yorumu yapılabilir.

4.2. Toplam Yağış Eğilimlerinin Yıllık ve Mevsimlik Değişimleri

Sivas ilinde genel olarak yıllık toplam yağışların uzun yıllar içerisindeki trendi incelendiğinde; Ulaş Tigem, Suşehri, Kangal ve Zara istasyonlarında anlamlı azalış görülürken Sivas istasyonunda anlamlı olmayan artış, Divriği, Gemerek ve Gürün istasyonlarında anlamlı olmayan bir azalış görülmektedir. Mevsimlere göre yağış eğilimleri dikkate alındığında; ilkbahar mevsiminde Sivas istasyonunda anlamlı olmayan artış mevcut iken diğer tüm istasyonlarda anlamlı olmayan azalışlar görülmektedir. Yaz mevsiminde Ulaş Tigem, Kangal, Zara ve Gemerek istasyonlarında anlamlı olmayan artış görülürken diğer istasyonlarda anlamlı olmayan azalış görülmektedir. Sonbahar mevsiminde Sivas istasyonu dışındaki tüm istasyonlarda anlamlı olmayan azalışlar görülmektedir. Kış mevsiminde ise Suşehri, Kangal ve Zara istasyonlarında anlamlı azalış, Sivas, Ulaş Tigem ve Gemerek'te anlamlı olmayan artış Divriği ve Güründe anlamlı olmayan azalış görülmektedir.

Türkiye'de iklimle ilgili yapılan çalışmalar detaylı incelendiğinde sıcaklık ortalamalarının artış eğilimlerinin uzun süreçte de devam edeceği ve yağış ortalamalarında azalmaların gerçekleşeceğini ortaya koymaktadır. Bu anlamda Emek (2014) ve Coşkun (2020a; 2020b; 2020c; 2020d; 2020g) yaptığı çalışmalarda; gözlem istasyonu sıcaklıklarında azalan yönde bir eğilim, yağış gözlem istasyonunda ise artan yönde anlamlı olmayan bir eğilim gözlemiştir. Türkeş (2007; 2008) Keskin vd., (2018) çalışmalarında; Türkiye'nin iklim değişimlerinin yaşanabileceği riskli ülkelerden birisi olduğunu, özellikle de ülkemizin iç ve doğu kesiminin iklim değişikliklerine çok duyarlılık gösterdiğini ileri sürmüşlerdir. Kızılelma vd., (2015)'in çalışmasında, İç Anadolu Bölgesinde yer alan meteoroloji istasyonları için yıllık, mevsimlik ve aylık ortalama ve ekstrem sıcaklık trendleri ile yağışlar incelenmiştir. Sonuçlar, maksimum ve minimum sıcaklık trendlerinde çalışma alanı genelinde istatistiksel olarak anlamlı artışların olduğunu vurgulamıştır. Cosun (2008); Aydın & Doğu (2018); Karakuş & Güler (2022)'in çalışmalarında; son yıllarda tüm dünyada olduğu gibi önemli iklim değişikliğine bağlı olarak sıcaklık ve yağış oranlarında meydana gelen dalgalanmaların su kaynaklarının azalması Sivas ilinde de etkili olması sebebiyle benzerlik göstermektedir. Yine bu sonuca ilişkin Dalkılıç (2019)'ın yağış trendiyle ilgili yaptığı çalışmasında son zamanlarda yoğun su kullanımının artması ve bunun beraberinde su kaynaklarının sınırlı olması çalışma sonucunu desteklemektedir.

Araştırma sonucunda Sivas ilinin gelecek yıllarda (2041-2060-2100) bölgede yaşanması muhtemel sıcaklık ve toplam yağış verileri sıcaklık ortalamalarında genel bir artış meydana gelirken yağışlarda azalmaların gerçekleşeceği sonucuna ulaşılmaktadır. Yine hem genel hem de mevsimlere göre sıcaklık ve toplam yağışların istasyonlara göre farklılık göstermesinde yer şekilleri, hava kütlelerinin özellikleri, yerleşim, sanayi ve nüfus gibi faktörlerde belirleyici olduğu yorumu yapılabilir. Bu noktada başlıca öneriler ise şunlardır;

- Gelecekte sıcaklık oranlarındaki artışlar sebebiyle buharlaşmaya bağlı olarak su kaynaklarında ciddi azalmalar ve hatta yer yer kurumalar gerçekleşecektir. Bu durumda içme, kullanma ve tarımsal sulamada sıkıntılar oluşacağından bu anlamda idareli kullanım ve bilinçli harcama yapılmalıdır.
- Sanayileşme ve nüfus artışına bağlı olarak gelişen çevre sorunları iklim trendlerinde değişiklik oluşturduğu için bu konuda daha çevreci ve ekolojik önlemler alarak kirliliği en aza indirmek gereklidir.
- Sıcaklık ve yağış oranlarının gelecekteki değişiklikleri göz önünde bulundurularak yapılacak tüm zirai faaliyetler bu doğrultuda planlanmalıdır.

5. Kaynakça

- Ackerman, S. A., & Knox, J. A. (2015). *Meteoroloji atmosferimizi anlamak* (Çeviri Ed. Mikdat Kadioğlu-Sedef Çakır) Nobel.
- Addisu, S., Selassie, Y. G., Fissaha, G., & Gedif, B. (2015). Time series trend analysis of temperature and rainfall in lake Tana Sub-basin, Ethiopia. *Environmental Systems Research*, 4, 1-12. <https://doi.org/10.1186/s40068-015-0051-0>
- Aksoy, B., & Coşkun, M. (2010). Aksu Vadisi Giresun) aşağı kesiminde doğal ortam şartlarının taşkın üzerine etkileri. *Gazi Türkiyat*, 1(7), 135-154.
- Altunay, A. (2016). *Mann-Kendall-sen trend yöntemi ile Türkiye'deki klimatolojik verilerin incelenmesi* (Tez No. 433776) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Avşaroğlu, Y. (2019). *Dicle Havzası aylık ortalama akım değerlerinin trend analizi* (Tez No. 551377) [Yüksek lisans tezi, Harran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Altan Aydın, F., & Doğu, A. F. (2018). Göllerde seviye değişimleri ve nedenleri: Van Gölü örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (41), 183-208.
- Burn, D. H., & Elnur, M. A. H. (2002). Hidrolojik eğilimlerin ve değişkenliğin tespiti. *Hidroloji Dergisi*, 255 (1-4),107-122. [https://doi.org/10.1016/S0022-1694\(01\)00514-5](https://doi.org/10.1016/S0022-1694(01)00514-5)
- Cosun, F. (2008). *Kahramanmaraş ili'nde iklim değişikliği trend analizi* (Tez No. 551377). [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Coşkun, M. (2011). Fundamental pollutants in the European Union (EU) countries and their effects on Turkey. Elsevier, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 19, 467-473. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.05.156>
- Coşkun, M., & Akbaş, V. (2023). Karadeniz kıyısından iç kesime: Kastamonu çevresinin iklim parametreleri. *The Journal of Social Sciences*, 11(11), 46-86. <https://doi.org/10.16990/SOBIDER.3486>
- Coşkun, M., Gözalan, S., Öztekin, M., & Coşkun, S. (2022). Susurluk Çayı Havzasında tropikal gün-yaz günü sayısındaki eğilimler ve Rcp 8.5 senaryosuna göre modellenmesi. *Journal of Academic Social Science Studies*, 15(89). <https://doi.org/10.29228/JASSS.55617>
- Coşkun, M., Gözalan, S., Öztekin, M., & Dündar, Ö. (2020). Susurluk Çayı Havzasının ortalama sıcaklık ve toplam yağış verilerinin trend analizi. *The Journal of Social Sciences*, (49), 24-39.
- Coşkun, S. (2020). Aras-Kura Kapalı Havzasının ortalama sıcaklık, yağış ve akım verilerinin trend analizi (Türkiye). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(2), 29-42.
- Coşkun, S. (2020a). Tuz Gölü-Konya Kapalı Havzaları'nda ortalama sıcaklık, yağış ve akım verilerinin trend analizi. A. Balcıoğulları (Eds.), *Coğrafya Araştırmaları* içinde (pp. 1-13). Akademisyen.
- Coşkun, S. (2020b). Trend analysis of mean temperatures data in van lake closed basin, Turkey. A. Balcıoğulları (Eds.), *Current Studies in Social Sciences* içinde (pp.43-51). Akademisyen.
- Coşkun, S. (2020c). Tuz Gölü-Konya Kapalı Havzalarının yaz mevsimi ortalama sıcaklık, yağış, buharlaşma ve akım verilerindeki değişimlerin karşılaştırmalı trend analizi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi (SOBİDER)*, 7 (46),123-138. [https://doi.org/10.29228/SOBİDER.43355](https://doi.org/10.29228/SOBIDER.43355)

- Coşkun, S. (2020d). Van Gölü Kapalı Havzasında yağışların trend analizi. *Mühendislik Bilimleri ve Tasarım Dergisi*, 8(2), 521-532. <https://doi.org/10.21923/jesd.685420>
- Coşkun, S. (2020e). Göller Yöresinde sıcaklık, yağış ve akım değerlerinde meydana gelen eğilimler (Akdeniz Bölgesi-Türkiye). *International Social Sciences Studies Journal*, (e-ISSN:2587-1587) 6 (66),3142-3155. <https://doi.org/10.26449/sss.2488>
- Coşkun, S. (2020f). Aras-Kura Kapalı Havzasının ortalama sıcaklık, yağış ve akım verilerinin trend analizi (Türkiye). *Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 30 (2), 29-42. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.713550>
- Coşkun, S. (2020g). Akarçay Kapalı Havzası'nın yaz mevsiminde buharlaşma ve akım verilerinin trend analizi. *Sosyal Bilimler Dergisi / The Journal of Social Science*, 7 (47) 162-177. <https://doi.org/10.29228/SOBIDER.45362>
- Coşkun, S. (2020h). Akarçay Kapalı Havzasının ortalama sıcaklık ve yağış verilerinin eğilim analizi (Afyonkarahisar-Türkiye). *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 81, 533-547. <https://doi.org/10.29228/JASSS.44156>
- Dalkılıç, H. Y. (2019). Yağışların Trend Analizi. *Erzincan University Journal of Science and Technology*, 12(3), 1537-1549. <https://doi.org/10.18185/erzifbed.587610>
- Emek, M.F. (2014). *Doğu Anadolu Bölgesi yıllık ve aylık toplam yağışların trend analizi* (Tez No. 361145) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erlat, E. (2013). *İklim sistemi ve iklim değişimleri*. Ege Üniversitesi.
- Gözalın, S. (2019). *Yüzey, 850, 700 ve 500 hPa basınç seviyelerinde sıcaklık ile nem parametrelerinin karşılaştırmalı trend analizi: Türkiye Örneği* (Tez No.537717) [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gözalın, S. (2023). *Akdeniz Bölgesi'nde avokado ağacının yetişebileceği uygun alanların belirlenmesi* (Tez No.537717) [Doktora tezi, Karabük Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gümüş, V., & Yenigün, K. (2006). Aşağı Fırat Havzası akımlarının trend analizi ile değerlendirilmesi. *Yıldız Teknik Üniversitesi, Yedinci Uluslararası İnşaat Mühendisliğinde Gelişmeler Kongresi*, İstanbul.
- Hirsch, R. M., & Slack, J. R. (1984). A nonparametric trend test for seasonal data with serial dependence. *Water Resources Research*, 20(6), 727-732. <https://doi.org/10.1029/WR020i006p00727>
- Kadioğlu, M. (1997). Trends in surface air temperature data over Turkey. *International Journal of Climatology: A Journal of the Royal Meteorological Society*, 17(5), 511-520. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-0088\(199704\)17:5<511::AID-JOC130>3.0.CO;2-0](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-0088(199704)17:5<511::AID-JOC130>3.0.CO;2-0)
- Karabulut, M. ve Cosun, F. (2009). Kahramanmaraş ilinde yağışların trend analizi. *Coğrafi Bilimler Dergisi, CBD* 7(1), 65-83. https://doi.org/10.1501/Cogbil_0000000095
- Karakuş, C. B. (2017). Hidro-Meteorolojik Parametreler İçin Trend Analizi Yöntemleri. *International Journal of Scientific and Technological Research*, 3 (2), 22-32.
- Karakuş, C. B., & Güler, Ü. A. (2022). Mann-Kendall trend analizi ile Sivas ilindeki sıcaklık ve yağış trendlerinin belirlenmesi. *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 11(3), 534-544. <https://doi.org/10.28948/ngumuh.1104140>

- Karaosmanoğlu, F., & Günek, H. (2018). Göksu Havzası'nda buharlaşma ve yüzeysel akışın penman ve thourthwaite yöntemlerine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Scientific and Technological Research*, 4(10),599-614.
- Keskin, M. E., Çakto, İ., Çetin, V., & Bektaş, O. (2018). Doğu Anadolu Bölgesi sıcaklık ve yağış trend analizi. *Mühendislik Bilimleri ve Tasarım Dergisi*, 6(2), 294-300. <https://doi.org/10.21923/jesd.397353>
- Kızılelma, Y., Çelik, M. A., & Karabulut, M. (2015). İç Anadolu Bölgesinde sıcaklık ve yağışların trend analizi. *Türk Coğrafya Dergisi*, 64, 1-10. <https://doi.org/10.17211/tcd.90494>
- Lazaro, R., Rodrigo, F.S., Gutierrez, L., Domingo, F., & Puigdefabregas, J. (2001). Analysis of a 30-year rainfall record (1967-1997) in semi-arid SE Spain for Implications on Vegetation. *Journal of Arid Environment*, 48, 373- 395. <https://doi.org/10.1006/jare.2000.0755>
- Neyran, C. E. (2007). *Türkiye akarsularında mevsimsel trend analizi* (Tez No.222636) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Nourani, V., Danandeh Mehr, A., & Azad, N. (2018). Trend analysis of hydroclimatological variables in Urmia lake basin using hybrid wavelet Mann–Kendall and Şen tests. *Environmental earth sciences*, 77, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s12665-018-7390-x>
- Özfidaner, M. (2007). *Türkiye yağış verilerinin trend analizi ve nehir akımları üzerine etkisi* (Tez No. 212495) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öztekin, M. (2023). *Küre Dağları Milli Parkının vejetasyon ekolojisi ve iklim değişikliği senaryolarına göre değerlendirilmesi (Doğu kayını örneği)* (Tez No. 853853.) [Doktora tezi, Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Polat, P., & Sunkar, M. (2017). Rize'nin iklim özellikleri ve Rize çevresinde uzun dönem sıcaklık ve yağış verilerinin trend analizi, *F.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 27 (1), 1-23. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.346684>
- Rahman, M. A., Yunsheng, L., & Sultana, N. (2017). Analysis And Prediction Of Rainfall Trends Over Bangladesh Using Mann–Kendall, Spearman's Rho Tests And ARIMA Model. *Meteorology and Atmospheric Physics*, 129 (4), 409-424. <https://doi.org/10.1007/s00703-016-0479-4>
- Soydan, N. G., Gümüş, V., Şimşek, O., Gerger, R., & Ağun, B. (2016). Seyhan Havzası aylık ortalama akım ve yağış verilerinin trend analizi. *Dicle Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Mühendislik Dergisi*, 7(2), 319-327.
- Sönmez, O., Çeribaşı, G., & Doğan, E. (2016). Short and long term streamflow prediction by different neural network approaches and trend analysis methods: Case study of Sakarya River, Turkey. *Fresen. Environ. Bull*, 25, 565-579.
- Su, L., Miao, C., Kong, D., Duan, Q., Lei, X., Hou, Q., & Li, H. (2018). Longterm trends in global river flow and the causal relationships between river flow and ocean signals. *Journal of Hydrology*, 563, 818-833. <https://doi.org/10.1016/j.jhydrol.2018.06.058>
- Şenocak, S., & Emek, M. F. (2019). Trend Analizi yöntemleri kullanılarak Doğu Anadolu Bölgesi aylık yağış miktarlarının değerlendirilmesi. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 17,807-822. <https://doi.org/10.31590/ejosat.646266>

- Tayanç, M., Karaca, M., & Yenigün, O. (1997). Annual and seasonal air temperature trend patterns of climate change and urbanization effects in relation to air pollutants in Turkey. *Journal of Geophysical Research: Atmospheres*, 102(D2), 1909-1919. <https://doi.org/10.1029/96JD02108>
- Tosic, I., & Ukasevic, M. (2005). Analysis of Precipitation Series for Belgrade. *Theoretical and Applied Climatology*, 80, 67-77. <https://doi.org/10.1007/s00704-004-0076-1>
- Türkeş, M. (1996). Spatial and temporal analysis of annual rainfall variations in Turkey. *International Journal of Climatology: A Journal of the Royal Meteorological Society*, 16(9), 1057-1076. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-0088\(199609\)16:9<1057::AID-JOC75>3.0.CO;2-D](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-0088(199609)16:9<1057::AID-JOC75>3.0.CO;2-D)
- Türkeş, M. (2008). Küresel iklim değişikliği nedir? Temel kavramlar, nedenleri, gözlenen ve öngörülen değişiklikler. *İklim Değişikliği ve Çevre*, 1(1), 26-37.
- Türkeş, M., Sümer, U. M., & Demir, İ. (2002). Re-evaluation of trends and changes in mean, maximum and minimum temperatures of Turkey for the period 1929-1999. *International Journal of Climatology*, 22, 947-977. <https://doi.org/10.1002/joc.777>
- Yenigün, K., Gümüş, V., & Şimşek, O. (2013). Seyhan Havzası Gidişlerinin Analizi. *VII. Ulusal Hidroloji Kongresi*, 26, 27.
- Yılmaz, E. (2019). Türkiye’de aylık sıcaklık ve aylık sıcaklık farklarındaki eğilimler ve sıcaklık eğilim grupları (monthly temperature, temperature difference trends and trends groups in Turkey). *International Journal of Human Sciences*, ISSN, 2458-9489. <https://doi.org/10.14687/jhs.v16i2.5561>



OKUL ETKİLİLİĞİNİN BİR BELİRLEYİCİSİ OLARAK OKUL YÖNETİCİLERİNİN YÖNETSEL DAVRANIŞLARI

Gökçe ÖZDEMİR*

Öz

Bu araştırmanın amacı okul etkililiğinin önemli bir bileşeni olduğu düşünülen yönetsel davranışların okulların etkililiği üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaktır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde nicel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubu, Gaziantep il merkezindeki liselerde görev yapan 376 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada, demografik değişkenleri belirlemek için "Kişisel Tanıtım Formu", araştırma verilerini toplamak için ise "Yönetsel Davranışlar Ölçeği" ve "Etkili Okul Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verilerini analiz etmek için ise betimsel istatistik, korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarına ve etkili okula yönelik algıları orta düzeydedir. Bir diğer araştırma sonucuna göre ise yönetsel davranışlar bağımsız değişkeni ile etkili okul bağımlı değişkeni arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca yönetsel davranışlar algısı etkili okul algısının anlamlı bir yordayıcısıdır. Sonuç olarak, yöneticilerin hem görevlerinin icrasında hem de kurmuş olduğu insani ilişkiler bağlamında sergiledikleri tutumlar olarak nitelendirilen yönetsel davranışların okulların etkililiği üzerindeki etkisinin belirlenmesi bireysel ve örgütsel çıktıların kalitesini artırarak bu alanda yapılacak olan çalışmalara ve okullara katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yönetsel davranış, Etkili okul, Okul yöneticisi.

School Administrators' Administrative Behaviors as a Determinant of School Effectiveness

Abstract

The aim of this study is to reveal the effect of administrative behaviors, which are considered as an important component of school effectiveness, on the effectiveness of schools. The research is a quantitative study in the relational survey model. The study group of the research consists of 208 teachers working in high schools in Gaziantep province center. In the study, "Personal Introduction Form" was used to determine demographic variables, and "Administrative Behavior Scale" and "Effective School Scale" were used to collect research data. Descriptive statistics, correlation and regression analyses were used to analyze the research data. According to the results of the study, teachers' perceptions of school administrators' administrative behaviors and effective schools are at medium level. According to another research result, there is a positive and moderately significant relationship between the independent variable of administrative behaviors and the dependent variable of effective school. In addition, the perception of administrative behaviors is a significant predictor of the perception of effective school. As a result, determining the effect of administrative behaviors, which are defined as the attitudes exhibited by administrators both in the performance of their duties and in the context of human relations they have established, on the effectiveness of schools will contribute to the studies and schools to be conducted in this field by increasing the quality of individual and organizational outputs.

Keywords: Administrative behavior, School effectiveness, School administrator.

* Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, gozdemir382@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2608-6004>

1. Giriş

Toplumlar için yaşamsal öneme sahip birçok örgüt bulunmaktadır. Eğitim kurumları da bu örgütlerden birisidir. Çünkü okulların gerek sosyal gerekse ekonomik, teknolojik ve bilimsel değişimlere uyum sağlayabilmeleri toplumun refah düzeyinin artırılması ve kendilerinden beklenen toplumsal işlevi yerine getirebilmeleri için oldukça önemlidir. Okulların bu işlevi yapabilmeleri ve sürekliliklerini devam ettirebilmeleri için belirlenen amaç ve hedeflerini etkili bir şekilde uygulamaları gerekmektedir. Çünkü her örgütten gelişim gösterebilmesi ve varlığını devam ettirebilmesi için amaçlarını planladığı düzeyde gerçekleştiriyor olması beklenir. İşte bu noktada da okul etkililiği kavramı ön plana çıkmıştır. Etkililik, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmayla ilgili bir terimdir. Ancak içerisinde bulunduğumuz yüzyılda hala bu kavramın açık ve kesin bir tanımı yapılamamıştır. İlk örgüt kuramcıları etkililik kavramını kullanmış olsalar bile bu yazarlar, kavramın çok boyutluluğuna dikkat çekmek dışında, özgün, kuramsal alt yapısı olan, kapsamlı ve uygulamaya dayalı bir tanımını yapamamışlardır (Balcı, 2014).

Levitt ve March (1995) bir örgütün var olabilmemesini etkileşim halinde olan bireyler, önceden belirlenmiş ortak amaçlar ve belirlenmiş amaçlara ulaşabilme isteği olmak üzere üç öge ile açıklamaktadır. Arzu edilen amaçların gerçekleştirilebilmesi için oluşmuş olan örgütler, bu amaçlarına ulaştıkları müddetçe, yani “etkililik” gösterdikleri sürece devamlılık sağlayabilmektedirler. Çünkü Levitt ve March’a göre etkililik ortak amacın gerçekleştirilmesine bağlıdır ve etkililiğin ölçütü, amaca ulaşma derecesidir. Ayrıca etkili olma durumu, hedeflenen amaçların gerçekleştirilmesi (Ergeneli, 1995), örgüt çalışanlarının beklenti ve isteklerinin karşılanması (Pfeffer & Salancik, 1978) ve mevcut kaynakların doğru ve zamanında değerlendirilmesiyle de ilgilidir (Yükçü & Atağan, 2009). Bu bağlamda, etkililik düzeyinin belirlenmesi örgütsel çıktılarının amaçları ne derecede karşıladığının ortaya konması sonrasında belirlenir. Eğitim kurumları olan okullar açısından ise bu kavram, “okul etkililiği” olarak alanyazında araştırma konusu olmuştur. Etkili okul, öğrencilerdeki öğrenme becerilerini geliştirme üzerine odaklanan, onların sahip oldukları bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri destekleyen, işbirlikçi öğrenmenin önemsendiği ve üst düzey öğrenme ortamlarının hazırlandığı okul olarak da tanımlanmaktadır (Yıldırım & Ada, 2018). Ayrıca bu okullarda öğretmen ve diğer çalışanlarında gelişimi teşvik edilerek, tüm paydaşların kendi potansiyellerini gerçekleştirebilecekleri ortamlar yaratılır. Bir okulun etkililiği kendisinden fayda sağlayacak bireylere ve kurumlara karşı ne ölçüde faydalı olabildiğiyle de ilgilidir. Çünkü etkili okul, sağladığı yararlar ile beklenti ve istekleri karşılayabilen okuldur. Etkili okul araştırmaları kapsamında yapılan çalışmalar incelendiğinde de, okulların etkililiğine ilişkin; öğrenci başarısını sağlamak için uygun fiziksel ortam sağlama, öğretim materyallerini ve bütün okul kaynaklarını etkin ve verimli biçimde kullanma için gerekli tedbirleri alma noktalarında (Akan & Kılıç, 2019) birtakım çıkarımlar sunulduğu görülmektedir (Balcı, 2014). Özellikle de eğitimin niteliğini yükseltme, başarılı okullar ve az başarılı okullar üzerine yapılan çalışmalar okul etkililiği kavramı üzerine yapılan çalışmaların hızlanmasına neden olmuştur.

Okulların etkililik göstergesi, öğrencilerin öğrenmeyi ne düzeyde gerçekleştirdiği ile yakından ilgilidir. Çünkü okulun temel amacı, program kazanımları ve davranış değişikliğini gerçekleştirmek olduğu için etkili bir okul, okulun hedeflerini gerçekleştirme düzeyi ve öğrencinin bilişsel, sosyal, fiziksel vb. gelişim alanlarında meydana gelen davranış değişiklikleri ve okulun önceden belirlenmiş olan amaçlara ulaşabilme derecesi olarak tanımlanır (Balcı, 2014; Şişman, 2020). Bu konuda yapılan araştırma sonuçlarına göre etkili okulların ortak özellikleri şunlardır (Bamburg & Andrews, 1990; Karip & Köksal, 1996; Özdemir, 2000):

1. Etkili okulda şeffaf ve önceden saptanmış hedeflere yönelik misyon vardır.
2. Etkili okul yöneticileri en çok öğretimsel liderlik davranışlarına sahiptirler.

3. Etkili okullarda paydaş beklentisi yüksektir.
4. Etkili okullarda özellikle öğretim süreçlerindeki başarı takip edilerek değerlendirmeler yapılır.
5. Etkili okullarda istenmeyen davranış sorunlarından kaynaklanan tüm olumsuzluklar en aza indirildiği için eğitim ve öğretimin kalitesini artırıcı olumlu bir öğrenme iklimi vardır.
6. Etkili okullarda güçlü bir paydaş iş birliği vardır.
7. Etkili okullarda analiz/sentez yapma, çıkarımda bulunma gibi becerilerin kazanılması önem kazanmıştır.

Yukarıda sunulan ortak özelliklere bağlı olarak etkili okullar; okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, okul ortamı ve okul-aile ilişkileri boyutlarına sahiptirler. Okul yöneticisi boyutu etkili okulun oluşumunda müdürlerin liderlik rollerinden dolayı önemli bir yere sahiptir. Etkili okullardaki okul yöneticileri; iletişim becerisi yüksek, çalışan motivasyonunu önemseyen, planlama becerisi güçlü ve sorumluluk sahibi kişilerdir. Çünkü öğretimsel bir lider olan okul yöneticileri, okulun vizyonunu tüm okul personeline yansıtılabilmeli, personel gelişimini desteklemeli, donanımsal ihtiyaçları tedarik edebilmeli ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturabilmelidir (Kaplan, 2008). Etkili okulun öğretmen boyutu ise, öğrenme sürecinin etkililiği için önem arz etmektedir. Çünkü etkili bir okulda sadece öğrenci değil, öğretmen de sürekli bir öğrenme süreci içerisinde. Öğretmenin kendi alanını takip etme, sınıfa hakim olma, etkili iletişim kurma ve kendini geliştirme sorumluluğu vardır. Bu bağlamda etkili okullarda öğretmenlerinde etkili öğretmenler olarak; değişime açık, yüksek akademik performansla sahip, mesleki adanmışlığı ve yaratıcılığı yüksek kişiler olmaları gerekmektedir (Polk, 2006). Etkili okullarda öğrenci boyutu, öğrencinin öğretimin merkezinde yer alması bakımından oldukça önemlidir. Çünkü farklı öğrenme potansiyellerine sahip öğrencilerin belirlenen standartlara ulaşması etkili okulların ortak gayesidir. Etkili bir okulda öğretmenin öğrenciden beklentisi yüksek olduğu için öğrenciler tüm eğitimsel faaliyetlere gönüllü olarak katılırlar (Atılkan, 2019). Çubukçu ve Girmen'e (2006) göre de, etkili okul öğrencileri; yüksek başarı beklentisine sahip, kararlara katılımında etkin, işbirlikçi öğrenme anlayışına sahip, sorumluluk almada istekli, beklentiler konusunda farkındalığı yüksek ve öğrenme sorumluluklarının farkında olan bireylerdir. Eğitim sürecinin önemli bir bileşeni olan okul-aile işbirliği de eğitimsel çıktılarının kalitesi üzerinde önemli bir yere sahiptir. Bundan dolayı okulların etkililik göstergesi içerisinde okul-aile ilişkisi boyutu önem kazanmaktadır. Akademik başarı, sosyal ve kişisel gelişim üzerindeki etkisi yapılan araştırmalar ile de ortaya konmuş olan aile desteğinin okullardaki disiplin sorunlarının azalmasından, okul misyonun gerçekleştirilmesine kadar birçok konuda büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Çünkü etkili okul velileri okul misyonunu destekleyerek, müfredatın içeriğinden haberdar ve çocuklarına iyi birer rehberdirler (Balcı, 2014). Okullarda toplumsal çevre ile sürekli bir etkileşim söz konusudur. Bundan dolayı okulların dış çevrenin desteğini almaları ve çevre ile uyumlu olmaları etkililikleri üzerinde önem arz etmektedir. Çünkü etkili bir okulda çalışanlar birbirleri ile olan uyumun olumlu bir okul iklimi için önemini farkındadırlar. Etkili okullarda, öğrenci gelişim düzeyleri sık ve düzenli olarak izlenerek, öğrenci gelişim değerlendirmeleri yapılır ve bu değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin performanslarının artırılmasına ve öğretimsel süreçlerin geliştirilmesine çalışılır (Çobanoğlu & Badavan, 2017). Özellikle okul yöneticileri, öğrencilerin yüksek beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayabileceklerine inanarak eğitim süreçlerine yön verirler (Lezotte, 2001). Ayrıca her bir öğrencinin öğrenmeyi gerçekleştirebileceği bilinci ile hareket ederek, yüksek seviyelerde başarılı olabilmeleri için temel ve ileri düzey becerilerin öğretilmesinde gerekli öğretim ortamlarını ve öğretim uygulamalarını gerçekleştirirler (Nyagosia vd., 2013). İşte bu noktada da okul yöneticilerinin sahip oldukları yönetsel beceriler ön plana çıkmaktadır. Çünkü okulların arzulan amaçları gerçekleştirebilmeleri, paydaşlarına etkili dönütler verebilmeleri, öğretmenlere profesyonel destekler sunabilmeleri, öğrenci motivasyonunu ve veli desteğini sağlayabilmeleri ile okulların etkililiği ve

yöneticilerin yönetsel davranışları arasında yakın bir ilişki vardır. Yönetsel davranış, yöneticilerin örgütlerinin verimliliğini ve etkililiğini artırma adına sahip oldukları bilgi, beceri, tutumların tümüdür. Bundan dolayı yapılan işin etkililiği için yönetici konumundaki kişinin gösterdiği yönetsel davranışlar onun yönetsel eylemleri olarak tanımlanabilir (Başaran, 2004). Çünkü okul ortamındaki birçok durum ve davranışın meydana geliş şekli okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarına bağlıdır. Okul yöneticilerinin göstermiş olduğu yönetsel davranışlarından öğretmenler, öğrenciler, destek personel ve etkileşim içerisinde bulunduğu tüm diğer paydaşlar etkilenmektedir. Bundan dolayı okul yöneticilerinin, okulun tüm paydaşlarının özellikle de öğretmenlerin ve öğrencilerin davranışları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin toplumsallaşma sürecinde ve öğretmenlerin motivasyonları ve okul-çevre iş birliği üzerinde de okul müdürlerinin yönetsel davranışları etkileyici bir unsur olarak görülebilir. Çünkü okul yöneticilerinin temel görevleri arasında; okulun sahip olduğu mevcut kaynakları örgütsel amaçları gerçekleştirebilme noktasında yönlendirmek ve kaynakları koordine ederek öğretimsel hedeflere ulaşılmasını sağlamak yer almaktadır. Okul yöneticilerinin bunları sağlarken çok yönlü olmaları ve nitelik bakımından zengin olmaları beklenmektedir. Bu noktada da eğitimsel ortam ve öğretim süreçlerinin düzenleyicisi konumunda olan okul müdürlerinin yönetsel davranışlarının tanımlanması ve okul etkililiği üzerinde oynadığı rolün ortaya çıkarılması okulların etkililiklerinin ve verimliliklerinin artırılmasında önemli olabilir.

Bass (1990), yönetsel becerisi yüksek yöneticilerin “kendisini destekleyenleri anlayabilme, onları destekleyebilme ve onlarla etkileşimde bulunabilme becerisine sahip bireyler olmasının beklendiğini” ifade etmiştir. Çünkü yönetsel becerisi yüksek olan etkili yöneticiler, destekleyicilerinin ihtiyaçlarını anlamak için empati kurar, grup çalışmalarını önemser, performanslarını arttırmak için zaman harcar ve onların motivasyon düzeyleri ile ilgilenirler (Özdemir, 2020). Ayrıca etkili bir yöneticinin örgütsel etkililiği sağlama adına; sağlıklı bir çalışma ortamı oluşturma, öğrencilere kaliteli eğitim ve öğretim faaliyetleri sunma, eğitim odaklı liderlik yapma, okul-çevre ilişkisini ve takım çalışması yapmayı önemseme gibi davranışlar sergilemesi beklenmektedir (Başaran, 2004; Özdemir, 2016). Alan literatüründe yönetsel davranışlar ve okul etkililiği kavramlarının farklı değişkenler ile ilişkilendirilmesiyle yapılan çalışmalar olmasına rağmen, doğrudan bu iki değişken arasındaki ilişkileri gösteren çalışmalara rastlanmamıştır. Özellikle 1980’li yıllar itibarıyla önem kazanmış olan okul etkililiği kavramının araştırma değişkenlerinden birisi olmasına ve okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları yönetsel davranışların öğretmen gözünden anlamlandırılmasına bağlı olarak kavramlar arasındaki ilişkinin belirlenmesinin alan literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra her iki değişkeninde eğitim örgütlerinin niteliğinin artırılmasındaki önemi ve çalışmanın güncel bir konu olması hem uygulayıcılara hem de bu konuda bilimsel çalışma yapacak olanlara katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda araştırmanın amacı okul etkililiğinin önemli bir bileşeni olduğu düşünülen yönetsel davranışların okulların etkililiği üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaktır. Bu ana amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin okul etkililiği ve yönetsel davranış algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin algıları ile okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarına yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmen algılarına göre, yönetsel davranışın alt boyutları, okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
4. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarına ilişkin algıları okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

2. Yöntem

Araştırma, bağımsız değişkenin (yönetmel davranışlar) bağımlı değişken (etkili okul) üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak üzere ilişkisel tarama olarak tasarlanmıştır. İlişkisel tarama araştırmaları, en az iki değişkene ilişkin verilerin toplanması ve bu değişkenlerden birinde gözlenen değişimin bir kısmının diğer değişkenden kaynaklanabileceğine dayanan çalışmalardır (Can, 2017).

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklem grubu, Gaziantep il merkezindeki liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2022-2023 verilerine göre il merkezindeki 237 lisede 9058 öğretmen görev yapmaktadır. Çalışma grubuna, evren – örneklem hesaplamasındaki .95 temsil yeteneği ve .05 hata payı göz önüne alınarak, basit tesadüfi örnekleme yöntemine göre seçilmiş 376 öğretmen dahil edilmiştir. Katılımcı gruptan veriler çevrimiçi hazırlanmış ölçek formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya katılanların, %49,7'si kadın, %50,3'ü ise erkektir. Eğitim düzeyi bakımından katılımcıların %78,7'si lisans, %21,3'ü lisansüstü eğitim mezunudur. Katılımcıların, %22,9'u 1-5 yıl, %26,6'sı 6-10 yıl, %18,1'i 11-15 yıl, %18,9'u 16-20 yıl, %13,6'sı ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri “Etkili Okul Ölçeği” ve Yönetmel Davranışlar Ölçeği” ile toplanmıştır.

Etkili Okul Ölçeği (EO): Abdulrezzak ve Uğurlu (2019) tarafından geliştirilmiş 31 maddeden oluşan “bir ölçektir. Ölçek; “Okul yöneticisi (OY), Öğretmenler (Ö), Okul ortamı ve eğitim-öğretim süreci (OO), Öğrenciler (Ö) ve Veliler (V)” olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Orijinal ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı $\alpha=.95$, her bir faktör açısından ise sırasıyla $\alpha=.77$, $\alpha=.90$, $\alpha=.88$, $\alpha=.92$ ve $\alpha=.91$ olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında, ölçeğin genel puan Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ise .96 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları ise .83 ile .91 arasında değişmektedir.

Yönetmel Davranışlar Ölçeği (YD): Kurun (2019) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçek 2008 yılında Türkiye'nin de içinde yer aldığı 28 OECD ülkesinde gerçekleştirilen, TALIS (Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması) araştırmasında yer alan yönetici anketinin ölçeğe dönüştürülmesi ile oluşturulmuş 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; “Okul amaçlarının yönetimi (OAY), Öğretimin yönetimi (ÖY), Öğretimin denetlenmesi (ÖD), Hesap verebilirlik (HV), Yönetimsel liderlik (YL)” olarak 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte ilk 3 alt boyut “Öğretimsel liderlik” boyutu, sonraki 2 alt boyut ise “Yönetimsel liderlik” olarak adlandırılmıştır. Orijinal ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı $\alpha=.95$, her bir faktör açısından ise sırasıyla $\alpha=.87$, $\alpha=.80$, $\alpha=.87$, $\alpha=.84$ ve $\alpha=.82$ olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında, ölçeğin genel puan Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı ise .93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları ise .75 ile .87 arasında değişmektedir. Araştırma verilerinin toplandığı her iki ölçekte 1-5 arasında derecelendirilmiş Likert tipi ölçeklerdir.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırma verileri, SPSS 25.00 analiz programı ile çözümlenmiştir. Analize başlamadan önce ilk olarak veri setinde eksik ve uç değerlerin olup olmadığını belirlemek için Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca aralarındaki yordama gücü ortaya konmaya çalışılan değişkenlerin normal dağılım gösterip gösterdiklerini tespit etmek için merkezi eğilim ölçüleri ile çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. İnceleme sonucunda Etkili okul verileri için Skewness= -.35, Kurtosis= -.45, Yönetmel davranış verileri için ise Skewness= .13, Kurtosis= -1,02 bulunmuştur. Bulunan değerler göre çarpıklık ve basıklık katsayılarının da $\pm 1,96$ değeri içerisinde yer aldığı

görülmektedir. Kolmogorov-Smirnov analizinde de (.08>.05) değişkenlerin anlamlılığının karşılanmadığı görülmüştür. Regresyon analizi için değişkenler arası ilişkilerde varyans artış faktörü değerinin 10'dan küçük (VIF=1,21<10), tolerans değerinin .10'dan büyük (TV=.87>.10) ve koşul indekslerinin 30'dan küçük (CI=20.9<30) olması, çoklu bağlantı sorunun olmadığını göstermektedir (Çokluk vd., 2016). Bu bağlamda VIF, TV ve CI değerlerinin regresyon koşullarını karşıladığı saptanmıştır. Katılımcılara ait demografik değişkenlerin hesaplanmasında betimsel istatistik analizi yapılmıştır (aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde). Değişkenler arasındaki ilişkisinin belirlenmesinde korelasyon analizi ve okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarına ilişkin algıların, okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığının belirlenmesinde ise regresyon analizi yapılmıştır.

2.4. Araştırma Etiği

Bu araştırmanın yazım ve veri toplama sürecinde Bilimsel Araştırma Etiğine uyulmuştur. Ayrıca araştırmanın yapılabilmesi için Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu izni 06.06.2023 tarihli 7 nolu toplantının 33043 no'lu kararıyla alınmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi olan “Öğretmenlerin okul etkililiği ve yönetsel davranış algıları ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Ölçeklerin boyutlarına ve ölçeklerin geneline ait betimsel istatistikler

Değişkenler	\bar{X}	Ss
1. Okul Amaçlarının Yönetimi	3.00	.70
2. Öğretimin Yönetimi	2.87	.67
3. Öğretimin Denetlenmesi	2.89	.71
4. Hesap verebilirlik	3.07	.75
5. Yönetsel Liderlik	3.16	.71
6. Yönetsel Davranış Genel	3.01	.58
7. Okul Yöneticisi	3.19	.87
8. Öğretmenler	3.18	.91
9. Okul ortamı ve Eğitim-öğretim süreci	2.96	.88
10. Öğrenciler	3.13	.88
11. Veliler	3.08	.84
12. Okul Etkililiği Genel	3.11	.78

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin okul yöneticilerini öğretimin yönetimi (\bar{X} =2.87) konusunda diğer boyutlara nazaran daha yetersiz buldukları, yönetsel liderlik (\bar{X} =3.16) alt boyutunda ise daha yeterli buldukları görülmektedir. Yönetsel davranışların bütününe yönelik algıların ise (\bar{X} =3.01) orta düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algıları okul ortamı ve eğitim-öğretim süreci alt boyutunda (\bar{X} =2.96) diğer boyutlara nazaran daha düşük iken, okul yöneticisi (\bar{X} =3.19) alt boyutunda daha yüksektir. Etkili okul algıları bütününe ise (\bar{X} =3.11) orta düzeyde olduğu görülmektedir. Tablo1’e göre, öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarına yönelik genel algı ortalamaları ile etkili okul algıları genel ortalamalarının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetsel davranış ve okul etkililiği algıları arasındaki ilişkileri gösteren bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin yönetsel davranış ve etkili okul değişkenleri algılarının ikili korelasyon matrisi

Değ.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1-OAY	1	.71**	.57**	.49**	.62**	.50**	.44**	.48**	.57**	.65**	.86**	.51**
2-ÖY		1	.59**	.48**	.51**	.37**	.32**	.37**	.42**	.46**	.80**	.45**
3-ÖD			1	.61**	.52**	.36**	.34**	.43**	.45**	.53**	.79**	.49**
4-HV				1	.67**	.35**	.29**	.34**	.43**	.48**	.79**	.44**
5-YL					1	.47**	.41**	.35**	.46**	.50**	.82**	.51**
6-OY						1	.77**	.64**	.61**	.66**	.52**	.83**
7-Ö							1	.72**	.64**	.64**	.45**	.87**
8-OO								1	.71**	.71**	.49**	.86**
9-Ö									1	.80**	.58**	.88**
10-V										1	.45**	.88**
11-YD											1	.62**
12-OE												1

**p<.01

Tablo 2’de görüldüğü gibi, bağımlı ve bağımsız değişken arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır. Değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, yönetsel davranış ile etkili okulun; okul yönetimi ($r = .52; p < .01$), öğretmen ($r = .45; p < .01$), okul ortamı ($r = .49; p < .01$), öğrenci ($r = .58; p < .01$) ve veli ($r = .45; p < .01$) boyutları arasında pozitif yönlü zayıf ilişkiler saptanmıştır. Etkili okul ile yönetsel davranışın; okul amaçları ($r = .51; p < .01$), öğretimin yönetimi ($r = .45; p < .01$), öğretimin denetimi ($r = .49; p < .01$), hesapverebilirlik ($r = .44; p < .01$) ve yönetsel liderlik ($r = .51; p < .01$), boyutları arasında da pozitif yönlü zayıf ilişkiler bulunmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin yönetsel davranışlar algılarının geneli ile etkili okul algılarının geneli arasında ($r = .62; p < .01$) pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetsel davranışına yönelik algıları arttıkça etkili okul algıları da artmaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan okul etkililiğinin en iyi yordayıcıları olan yönetsel davranış boyutlarını belirlemeye yönelik çoklu doğrusal regresyon analizi Stepwise metodu kullanılarak yapılmıştır. Regresyon analizi sonuçları Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Okul etkililiğinin en iyi yordayıcıları olan yönetsel davranışları belirlemeye ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi

Yordayıcı Değişkenler	Yordanan Değişken: Okul Etkililiği				
	B	ShB	β	t	p
(Sabit)	,605	,159		3,818	,000
Okul amaçlarının yönetimi	,472	,060	,422	7,807	,000
Öğretimin denetlenmesi	,182	,055	,165	3,330	,001
Yönetsel liderlik	,180	,057	,163	3,142	,000
R ² = ,427 Δ R ² = ,422 F (3-372)=92,296 p=.000					

Tablo 3 incelendiğinde, demografik değişkenler kontrol edildikten sonra stepwise yöntemi kullanılarak yönetsel davranışın 5 alt boyutunun modele eklendiği bu analizde yordayıcı değişkenler olan; okul amaçlarının yönetimi, öğretimin denetlenmesi ve yönetsel liderlik boyutlarının yordanan değişken olan okul etkililiğini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Yönetsel davranışın bu alt boyutlarının demografik değişkenler kontrol edildiğinde, okul etkililiğindeki varyansın % 42'sini açıkladığı görülmektedir ($\Delta R^2_{\text{değişim}} = .422$, $p < .000$). Ayrıca standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin okul etkililiği üzerindeki görece önem sırasına göre okul amaçlarının yönetimi ($\beta = .422$) birinci sırada, öğretimin denetlenmesi ($\beta = .165$) ikinci sırada, yönetsel liderlik ($\beta = .163$) üçüncü sırada yer almaktadır.

Araştırmanın “Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarına ilişkin algıları okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” alt problemi için yapılan hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonucunda elde edilen bulguları Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. *Yönetsel davranışların okul etkililiğini yordamasına ilişkin hiyerarşik çoklu regresyon analizi*

Yordayıcı Değişken	Yordanan Değişken	β	ShB	β	t	df	F	p	R ²	ΔR^2
Yönetsel davranış	Sabit	.562	.167		3.377	1	244.592	.000	.395	.394
	Okul etkililiği	.849	.054	.629	15.689	374				

Tablo 4 incelendiğinde, $F(1,374)=244,592$, $p < .000$ regresyon modeline göre bağımlı değişkendeki varyansın %39,4’ü ($\Delta R^2_{\text{değişim}} = .394$, $p < .001$) bağımsız değişken tarafından açıklanmaktadır. Buna göre yönetsel davranış bağımsız değişkeni, etkili okul bağımlı değişkenini olumlu ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır [$\beta = .629$, $t(374)=15,689$, $p < .000$].

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bireyin kendisini keşfetmesi, geliştirmesi ve yaşadığı toplumun bir parçası olması üzerinde önemli etkileri olan eğitim kurumlarının, hedeflenen düzeyde kaliteli bir eğitim sunmaları ve etkili kurumlar olabilmeleri açısından iyi yönetilmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmada, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarının etkili okul algısını nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Araştırma bulgusuna göre, öğretmenler öğretimin yönetimi konusundaki yönetsel davranışlar bakımından diğer boyutlara nazaran okul yöneticilerini daha yetersiz bulmuşlardır. Bu bulguya bağlı olarak, okul yöneticilerinin öğretim faaliyetlerinin etkililiğini sağlamak için kullanmış oldukları stratejilerin ve sahip oldukları öğretimsel becerilerin öğretmen beklentilerini karşılamadığı söylenebilir. Bellibaş vd. (2022) okul müdürlerinin öğretim programlarını yönetme ve geliştirme sürecinde öğretmenlerin görüşlerine ve deneyimlerine saygı göstermelerini ve onları sürece dahil etmeleri gerektiğine vurgu yaparak, öğretim süreçlerinde yönetici ve öğretmenlerin işbirlikçi çalışmalar yapmaları gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Ayrıca okul yöneticileri öğretim süreçlerini yönetirken, öğretmenlere iyi bir rol model olma, onların beklenti ve ihtiyaçlarını karşılama, iletişimi yüksek tutma ve mesleki gelişimlerini destekleme yönetsel davranışlarda bulunmalıdırlar. Aynı bulgu içerisinde öğretmenlerin okul yöneticilerini yönetsel davranış boyutlarından olan yönetsel liderlik alt boyutunda en yeterli buldukları görülmektedir. Aydoğan (2018) yapmış olduğu araştırmasında, okul yöneticilerinin liderlik davranışı olarak, yönetsel liderlik davranışlarını, öğretimsel liderlik davranışlarından daha çok sergilediklerini bulmuştur. Araştırma bulgusuna ve alandaki benzer çalışma bulgularına bağlı olarak, okul yöneticilerinin daha çok işlevsel olan görevler ve davranışlar üzerine odaklanmakta olduğu yani klasik yönetim anlayışı ile görev yönelimli olarak davranışsal

liderlik özelliklerini daha çok sergiledikleri söylenebilir. Araştırmanın birinci alt problemine dayalı bir diğer bulguya göre, yönetsel davranışların geneline yönelik algılar ile etkili okul geneline yönelik algıların orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Babaoğlu (2010), okul yöneticisinin olumlu bir ruh hali ve iyimser davranışlar sergilemesinin gerek eğitim ve öğretim sürecinin lideri olan öğretmenleri motive etmesi gerekse öğretimsel süreçlerin önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda amaçlarına ulaşması açısından önemine dikkat çekmiştir. Bu bulguya bağlı olarak, okul yöneticilerinin davranış ve tavırlarının öğretmene etkililik bağlamında çok yüksek bir tatmin edicilik sağlamadığı söylenebilir. 1980 yılların ilk yarısına kadar olan süreçte; etkili yönetim anlayışının klasik yönetim şeklinde kendisini gösterdiği yani okul yöneticilerinin bilgi birikimi ve tecrübelerinin yanı sıra, kişilik özelliklerine bağlı olarak sergilemiş oldukları yönetsel davranışları okulların yönetiminde yeterli görülmekteydi (Cavanagh & Romanoski, 2006). Oysaki günümüzde okulların etkililiği dendiğinde, baskıcı olmayan bir okul iklimi, yüksek akademik beklentinin karşılanma düzeyi, işbirlikçi çalışmanın önemszenmesi gibi birçok farklı kavramdan bahsetmek mümkündür. Bu bağlamda okul yöneticilerinin etkili okul kavramının bir bileşeni olan güçlü bir yönetsel liderlik becerilerine sahip olmaları gerektiğini söyleyebiliriz.

Araştırma bulgusuna göre, yönetsel davranışlar algısı ile etkili okul algısı arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetsel davranışına yönelik algıları arttıkça etkili okul algıları da artmaktadır. Alanda yapılan araştırmalara da bakıldığında, iyi yönetsel rollerin etkili okulların oluşturulması ve devamlılığının sağlanması üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür (Çubukçu & Girmen, 2006; Şişman, 2020). Nitekim, bir liderin sergilemiş olduğu liderlik stili (destekleyici, baskıcı vb.) ile örgütün etkililiğini oluşturan; bireysel etkililik, yapısal etkililik, sistemsel etkililik ve verimlilik arasında yakın bir ilişki vardır (Rahiminejad & Golshani, 2018). Çünkü okulların baş aktörleri olan yöneticileri okulların belirlenen hedeflere ulaşmasını sağlayan kişi olarak öğretmenlerinin dijitalleşen dünyaya uyum sağlamasını ve öğrencilerin analitik düşünme becerisi kazanmalarını desteklemelidir. Ertürk ve Argon'un (2018) ifade ettiği gibi, okulların etkililiğinin artırılmasında ve toplumsal kalkınmanın sağlanmasında okul yöneticilerinin niteliği ve yönetsel becerileri önemlidir. Ayrıca bir liderin; ikna yeteneği, problem çözme becerisi, sorumluluk alma, girişimci ruha sahip olma, kendini ve diğerlerini geliştirme, olumlu ilişkiler kurma gibi sahip olması gereken genel özellikler olduğu vurgusu da bu söylemi destekler niteliktedir (Eraslan, 2004).

Etkililik dendiğinde hem kurum hem de sahip olunan insan kaynaklarının üretkenliği akla gelmektedir. Yani kurum ve insan kaynakları ne kadar örgütsel hedefleri gerçekleştirmişse örgütsel etkililikten bahsetmek mümkündür. Karmaşık ve sosyal bir yapıya sahip olan okullarda; yönetici, öğretmen, öğrenci, veli, eğitim-öğretim süreci gibi bileşenlerin toplamından oluşmaktadır. Bu bileşenler arasındaki uyumda berberinde okul etkililiğini getirmektedir. Çünkü etkili okullarda öğrencilerin tüm gelişim alanlarına vurgu yapılarak, kaybedilecek öğrenci yoktur anlayışıyla liderler, öğretmenler ve veliler birlikte hareket ederler (Çevrik & Koçak, 2022). Diğer bir deyişle, etkili bir okulda öğrenciler akademik, sosyal ve duygusal gelişim bakımından desteklenir, tüm çalışanlara mesleki gelişim konusunda teşvik oluşturulur, aile, toplum işbirliği önemszenir ve etkili yönetsel uygulamalar gerçekleştirilir. Araştırma bulgusu da bu söylemleri destekler nitelikte okul yöneticilerinin yönetsel davranışlarının etkili okul algısını etkilediğini göstermektedir. Ayrıca okul amaçlarının yönetimi, öğretimin denetlenmesi ve yönetsel liderlik yapmayı içeren yönetici yönetsel davranışlarının öğrenmeyi başarma temel işlevine sahip okulların etkililiğinde temel bir şart olduğu söylenebilir. Tekin (2022), okul müdürlerinin uyguladığı yönetsel davranışların etkililiğinin okulun eğitim-öğretim faaliyetlerinin yönetilmesindeki önemine dikkat çekerek, bu süreçte öğretmenlere karşı eşitlikçi davranışlar sergilenmesi, performans takibi yapılması ve başarıların ödüllendirilmesi noktalarındaki sorumluluklara da vurgu yapmıştır.

Sonuç olarak, yöneticilerin hem görevlerinin icrasında hem de kurmuş olduğu insani ilişkiler bağlamında sergiledikleri tutumlar olarak nitelendirilen yönetsel davranışların okulların etkililiği üzerindeki etkisinin belirlenmesi bireysel ve örgütsel çıktılarının kalitesini artırarak bu alanda yapılacak olan çalışmalara ve okullara katkı sağlayacaktır. Çünkü etkili bir okuldaki; olumlu yönetici davranışları, öğretmen ve veli tutumları okulların başarısını artırarak, örgütsel varlığın devamlılığına ve hedef davranışların kazandırılmasına olumlu katkılar sağlar. Bu bağlamda mevcut araştırma sonuçlarının alan yazına katkı sağlama potansiyeline sahip olduğu söylenebilir. Araştırma, kullanılan ölçeklerdeki ölçülmek istenen algılar ile sınırlıdır. Algılanan yönetici davranışı ve okul etkililiği öğretmenlerin görüşleri ile sınırlı olduğu için okulun diğer paydaşlarının görüşlerinin alınmaması sonuçların derinlemesine bir bilgi sunmamasına neden olmuş olabilir. Ayrıca araştırmanın sadece Gaziantep ilindeki okullarda yapılması bir sınırlılık olarak düşünülebilir. Çünkü bu durum sonuçların genellenebilirliği konusunda bir kısıt oluşturabilmektedir. Bu açıdan, araştırmanın farklı örneklem grupları üzerinde tekrarlanması ve farklı araştırma yöntemleri kullanılarak çalışmanın zenginleştirilmesi yerinde olacaktır. Ayrıca yöneticilerin mesleki gelişimleri için düzenlenen kurs, hizmet içi eğitim, panel veya konferans faaliyetleri kurumsal etkililiği artırma adına yönetsel davranışlara yönelik etkinlikler ile zenginleştirilebilir.

5. Kaynakça

- Akan, D., & Kılıç, M. (2019). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 23(80), 123-136.
- Atılkan, N. (2019). *Okul müdürünün dağıtımçı liderlik davranışları ile okulların etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 603420) [Yüksek lisans tezi, Karabük Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydoğan, A.G. (2018). *Okul yöneticilerinin öğretimsel ve yönetsel liderlik davranışları: Polatlı Örneği* (Tez No. 509919) [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Babaoğlu, E. (2010). Okul yöneticilerinde duygusal zekâ. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 119-136.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul: Okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma* (7. baskı). Pegem.
- Bamburg J. D., & Andrews R. L. (1990). *Instructional leadership, school goals, and student achievement: Exploring the relationship between means and ends* (Publication no. ED 319783). Annual Meeting of the American Educational Research Association, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED319783.pdf>
- Levitt, B., & March, J.G. (1995). Chester I. Barnard and the intelligence of learnig. In Oliver E. Williamson (Eds.), *Organization theory: From Chester Barnard to the present and beyond* (pp. 11-37). Oxford University.
- Bass, B.M. (1990). *Bass & Stogdill's Handbook of leadership: Theory, research & managerial applications* (3rd edition). The Free.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri* (3. baskı). Nobel.
- Bellibaş, M. Ş., Polatcan, M., & Akyürek, M. İ. (2022). Principal leadership typologies and their relationship with teacher self-efficacy and commitment: A latent profile mediation analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-22. <https://doi.org/10.1177/17411432221139932>

- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (5. baskı). Pegem.
- Cavanagh, F.R., & Romanoski, J.T. (2006). *Development of a model of school principal behaviours: Rasch model and structural equation model analyses of teacher observations ends* (Publication no. CAV 06799) . Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education. <https://www.researchgate.net/publication/228492682>.
- Çevrik, M., & Koçak, S. (2022). Karizmatik liderlik ile kolektif öğretmen yeterliğinin okul etkililiği üzerindeki rolü. *Gelecek Vizyonlar Dergisi*, 6(3), 1-15.
- Çobanoğlu, F., & Badavan, Y. (2017). Başarılı okulların anahtarı: etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 114-134.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem.
- Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul olma özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 121-136.
- Eraslan, L. (2004). Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 162(3).
- Ergeneli, A. (1995). Örgütsel etkililik kriteri olarak lider davranışının örgütsel iklim ile ilişkisi: Görev karmaşıklığı bakımından farklılaşan iki örgüte ilişkin bir uygulama. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 50(1), 187-199.
- Ertürk, R., & Argon, T. (2018). Okul yöneticilerinin görevlendirilmelerinde insan kaynakları yönetimi ilkelerinden yeterlik ilkesinin değerlendirilmesi. Koçali, M. (Ed.), *Eyfor 9 Bildiri Kitabı* (ss. 147-176) EYFOR. <https://www.eyuder.org>
- Kaplan, F. (2008). *Anadolu liselerinin etkili okul olma özelliklerini karşılaştırma düzeyleri: Ankara İli örneği* (Tez No. 226903) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Karip, E., & Köksal, K. (1996). Etkili Eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2, 245-257.
- Kurun, M. (2019). *Okul yöneticilerinin yönetsel davranışları ile sanal kayıtma davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 562157) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Lezotte, L. (2001). *Revolutionary and evolutionary: The effective school's movement*. Effective Schools Products.
- Nyagasia, P. O., Waweru, S. N., & Njuguna, F. W. (2013). Factors influencing academic achievement in public secondary schools in Central Kenya: An effective schools' perspective. *Educational Research International*, 2(2), 174-184.
- Özdemir S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme* (5. baskı). Pegem.
- Özdemir, N. (2016). *Okul müdürünün yönetsel davranışlarının akademik başarıyla ilişkisi*. (Tez No. 435203) [Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, G. (2020). The Effect Social Intelligence Levels of School Principals on Their Leadership Behaviours: A Mixed Method Research. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 8, 270-300.

- Pfeffer, J., & Salancik, G. R. (1978). *The external control of organizations: a resource dependence perspective*. Harper & Row.
- Polk, J.A. (2006). *Traits of effective teachers* (ED509938). ERIC No: EJ744411. <https://eric.ed.gov/?id=ED509938>
- Rahiminejad, P., & Golshani, G. (2018). Examining the relationship between organisational effectiveness and leadership styles. *Contemporary Educational Researches Journal*, 8(3), 115-122.
- Şişman, M. (2020). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar* (5.baskı). Pegem.
- Tekin, H. (2022). *Türkiye’de 2001-2021 yılları arasında yönetsel davranışlarla ilgili yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi* (Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi).
- Yıldırım, İ., & Ada, Ş. (2018). Algılanan okul etkililiği ölçeği’nin (SE-Index) Türkçeye uyarlanması. *Milli Eğitim*, 47(219) 19-32.
- Yükçü, S., & Atağan, G. (2009). Etkinlik, etkililik ve verimlilik kavramlarının yarattığı karışıklık. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(4), 1-13.



GELİŞMELERİ KAÇIRMA KORKUSU VE DINDARLIK: ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE NİCEL BİR ARAŞTIRMA

Mehmet Emrullah DURAN*

Öz

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin gelişmeleri kaçırma korkusu ve dindarlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. 2024'ün Mart ayında gerçekleştirilen araştırmaya Konya'da bulunan üniversitelerde okuyan 377 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın amacı kapsamında ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri anket tekniğiyle toplanmış ve anket formunda Kişisel Bilgi Formu, Gelişmeleri Kaçırma Ölçeği ve Dini Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Veri analizinde Pearson Korelasyon Analizi ve T Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda gelişmeleri kaçırma korkusu ile dindarlık arasındaki ilişkinin negatif yönde güçlü düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu, dindarlık puanları yükseldikçe gelişmeleri kaçırma korkusunun azaldığı tespit edilmiştir. Gelişmeleri kaçırma korkusu ile dindarlığın alt boyutları biliş, duygu, davranış ve ilişki arasındaki ilişkinin negatif yönde güçlü düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Üniversite öğrencilerinin gelişmeleri kaçırma korkuları yaş ve yaşam yeri değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin dindarlıkları ise cinsiyet, yaş ve yaşam yeri değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Gelişmeleri kaçırma korkusu, Dindarlık, Üniversite öğrencileri.

Fear of Missing Out and Religiosity: A Quantitative Research on University Students

Abstract

In this study, the relationship between university students' fear of missing out and their level of religiosity was examined. 377 students studying at universities in Konya participated in the research conducted in March 2024. Within the scope of the purpose of the research, the relational scanning model was used. Research data were collected by survey technique and Personal Information Form, Missing Developments Scale and Religious Attitude Scale were used in the survey form. Pearson Correlation Analysis and T Test were used in data analysis. As a result of the research, it was determined that the relationship between the fear of missing out and religiosity was negatively strong and statistically significant, and as religiosity scores increased, the fear of missing out decreased. It was determined that the relationship between the fear of missing out and the sub-dimensions of religiosity, cognition, emotion, behavior and relationship, was strongly negative and statistically significant. It was found that university students' fear of missing out showed statistically significant differences according to age and living place variables. In addition, it was determined that the religiosity of the students showed statistically significant differences according to gender, age and living place variables.

Keywords: Fear of missing out, Religiosity, University students.

*Dr., Selçuk Üniversitesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Psikolojisi Ana Bilim Dalı, emrullahduran@selcuk.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9952-5103>

1. Giriş

Bireylerin yaşamlarını sürdürebilmesi için beslenme, barınma ve güvenliklerini sağlama gibi temel ihtiyaçlarından birisi de iletişimidir. İnsanlık tarihinin her döneminde kişiler birbirleriyle iletişim kurmuşlar ve bu iletişimi sağlama yöntemleri zamanın şartlarına göre sürekli değişerek gelişme göstermiştir. Özellikle 2000’li yıllardan itibaren internetin yaygınlaşmaya başlaması ve akıllı telefonlarla birlikte sosyal medyanın ortaya çıkması günümüz insanlığının iletişim kurma yöntemlerini önemli ölçüde etkilemiştir (Tanhan vd., 2022). Sosyal medya kullanıcıları için hem hızlı ve sürekli bir iletişim, etkileşim kurmaya olanak sağlarken hem de kurulan bu iletişimin bir bağımlılığa evrilerek onların psikolojik sağlıklarının olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır. Bu bağlamda değerlendirilen gelişmeleri kaçırma korkusu kişinin diğer bireylerin deneyimledikleri güzel ve heyecanlı aktivitelerden sürekli haberdar olmayı istemesi ve bununla ilgili devamlı kaygı yaşamaması olarak tanımlanmaktadır (Przybylski vd., 2013). Ayrıca bireyin sürekli telefonunu kontrol etme ihtiyacı hissetmesi, günün çoğu zamanını çeşitli alışveriş uygulamalarında geçirmesi, haber sitelerini sık aralıklarla kontrol etme isteği ve bütün sosyal medya platformlarında yer almak için büyük bir emek harcaması da sosyal gelişmeleri kaçırma korkusu kapsamında değerlendirilmektedir (Hodkinson, 2016).

Gelişmeleri kaçırma korkusu literatürde genel olarak Fear of Missing Out’un kısaltılmış hali olan “FoMO” olarak kullanılmaktadır (Hato, 2013). Burada ifade edilen korku bir şeyden ürkme veya çekinme değil bireyin herhangi bir zorunluluk durumu olmamasına rağmen kendisini o şekilde davranma mecburiyetinde hissetmesine yol açan yüksek düzeyde ki kaygı bozukluğudur (Argan vd., 2018). Gelişmeleri kaçırma korkusuna yol açan etmenlerin başında kişinin merak duygusu ve memnun olma duygusunu tatmin etme arayışı vardır. Çünkü insanlar çevrelerinde gerçekleşen olaylara ve diğer bireylerin yaptıkları şeylere karşı duydukları meraklarını yönetemeyerek düşünce ve davranışlarını etkileyecek ölçüde kaygı bozukluğu yaşamaları ve bu merak duygusunu gidererek memnun olamaya çalışmaları gelişmeleri kaçırma korkusuna neden olmaktadır (Przybylski vd., 2013). Bireylerin toplumdan ve sosyal ortamlardan dışlanmaları hem onların iletişim kurma ihtiyaçlarını giderememelerine hem de yüksek düzeyde stres ve kaygı yaşamalarına neden olarak kişilerin gelişmeleri kaçırma korkusu yaşamalarına yol açmaktadır (Tanhan vd., 2022).

Gelişmeleri kaçırma korkusuna sebep olan diğer bir faktör de bireyde bulunan her şeyin en iyisi ve en güzelini alma kaygısının yol açtığı yüksek stres durumudur. Kişiler birçok mobil alışveriş uygulamaları ve sosyal medya da yer alan onlarca seçenek arasında hem tercih yapabilmek hem de yaptığı seçimden daha sonra pişmanlık yaşamamak için vakitlerinin büyük çoğunluğunu bu tarz platformlarda verimsizce kullanma alışkanlıkları onların gelişmeleri kaçırma korkusu yaşamalarına yol açmaktadır (Milyavskaya vd., 2018). Diğer taraftan literatürde gelişmeleri kaçırma korkusunun belirtileri olarak kişinin sürekli telefonla, sosyal medya araçlarıyla, alım satım yapılan uygulamalarla ve haber platformlarıyla meşgul olması, akıllı cihazlarının şarjı bitecek endişesi duyması ve araç kullanırken, yemek yerken, tuvalette ve diğer insanlarla iletişim halindeyken bile ilgili uygulamaları takip etmek yer almaktadır (Russell, 2020). Bununla birlikte gelişmeleri kaçırma korkusunun bireylerde yol açtığı sonuçlardan bazıları olarak odaklanma sorunları, uyku problemleri, sağlıksız ve aşırı beslenme, görev ve sorumlulukları aksatma, yüz yüze iletişimde başarısızlık, sürekli tedirgin ruh hali ve gerçeklik algısının yitirilmesi sayılabilir (Milyavskaya vd., 2018).

Din kişinin hem yaratıcısı ile ilişki kurmasını sağlamak için hem de bireyin özünü keşfetmede ve dünyaya gelme amacını, görevlerini ve sorumluluklarıyla ilgili bilgiler vermektedir (Aydın, 2000). Dindarlık ise kişi tarafından dinin inanılmasını ve yapılmasını istediği şeylerin benimsenme derecesidir (Hökelekli, 2016). Bireyin ailesi, cinsiyeti, yaşı, eğitimi, sosyal ve ekonomik durumu dindarlığını etkileyen faktörlerdendir (Kurt, 2009). Gelişmeleri kaçırma korkusunun din ve dindarlıkla ilişkisi onunla başa çıkabilme bağlamındadır. Din ve maneviyat bireyin bedensel ve ruhsal sağlığına zarar

verecek her türlü zararlı şeyleri ve bağımlılıkları haram kabul ederek yasaklamıştır (Araf 7/157; Bakara 2/195). Çünkü dindar birey için hem hayatı hem de fiziksel ve psikolojik sağlığı yaratıcı tarafından ona belirli bir süreliğine emanet olarak verilmiştir. Ayrıca Kur'an-ı Kerim'de inanların boş ve fayda sağlamayan uğraşlarla ilgilenmedikleri belirtilmiş ve insanların yaptıklarından sadece kendilerinin sorumlu olduğu vurgulanmıştır (Enam 6/164; Müminun 23/3). Böylece gelişmeleri kaçırma korkusuna yol açan kişinin diğer insanların yaptıklarını merak ve takip etme duygusu hem kişiye herhangi bir fayda sağlamaması ve zamanını boşa geçirmesi bağlamında hem de başka kişilerin yaptıklarının diğer bireyleri ilgilendirmemesi gerektiği kapsamında değerlendirilerek yasaklanmıştır. Bununla birlikte din ve maneviyat bağlamında kişilerde gelişmeleri kaçırma korkusuna kaynaklık eden her şeyin en iyisine ve en güzeline sahip olma duygusu îsâr kavramıyla engellenmektedir. İsâr kişinin kendisinden önce diğer insanları düşünebilmesi ve ona göre davranması olduğu için inanan kimselerin dinin gereği olarak paylaşma ve birlikte yaşama duygularına sahip olmaları onları bencillik ve biriktirme hırsı gibi olumsuz duygulardan korunmalarına katkıda bulunmaktadır (Çağrı, 2000; Haşr 59/9).

İnsanların toplumdan soyutlanarak yaşamlarına yalnız devam etmeleri onların konuşma ve paylaşma gibi ihtiyaçlarını sosyal medya yoluyla sanal iletişim ve etkileşim kurarak giderme yoluna itmektedir. Fakat Kur'an ve hadisler de inananlara kardeş gibi yaşamlarını sürmeleri, birbirlerinin kusurlarını veya yaptıkları şeyleri araştırmayıp takip etmekle uğraşmamaları sıklıkla tavsiye edilerek kişilerin merak duygularını kontrol altına almaları sağlanmış ve onların gelişmeleri kaçırma korkusu gibi çeşitli psikolojik sağlıklarını olumsuz etkileyecek durumları yaşamamaları için önlemler alınmıştır (Hucurat 49/10-12; Müslim, Birr 66-144). Ayrıca gelişmeleri kaçırma korkusuna yol açan faktörlerin başında yer alan kişinin mutlu ve huzurlu olamaması sonucu bu gereksinimlerini sanal ortamlarda gidermeye çalışarak daha da huzursuz, kaygılı ve bağımlı olması onun bedensel ve ruhsal açıdan çöküşler yaşamasına neden olmaktadır. Bu bağlamda din ve maneviyat kişilerin mutlu ve huzurlu olabilmelerinin yolunu yaratıcılarının onlara verdiği sorumlulukları yerine getirmeleri ve kendileri için belirlenen helal veya haram gibi sınırlar çerçevesinde yaşamlarını planlayarak ahiret hayatını kazanmaları olarak belirlemiştir (hud 11/108; Yunus 10/58). Bununla birlikte gelişmeleri kaçırma korkusuna kaynaklık eden amaçsızlık ve yaşamda anlamı bulamama gibi durumlara karşı da din ve maneviyat kişinin yaşam amacının ve hayat felsefesinin yaratıcısına kulluk vazifesi olması gerektiği üzerinde durarak kişileri anlamsızlık ve umutsuzluk karanlığına düşmekten korumaktadır (Zariyat 51/56).

Bu çalışma üniversite öğrencilerinin gelişmeleri kaçırma korkuları ve dindarlıkları arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı "Üniversite öğrencilerinin gelişmeleri kaçırma korkuları ile dindarlıkları arasında nasıl bir ilişki vardır?" sorusuna cevap aramaktır. Ayrıca çalışmada cinsiyet, yaş ve yaşam yeri değişkenlerine göre öğrencilerin gelişmeleri kaçırma korkusu ve dindarlıklarındaki farklılığın araştırılması da hedeflenmektedir. Literatürde gelişmeleri kaçırma korkusu üzerine Çınar (2017), Tayiz (2018), Bor (2018), Terzi (2019), Gezer (2020), Çifçi (2021), Şener (2022), Coşkun (2022), Tekin (2022), Keskinçilic (2023), Küçük (2023), Ülger (2023), Çetin (2023) ve Sivri (2023) tarafından gerçekleştirilmiş çalışmalar bulunmaktadır. İlgili araştırmalarda örneklem grubu olarak üniversite öğrencileri, öğretmenler, ergenler, sporcular ve lise öğrencileri seçilmiştir. Ancak gelişmeleri kaçırma korkusu ve dindarlık ilişkisine yönelik herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Bu bağlamda araştırmanın literatüre katkı sağlaması amaçlanmaktadır. Araştırmanın temel sorusu çerçevesinde şu hipotezler belirlenmiştir:

H₁: Gelişmeleri kaçırma korkusu ve dindarlık arasında negatif ve anlamlı bir ilişki vardır.

H₂: Gelişmeleri kaçırma korkusu ve dindarlık demografik değişkenlere göre farklılaşmaktadır.

H_{2a}: Gelişmeleri kaçırma korkusu ve dindarlık cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaktadır.

H_{2b}: Gelişmeleri kaçırma korkusu ve dindarlık yaş değişkenine göre farklılaşmaktadır.

H_{2c}: Gelişmeleri kaçırma korkusu ve dindarlık yaşam yeri değişkenine göre farklılaşmaktadır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Araştırma ilişkisel tarama modelinde bir çalışma olup, gelişmeleri kaçırma korkusu ile dindarlık arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamaktadır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına denir. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu tespit edilmeye çalışılır (Karasar, 2011).

2.2. Çalışma Grubu

Katılımcıların 196'sı (%52) "erkek", 181'i (%48) "kadın" dır. Araştırma örnekleminin %71,1'i (s=268) "17-20", %28,9'u (s=109) "21 ve üstü" yaş grubundandır. Katılımcıların yaşam yeri %65,5'i (s=247) "il merkezi", %34,5'i (s=130) "ilçe ve köy" dür.

2.3. Araştırma süreci

Araştırma için hazırlanan anket formları 4 Mart ve 10 Mart 2024 tarihleri arasında Konya'da bulunan Kimya Hatun Kız Öğrenci Yurdu, Şemsi Tebrizi Kız Öğrenci Yurdu, Tahir Büyükkörükçü Erkek Öğrenci Yurdu ve Ali Ulvi Kurucu Erkek Öğrenci Yurdu ziyaret edilerek dağıtılmıştır. Çalışmada kullanılacak verilerin sağlıklı olabilmesi için uygulama öncesi yürütücü tarafından araştırma hakkında kısa açıklama yapılmış ve katılımcılar ortalama on beş dakika içerisinde anket formunu doldurmuşlardır. Katılımcılar genel olarak uygulama süresince yürütüciye araştırma anket formundaki sorular hakkında çok fazla soru yöneltmemişler ve herhangi bir açıklama talep etmemişlerdir. Yürütücü katılımcıları uygulama boyunca gözlemlemiş ve onlarda isteksizlik veya endişe durumu görmemiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri anket tekniğinden faydalanılarak toplanmıştır. Araştırmada kişisel bilgi formu, gelişmeleri kaçırma korkusu ölçeği ve dini tutum ölçeğinden oluşan anket formu kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Katılımcıların cinsiyet, yaş ve hayatlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri yer hakkındaki sorular bulunmaktadır.

Gelişmeleri Kaçırma Korkusu Ölçeği: Ölçek kişilerin gelişmeleri kaçırma korkusunu saptamak ve değerlendirmek için Przybylski ve arkadaşları (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Gökler ve arkadaşları (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. İlgili ölçek likert türü bir ölçek olup on maddeden oluşmaktadır. Tek faktörlü olan ölçeğin puanlaması beşli derecelendirme biçiminde tasarlanmıştır. Ölçekten alınabilecek puan en az 10 en fazla ise 50'dir. Uyarlayıcı tarafından ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0,81 olarak saptanmış, mevcut çalışmada ise 0,85 olarak tespit edilmiştir.

Ok-Dini Tutum Ölçeği: İslami kültür temel alınarak dindarlığı ölçmek amacıyla Ok (2011) tarafından geliştirilmiştir. Likert türü bir ölçek olan ok dini tutum ölçeği sekiz maddeden oluşmaktadır. Dört faktörlü (duygu/davranış/biliş/ilişki) olan ölçeğin puanlaması beşli derecelendirme biçiminde tasarlanmıştır. Ölçekten en az 8 puan en fazla ise 40 puan alınabilir. Geliştirici tarafından ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0,91 olarak saptanmış, mevcut çalışmada ise 0,87 olarak tespit edilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Uygulama sonucunda 389 anket formu toplanmış ve gerçekleştirilen veri temizleme sürecinden sonra 12 adet form tam olarak doldurulmadığı için çalışma kapsamına dâhil edilmemiştir. Geriye kalan

377 adet araştırma anket formu değerlendirmeye tabi tutulmuş ve ulaşılan verilere SPSS 25 paket programı aracılığıyla ilgili analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin normal dağılım gösterip göstermeme durumuna göre yapılacak analiz testlerinin değişiklik gösterebilme durumundan dolayı bu bağlamda çoğunlukla kullanılan yöntemlerden biri olan çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir.

Tablo 1. Ölçeklerin çarpıklık ve basıklık bulguları

	Çarpıklık	Basıklık
Gelişmeleri Kaçırma Korkusu	,040	-,987
Duygu	-,424	-,499
Davranış	-,316	-,608
Biliş	-,541	-,391
İlişki	-,425	-,517
Dindarlık Toplam	-,509	-,439

Üniversite öğrencilerinin gelişmeleri kaçırma korkusu ile dindarlık düzeyleri ve alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olduğu bulunmuş ve böylece verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (George & Mallery, 2010).

2.6. Araştırma Etiği

Çalışma (08.01.2024 tarih ve 670687 sayılı Selçuk Üniversitesi İ.İ.F. Etik Kurul Onay Belgesi ile) bilimsel araştırma ve yayın etiği kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde üniversite öğrencilerinin gelişmeleri kaçırma korkusu ve dindarlıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmamızın hipotezleri doğrultusunda gerçekleştirilmiş veri analizleri yapılmıştır.

3.1. Gelişmeleri Kaçırma Korkusu ile Dindarlık Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Tablo 2. Gelişmeleri kaçırma korkusu ölçeği ile ok dini tutum ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişkiye ait bulgular

	Dindarlık		Biliş		Duygu		Davranış		İlişki	
	r	p	r	p	r	p	r	p	r	p
Gelişmeleri Kaçırma Korkusu	-,892**	0,000	-,880**	0,000	-,885**	0,000	-,865**	0,000	-,870**	0,000

Yapılan korelasyon analizi sonucunda, gelişmeleri kaçırma korkusu ile dindarlık arasındaki ilişkinin negatif yönde güçlü düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu, üniversite öğrencilerinin dindarlık puanları yükseldikçe gelişmeleri kaçırma korkularının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır ($r=-,892$, $p<0,01$). Gelişmeleri kaçırma korkusunun dindarlığın alt boyutlarıyla ilişkilerine baktığımızda biliş ($r=-,880$, $p<0,01$), duygu ($r=-,885$, $p<0,01$), davranış ($r=-,865$, $p<0,01$) ve ilişki ($r=-,870$, $p<0,01$) ile istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönde güçlü düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

3.2. Gelişmeleri Kaçırma Korkusu ve Dindarlık ile Diğer Değişkenler Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Tablo 3. Gelişmeleri kaçırma korkusu ile cinsiyet arasındaki ilişkiye dair bulgular

	Cinsiyet	Ortalama	S.Sapma	t Değeri	F	P
Gelişmeleri Kaçırma Korkusu	Erkek	30,55	15,48	2,60	,299	,585
	Kadın	26,40	15,31			

Elde edilen bulgulara göre, erkeklerin gelişmeleri kaçırma korkusu ortalamasının ($x=30,55$) kadınların ortalama puanlarından ($x=26,40$) puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Uygulanan t testi sonucunda kişilerarası öfke puanları bakımından iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Tablo 4. *Dindarlık ile cinsiyet arasındaki ilişkiye dair bulgular*

	Cinsiyet	Ortalama	S.Sapma	t Değeri	F	P
Dindarlık	Erkek	22,77	8,61	-10,89	25,11	0,000
	Kadın	31,38	6,65			
Biliş	Erkek	5,69	2,17	-11,04	34,91	0,000
	Kadın	7,84	1,58			
Duygu	Erkek	5,69	2,17	-11,37	14,24	0,000
	Kadın	8,01	1,73			
Davranış	Erkek	5,52	2,10	-10,73	1,48	0,224
	Kadın	7,67	1,80			
İlişki	Erkek	5,86	2,38	-9,24	44,24	0,000
	Kadın	7,84	1,68			

Tablo 4'e göre, kadınların hem dindarlık puanlarının ortalamasının ($x=31,38$) erkeklerin ortalama puanlarından ($x=22,77$) hem de alt boyut [biliş ($x=7,84/5,69$), duygu ($x=8,01/5,69$), davranış ($x=7,67/5,52$) ve ilişki ($x=7,84/5,86$)] puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Uygulanan t testi sonucunda dindarlık puanları bakımından iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Ayrıca dindarlığın alt boyutlarından biliş, duygu ve ilişki puanları bakımından da iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Tablo 5. *Gelişmeleri kaçırma korkusu ile yaş arasındaki ilişkiye dair bulgular*

	Yaş	Ortalama	S.Sapma	t Değeri	F	P
Gelişmeleri Kaçırma Korkusu	17-20	34,70	14,34	23,52	308,48	0,000
	21 ve Üstü	13,44	2,30			

Elde edilen bulgulara göre, 17-20 yaş grubundaki öğrencilerin gelişmeleri kaçırma korkusu puanlarının ortalamasının ($x=34,70$) 21 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarından ($x=13,44$) puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Uygulanan t testi sonucunda gelişmeleri kaçırma korkusu puanları bakımından iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Tablo 6. *Dindarlık ile yaş arasındaki ilişkiye dair bulgular*

	Yaş	Ortalama	S.Sapma	t Değeri	F	P
Dindarlık	17-20	24,11	8,78	-14,89	44,53	0,000
	21 ve Üstü	33,77	3,81			
Biliş	17-20	6,04	2,18	-14,45	41,94	0,000
	21 ve Üstü	8,40	,98			
Duygu	17-20	6,09	2,26	-14,11	30,73	0,000
	21 ve Üstü	8,55	1,11			
Davranış	17-20	5,88	2,19	-12,86	32,17	0,000
	21 ve Üstü	8,22	1,28			

İlişki	17-20	6,09	2,25	-14,30	30,49	0,000
	21 ve Üstü	8,59	1,12			

Tablo 6'ya göre, 21 ve Üstü yaş grubundaki öğrencilerin hem dindarlık puanlarının ortalamasının ($x=33,77$) 17-20 yaş grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarından ($x=24,11$) hem de alt boyut [biliş ($x=8,40/6,04$), duygu ($x=8,55/6,09$), davranış ($x=8,22/5,88$) ve ilişki ($x=8,59/6,09$)] puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Uygulanan t testi sonucunda dindarlık puanları bakımından iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Ayrıca dindarlığın alt boyutlarından biliş, duygu, davranış ve ilişki puanları bakımından da iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Tablo 7. Gelişmeleri kaçırma korkusu ile yaşam yeri arasındaki ilişkiye dair bulgular

	Yaşam Yeri	Ortalama	S.Sapma	t Değeri	F	P
Gelişmeleri Kaçırma Korkusu	İl Merkezi	36,70	13,12	27,43	186,68	0,000
	İlçe ve Köy	13,09	2,37			

Elde edilen bulgulara göre, yaşam yeri İl Merkezi olan öğrencilerin gelişmeleri kaçırma korkusu puanlarının ortalamasının ($x=36,70$) yaşam yeri İlçe veya Köy olan öğrencilerin ortalama puanlarından ($x=13,09$) puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Uygulanan t testi sonucunda gelişmeleri kaçırma korkusu puanları bakımından iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Tablo 8. Dindarlık ile yaşam yeri arasındaki ilişkiye dair bulgular

	Yaşam Yeri	Ortalama	S.Sapma	t Değeri	F	P
Dindarlık	İl Merkezi	22,89	8,05	-18,99	38,41	0,000
	İlçe ve Köy	34,53	3,84			
Biliş	İl Merkezi	5,74	2,00	-18,49	45,47	0,000
	İlçe ve Köy	8,59	,97			
Duygu	İl Merkezi	5,77	2,06	-18,29	27,89	0,000
	İlçe ve Köy	8,76	1,11			
Davranış	İl Merkezi	5,56	1,99	-17,07	25,20	0,000
	İlçe ve Köy	8,43	1,25			
İlişki	İl Merkezi	5,80	2,10	-17,66	28,18	0,000
	İlçe ve Köy	8,73	1,11			

Tablo 8'e göre, yaşam yeri İlçe veya Köy olan öğrencilerin hem dindarlık puanlarının ortalamasının ($x=34,53$) yaşam yeri İl Merkezi olan öğrencilerin ortalama puanlarından ($x=22,89$) hem de alt boyut [biliş ($x=8,59/5,74$), duygu ($x=8,76/5,77$), davranış ($x=8,43/ 5,56$) ve ilişki ($x=8,73/5,80$)] puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Uygulanan t testi sonucunda dindarlık puanları bakımından iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Ayrıca dindarlığın alt boyutlarından biliş, duygu, davranış ve ilişki puanları bakımından da iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin gelişmeleri kaçırma korkuları ile dindarlıkları arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Araştırmada ayrıca gelişmeleri kaçırma korkusu ile dindarlık puanlarının cinsiyet, yaş ve yaşam yerine göre farklılaşp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Araştırmada,

gelişmeleri kaçırma korkusu ile dindarlık arasındaki ilişkinin negatif yönde güçlü düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu, dindarlık puanları yükseldikçe gelişmeleri kaçırma korkusunun azaldığı tespit edilmiştir. Ayrıca gelişmeleri kaçırma korkusu ile dindarlığın alt boyutları biliş, duygu, davranış ve ilişki arasındaki ilişkinin negatif yönde güçlü düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Diğer taraftan üniversite öğrencilerinin gelişmeleri kaçırma korkuları yaş ve yaşam yeri değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuşken, dindarlıkları ise cinsiyet, yaş ve yaşam yeri değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Araştırmanın temel sorusu olan “Üniversite öğrencilerinin gelişmeleri kaçırma korkuları ile dindarlıkları arasında nasıl bir ilişki vardır?” çerçevesinde belirlenen hipotezlerden birincisi olan “Gelişmeleri kaçırma korkusu ve dindarlık arasında negatif ve anlamlı bir ilişki vardır” hipotezini test etmek için korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda, gelişmeleri kaçırma korkusu ile dindarlık arasındaki ilişkinin negatif yönde güçlü düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu, üniversite öğrencilerinin dindarlık puanları yükseldikçe gelişmeleri kaçırma korkularının azaldığı sonucuna ulaşılmış ve araştırmanın H_1 hipotezi doğrulanmıştır. Ayrıca gelişmeleri kaçırma korkusunun dindarlığın alt boyutlarıyla ilişkilerine baktığımızda biliş, duygu, davranış ve ilişki ile istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönde güçlü düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Literatürdeki çalışmalara bakıldığında, gelişmeleri kaçırma korkusu ile dindarlık ilişkisi üzerine müstakil bir çalışma olmadığı için araştırma verileriyle birlikte değerlendirebileceğimiz sosyal medya bağımlılığı ve dindarlık ilişkisiyle ilgili araştırmalar incelenmiştir. Bu bağlamda Demiroğlu (2021), Akyürek (2022) ve Aydın (2023) tarafından yapılmış çalışmalarda sosyal medya bağımlılığı ile dindarlık arasında negatif bir ilişki saptanmışken, Şahin (2021), Aksakal (2022) ve Öztürk (2023) tarafından gerçekleştirilmiş çalışmalarda ise sosyal medya bağımlılığı ile dindarlık arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Kur'an ve hadisler de bireyin bedensel ve ruhsal sağlığına zarar verecek her türlü zararlı şeylerin ve bağımlılıkların haram kabul edilerek yasaklanmış olması ve inanan kimselerden kendilerine fayda sağlamayan uğraşlarla ilgilenmemelerinin istenmesi bağlamında üniversite öğrencilerinin gelişmeleri kaçırma korkuları ile dindarlıkları arasındaki ilişkinin negatif yönde olduğu değerlendirilmesi yapılabilir. Dini kaynaklarda bulunan bireyin hem diğer kişilerin yaptıklarını takip etmemesi ve kusurlarını araştırmaması hem de kendisi için istediğini diğer kimseler içinde istemesi ve her şeyin en güzeline sahip olma duygusunun kardeşlik anlayışının ruhuna aykırı olduğu gibi tavsiyelerin dindar öğrencilerin gelişmeleri kaçırma korkularının düşük olmasında etkili olmuş olabileceği söylenebilir. Ayrıca dinin bireylere mutlu ve huzurlu olmanın yolu olarak yaratıcılarının istediği doğrultuda yaşamayı amaçlamaları ve kendilerini boş yere meşgul edecek faaliyetlerden uzak durarak diğer insanlarla kardeşlik hukukunu gözeterek iletişim kurmalarını yaşam felsefesi olarak sunması öğrencilerinin gelişmeleri kaçırma korkuları ile dindarlıkları arasında negatif bir ilişki olmasına katkı sağladığı yorumunda bulunulabilir.

Araştırmanın ikinci hipotezinin birinci alt hipotezini (Gelişmeleri kaçırma korkusu ve dindarlık cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaktadır) test etmek amacıyla t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, gelişmeleri kaçırma korkusu puanları bakımından erkek ve kadın grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı fakat dindarlık puanları bakımından iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiş ve araştırmanın H_{2a} hipotezi kısmen doğrulanmıştır. Ayrıca erkeklerin gelişmeleri kaçırma korkusu ortalamasının kadınların ortalama puanlarından daha yüksek olduğu, kadınların ise dindarlık puanlarının ortalamasının erkeklerin ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Literatürdeki çalışmalara bakıldığında, Przybylski ve arkadaşları (2013), Föbker (2018) ve Keskinliç (2023) tarafından gerçekleştirilmiş çalışmalarda gelişmeleri kaçırma korkusunun cinsiyet değişkeniyle anlamlı bir ilişkisinin olduğu saptanmışken, Çinar (2017), Tayiz

(2018), Karatepe (2022) ve İritaş (2024) tarafından yapılmış araştırmalarda ise gelişmeleri kaçırma korkusuyla cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca dindarlığın cinsiyet değişkeniyle anlamlı bir ilişkisinin olduğu Kaya (1998), Yıldırım (2019), Duran (2020) ve Akbulut (2023) tarafından yapılan araştırmalarda tespit edilmişken, Özbaydar (1970), Kavun (2016) ve Geredeli (2024) tarafından gerçekleştirilmiş çalışmalarda ise dindarlıkla cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Kadınların erkeklere göre dindarlık puanlarının yüksek olmasına neden olan faktörleri Tarhan (2005) ve Bahadır (2010) şu şekilde açıklamışlardır;

- Kadınların sorunlarla başa çıkmada erkeklere göre daha narin ve kendilerini güçsüz hissetmeleri,
- Kadınların şefkat gösterme ve bağlanma eğilimlerinin erkeklere göre daha yüksek olması,
- Günahkarlık ve suçluluk duygusunu kadınların erkeklere göre daha yoğun yaşamaları,
- Kadınların sosyal hayatta cinsellik veya çalışmak gibi birçok konuda engellenmeye maruz kalmaları,
- Dinin emir ve isteklerine kadınların uyma eğiliminin erkeklerden daha yüksek olması.

Erkek ve kadınların gelişmeleri kaçırma korkusu puanları bakımından aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmış olsa da erkeklerin ortalama gelişmeleri kaçırma korku puanları kadınların puanlarından daha yüksektir. Bu duruma erkeklerin oyun oynama, futbol takip etme ve internet üzerinden kumar oynama eğilimlerinin kadınlardan daha yüksek olmasının yol açmış olabileceği söylenebilir. Araştırmanın ikinci hipotezinin ikinci alt hipotezini (Gelişmeleri kaçırma korkusu ve dindarlık yaş değişkenine göre farklılaşmaktadır) test etmek amacıyla t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, gelişmeleri kaçırma korkusu ve dindarlık puanları bakımından 17-20 yaş ve 21 ve Üstü yaş grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiş ve araştırmanın H_{2b} hipotezi doğrulanmıştır. Ayrıca 17-20 yaş grubundaki öğrencilerin gelişmeleri kaçırma korkusu puanlarının ortalamasının 21 ve Üstü yaş grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksek olduğu, 21 ve Üstü yaş grubundaki öğrencilerin ise dindarlık puanlarının ortalamasının 17-20 yaş grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Literatürdeki çalışmalara bakıldığında, Przybylski ve arkadaşları (2013) ve Çınar (2017) tarafından gerçekleştirilmiş çalışmalarda gelişmeleri kaçırma korkusunun yaş değişkeniyle anlamlı bir ilişkisinin olduğu saptanmışken, Bor (2018) ve Yalçın (2019) tarafından yapılmış araştırmalarda ise gelişmeleri kaçırma korkusuyla yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca dindarlığın yaş değişkeniyle anlamlı bir ilişkisinin olduğu Özbaydar (1970), Kavun (2016) ve Duran (2020) tarafından yapılan araştırmalarda tespit edilmişken, Yapıcı (2007), Çakır (2015) ve Akbulut (2023) tarafından gerçekleştirilmiş çalışmalarda ise dindarlıkla yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

17-20 yaş grubundaki öğrencilerin gelişmeleri kaçırma korkusu puanlarının ortalamasının 21 ve Üstü yaş grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksek olmasının bazı nedenleri olduğu söylenebilir. Bunlardan ilki 17-20 yaş grubundaki öğrencilerin hem üst sınıflara göre ders yüklerinin daha az olması hem de okula veya kaldığı yurda alışma süreçleri gibi faktörlerin onların sosyal medya ve diğer uygulamalarla daha fazla ilgilenmelerine yol açarak gelişmeleri kaçırma korkusu yaşamalarına neden olduğu değerlendirilebilir. Diğer bir etmen olarak ise 21 ve üstü yaş grubundaki öğrencilerin okul hayatlarının sonuna doğru yaklaşmış olmaları ve iş hayatına atılacak olmanın onlara verdiği sorumluluk bilincinin onlarda sosyal medya veya diğer uygulamalarla daha az meşgul olmalarından kaynaklı gelişmeleri kaçırma korku puanlarının daha düşük olduğu yorumu yapılabilir. Diğer taraftan 21 ve Üstü yaş grubundaki öğrencilerin dindarlık puanlarının ortalamasının 17-20 yaş grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksek olması ise bireylerin yaşları ilerledikçe

inanç ve düşüncelerinin daha netleşmesi ve sorgulamalarının azalması bağlamında değerlendirilebilir. Bununla birlikte öğrencilerin yaşları arttıkça tecrübe ve sorumluluklarının onlara kazandırdığı birikimin sağladığı olgunlaşmanın da kişileri dine yaklaştırdığı yorumu yapılabilir.

Araştırmanın ikinci hipotezinin üçüncü alt hipotezini (Gelişmeleri kaçırma korkusu ve dindarlık yaşam yeri değişkenine göre farklılaşmaktadır) test etmek amacıyla t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, gelişmeleri kaçırma korkusu ve dindarlık puanları bakımından yaşam yeri İl Merkezi ve İlçe veya Köy olan öğrenci grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiş ve araştırmanın H_{2c} hipotezi doğrulanmıştır. Ayrıca yaşam yeri İl Merkezi olan öğrencilerin gelişmeleri kaçırma korkusu puanlarının ortalamasının yaşam yeri İlçe veya Köy olan öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksek olduğu, yaşam yeri İlçe veya Köy olan öğrencilerin ise dindarlık puanlarının ortalamasının yaşam yeri İl Merkezi olan öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Literatürdeki çalışmalara bakıldığında, gelişmeleri kaçırma korkusunun yaşam yeri değişkeniyle ilişkisi üzerine bir çalışma tespit edilememiştir. Fakat dindarlığın yaşam yeri değişkeniyle anlamlı bir ilişkisinin olduğu Kurt (2009) ve Duran (2020) tarafından yapılan araştırmalarda saptanmışken, Yakut (2016), Yıldırım (2019) ve Akbulut (2023) tarafından gerçekleştirilmiş çalışmalarda ise dindarlıkla yaşam yeri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Öğrencilerin üniversiteye gelmeden önce yaşadıkları bölgelerin onların üzerinde çeşitli etkileri olabileceği düşünülerek yaşam yeri değişkenine göre öğrencilerin gelişmeleri kaçırma korkularının ve dindarlıklarının farklılaşacağı ön görüşü kapsamında ilgili hipotez oluşturulmuş ve hipotez araştırma sonucunda doğrulanmıştır. Yaşam yeri İl Merkezi olan öğrencilerin gelişmeleri kaçırma korkusu puanlarının ortalamasının yaşam yeri İlçe veya Köy olan öğrencilerin ortalama puanlarından daha yüksek olması şehir merkezinde ikamet eden kişilerin daha gelişmiş internet hizmetleri ve sosyal ortamlardan etkilenme gibi faktörlerden kaynaklı olabileceği değerlendirilmesi yapılabilir. Ayrıca kırsal bölgeler de iş yükünün aile bireyleri tarafından paylaşılması ve yorucu fiziksel işlerin yoğun olmasından dolayı ilçe veya köyde yaşayan öğrencilerin şehir merkezinde yaşayan arkadaşlarına göre hem daha az boş vakitlerinin olması hem de mevcut uygulamalar hakkında çok fazla bilgi sahibi olmamalarının gelişmeleri kaçırma korkusu üzerinde etkili olduğu değerlendirilmesi yapılabilir. Bununla birlikte ilçe ve köyde yaşayanların şehir merkezinde yaşayanlara göre daha kısıtlı imkanlara (bireysel oda, sınırsız internet) sahip olması onların alışkanlıkları üzerinde etkili olacağı için kırsal bölgelerde yetişen öğrencilerin gelişmeleri kaçırma korkusunun il merkezlerinde yaşamış öğrencilere göre daha az olmasında etkili olduğu yorumu yapılabilir.

Yeni yapılacak çalışmalarda örneklem grubu olarak çeşitli meslek grupları veya yetişkin bireyler seçilebilir. Gelişmeleri kaçırma korkusunun öğrencilerin okudukları bölüm ile ilişki üzerine araştırma yapılabilir. Literatürde gelişmeleri kaçırma korkusunu etkileyen etmenlerin çeşitliliği üzerine oldukça az sayıda çalışma bulunduğu için bu bağlamda sadece öğrencilerin gelişmeleri kaçırma korkusu üzerinde etkili olan faktörleri inceleyen araştırmalar yürütülebilir. Gelişmeleri kaçırma korkusu ile ilgili disiplinlerarası çalışmalar bulunmadığı için bu yönde araştırmalar tasarlanabilir. Ayrıca gelişmeleri kaçırma korkusu üzerine ülkemizde oldukça sınırlı bir literatür bulunduğu için hem lisansüstü hem de diğer saha araştırmaları gerçekleştirilebilir. Bununla birlikte araştırma sonucunda ulaşılan bulgular bağlamında gelişmeleri kaçırma korkusu yaşayan bireyler için din ve maneviyat temelli grup rehberlikleri gibi uygulamalı eğitimler geliştirilebilir.

5. Kaynakça

- Aksakal, F. (2022). *Sosyal medya bağımlılığı ve din: BAİBÜ İlahiyat Fakültesi örneği* (Tez No. 769531) [Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akyürek, R. (2022). *Sosyal medya bağımlılığı dindarlık ve ahlaki bütünlük arasındaki ilişkiler* (Tez No. 759841) [Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Argan M., Argan, T., & Gamze, İ. (2018) I wish i were! Anatomy of a Fomsumer. *Journal of Internet Applications and Management*, 9 (1), 43-57. <http://doi.org/10.34231/iuyd.407055>
- Aydın, M. (2000). *Kurumlar sosyolojisi*. Vadi.
- Bahadır, A. (2010). *Dindarlığı etkileyen faktörler*. Anadolu Üniversitesi.
- Bor, H. (2018). *Ergenlerde sosyal medyaya yönelik tutum, sosyal medya kullanımında gelişmeleri kaçırma korkusu ve sosyal kaygı arasındaki* (Tez No.502543) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çınar, Y. (2017). *Üniversite öğrencilerinde sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusunun düzeyi ve ilişkili etmenler* (Tez No. 458778) [Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Duran, M. E. (2020). *Eleştirel düşünce ve dindarlık* (Tez No. 636806) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Efeler, N. (2023). *Lise öğrencilerinde dindarlık ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Tez No. 831858) [Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Geredeli, M. (2024). *Sosyal medya mahremiyet ve dindarlık ilişkisi üzerine bir araştırma* (Tez No. 850030) [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hökelekli, H. (2016). *Din psikolojisine giriş*. Dem.
- Hato, B. (2013). *Mobile phone checking behavior out of a fear of missing out: Development, psychometric properties and test-retest reliability of a C-FoMOScale*. (Master's Thesis, Faculty of Humanities Tilburg University).
- Hodkinson, C. (2016). Fear of missing out (fomo) marketing appeals: A conceptual model. *Journal of Marketing Communications*, 25(1), 65-88. <https://doi.org/10.1080/13527266.2016.1234504>
- İrıtış, B. (2024). *Akıllı telefon bağımlılığının akademik başarıya etkisinde gelişmeleri kaçırma korkusunun* (Tez No. 847274) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel.
- Kavun, Y. (2016). *Ergenlerde dindarlık ve insani değerler* (Tez No. 438993) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaya, M. (1998). *Dini eğitimde iletişim ve dini tutum*. Etüt.
- Keskinkılıç, B. (2023). *Üniversite öğrencilerinin gelişmeleri kaçırma korkusu düzeyleri ile sosyal ağ bağımlılığı, bağlanma stilleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*

- (Tez No. 793272) [Yüksek Lisans Tezi, Binali Yıldırım Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Küçük Aydın, E. (2023). *Dindarlık ve sosyal medya bağımlılığı ilişkisi üzerine bir araştırma* (Tez No. 791919) [Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Milyavskaya, M., Saffran, M., Hope, N., & Koestner, R. (2018). Fear of missingout: prevalence, dynamics, and consequences of experiencing FOMO. *Motiv Emot*, 42(3), 725–737. <http://doi.org/10.1007/s11031-018-9683-5>
- Özbaydar, B. (1970). *Din ve tanrı inancının gelişmesi üzerine bir araştırma*. Baha.
- Öztürk, M. (2023). *Beliren yetişkinlik döneminde sosyal medya bağımlılığı ve dindarlığın beden algısı üzerine etkisi* (Tez No. 782541) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Przyblyski, A. K., Murayama, K., Dehaan, C. R., & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841-1848. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014>
- Russell, A. (2020). *The effects of depressive symptoms on social media use mediated by fomo*. (Master's thesis, Richmond, University of Richmond).
- Tanhan, F., Özok, H. İ., & Tayiz, V. (2022). Gelişmeleri kaçırma korkusu (FoMO): Güncel bir derleme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 14 (1), 74-85. <https://doi.org/10.18863/pgy.942431>
- Tarhan, N. (2005). *Kadın Psikolojisi*. Nesil.
- Tayiz, V. (2018). *Üniversite öğrencilerinin gelişmeleri kaçırma korkusu ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 531200) [Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yalçın, S. (2019). *Ergenlerde sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu, başarı ve yalnızlık değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 592833) [Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yapıcı, A. (2007). *Ruh sağlığı ve din: Psikososyal uyum ve dindarlık*. Karahan.



OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÖZ DÜZENLEME İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALARIN SİSTEMATİK İNCELENMESİ

Neslihan GÖZÜBÜYÜK HAZEN*

Öz

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemde öz düzenleme ile ilgili yapılan araştırmaların sistematik incelenmesidir. Sistematik inceleme ile bu alanda hangi tür araştırmaların yapıldığı, hangi yöntemlerin uygulandığı ve öz düzenlemenin hangi boyutları üzerinde araştırmaların yapıldığı gösterilmektedir. Ayrıca bu inceleme öz düzenleme ile ilgili çalışmalara nasıl bir eğilim olduğunu görmek ve çocukların öz düzenleme becerilerine ilişkin araştırmaların bulgularına yönelik değerlendirmeler yapmak açısından önem göstermektedir. Sistematik inceleme yöntemiyle 2012-2023 yılları arasında gerçekleştirilen ve Web of Science veri tabanında yer alan araştırmalar incelenmiştir. Çalışmalar anahtar kelimelere, yıllara, ülkelere, yöntemlere, örneklem gruplarına, veri toplama araçlarına, çalışmanın birincil bulgularına ve öz düzenlemenin incelenen boyutlarına göre analiz edilmiştir. Web of Science veri tabanında yer alan ve okul öncesi dönemde öz düzenlemeyi inceleyen 73 çalışma, araştırmacının kapsamını oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öz düzenlemeye yönelik araştırmalarda boylamsal çalışmaların yer aldığını, öz düzenlemeye yönelik araştırmaların artış gösterdiğini, nicel çalışmalara daha fazla yer verilirken nitel çalışmalardan oldukça az yararlanıldığı görülmektedir. Öz düzenlemenin boyutları açısından bilişsel düzenleme ile ilgili çalışmalara daha fazla yer verildiği görülmektedir. Ayrıca elde edilen bulgular sonucunda yapılan değerlendirmede okul öncesi dönemde öz düzenleme ve öz düzenleme becerilerine yönelik öğretmen uygulamalarına sınırlı sayıda yer verilirken uygulamaların da sadece araştırmacılar tarafından yapıldığı, öğretmenlerin ise uygulamalarda sınırlı olarak yer aldıkları görülmektedir. Sistematik inceleme değerlendirmesinden yola çıkarak bu çalışma alanının mevcut durumuna yönelik bilgi sunması ve çocukların öz düzenlemelerine yönelik araştırmalarda yön göstermesi açısından fayda sağlayacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, Öz-düzenleme, Sistematik incelemesi.

A Systematic Review of Research on Self-Regulation in Preschool

Abstract

The aim of this study is to conduct a scope review of research on self-regulation in the preschool period. Through the systematic review, it is aimed to demonstrate the types of research conducted in this field, the methods applied, and the dimensions of self-regulation that have been investigated. Additionally, it seeks to highlight trends in research on self-regulation and provide evaluations of the findings of studies on children's self-regulation skills. Researches conducted between 2012 and 2023 and included in the Web of Science database were examined with the systematic review method. The studies were analyzed according to keywords, years, countries, methods, sample groups, data collection tools, primary findings of the study, and the examined dimensions of self-regulation. 73 studies examining self-regulation in the preschool period in the Web of Science database constituted the scope of the research.. The research results indicate the presence of longitudinal studies in research on self-regulation, an increase in studies on self-regulation, a greater emphasis on quantitative studies, and limited use of qualitative studies. In terms of the dimensions of self-regulation, there is a greater focus on cognitive regulation in the studies. Furthermore, the systematic review evaluation reveals that there is limited coverage of teacher practices related to self-regulation and self-regulation skills in the preschool period, with researchers primarily conducting the practices and teachers having limited involvement. Based on the systematic review evaluation, this study aimed at providing valuable insights into the current state of this research field and guiding future research on children's self-regulation.

Keywords: Preschool, Self-regulation, Systematic review.

* Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Programı, nesligzbyk@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-3463-463X>

1. Giriş

Öz düzenleme becerilerinin temel bileşenlerinin okul öncesi dönemde geliştiği görülmektedir (Garon vd., 2008). Okul öncesi dönemde, bireysel hedeflere ulaşmak için dikkati, düşünceleri, duyguları ve eylemleri durumsal taleplere göre kontrol etme veya yönlendirme yeteneği olarak tanımlanan öz düzenlemenin hızlı bir şekilde gelişmekte olduğu görülmektedir (Bronson, 2000; Diamond & Lee, 2011; Hofmann vd., 2012; McClelland & Cameron, 2011). Öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi, okul hayatında ve bireyin yaşamında başarının temelini oluşturması sebebiyle erken çocukluk dönemi için önemlidir. Bu gelişim süreci doğumdan önce etkisini göstermeye başlayarak hem biyolojik hem de çevresel faktörlerin etkisiyle şekillendiği görülmektedir (Bronson, 2000). Bu faktörlerin etkisinin, özellikle üç ile yedi yaş arasındaki dönemde, çocukların duygusal, davranışsal ve bilişsel becerilerini içeren öz düzenleme becerilerine yönelik gelişimin olduğu belirtilmektedir (Montroy vd., 2016). Yani belirli yaş aralığındaki çocukların öz düzenlemeye yönelik becerilerinde gözlemlenen gelişimlerin, iyileşmelerin olduğu söylenebilmektedir.

Öz düzenlemeyle ilgili alan yazınına bakıldığında birçok farklı tanımlamanın olduğu görülmektedir. Rothbart ve Bates'e (1998) göre öz düzenleme uyum gösterme, uygun olmayan davranışların engellenmesi, duygu kontrolü, davranışların düzenlenmesi, dikkat kontrolü ve hazzın ertelenmesidir. Zimmerman (2000) öz düzenlemeyi bireyin düşüncelerini, duygularını, dürtülerini, dikkatini ve davranışlarını kontrol etmesi ve düzenlemesi şeklinde ifade etmektedir. Öz düzenlemenin bir diğer tanımlamasında kişinin davranışlarını, duygularını, dikkat ve düşüncelerini kontrol ederek düzenleyebilme yeteneğidir (Bronson, 2000; Kopp, 1982; McClelland & Cameron, 2011; Vohs & Baumeister, 2004). Vygotsky (1978) ise öz düzenlemenin bireyin kendi davranışlarını, düşüncelerini ve duygularını kontrol ederek yönetebilme beceri süreci olarak tanımlarken bireyin gelişimi için önemli bir role sahip olduğunu belirtmektedir.

Öz düzenlemenin tanımlarıyla birlikte ilgili açıklamalarında boyutlarının olduğu ve bu boyutlarla birlikte ele alınarak incelendiği görülmektedir. Öz düzenlemenin boyutlarının birbiriyle hem ilişkili hem de birbirini etkileyen bir yapıda olduğu görülmektedir (Shonkoff & Phillips, 2000). Öz düzenleme kavramı davranışın sosyal ve duygusal yönleriyle birlikte bilişsel yönlerini de içermektedir (Bodrova & Leong, 2006; Liew, 2012; Whitebread vd., 2009). Öz düzenlemenin davranış düzenleme (motor kontrol ve davranışsal dürtülerin kontrolü), duygu düzenleme ve bilişsel düzenleme (yürütücü işlevler, dikkati düzenleme) boyutlarının olduğu görülmektedir (Smith-Donald vd., 2007). Özellikle bu üç boyutun vurgulanmasının nedeni ise eğitsel ortam ile öz düzenleme arasındaki çalışmalarda yaygın olarak ele alınması olarak belirtilmektedir (Bronson, 2000). Bazı araştırmacılar öz düzenlemeyi davranışsal, bilişsel ve duygusal boyutlarda ele alırken (Smith-Donald vd., 2007; Calkins & Fox, 2002), bazıları bunlara motivasyonu da eklemektedir (Grolnick & Farkas, 2002). Tüm boyutlar birbirinden farklı olmasına rağmen birbirleri ile etkileşim içinde çalışmaktadır (Fındık Tanrıbuyurdu, 2012). Bu doğrultuda bilişsel düzenlemenin, çocukların düşünme ve öğrenme süreçlerine ilişkin üstbilişsel bilgiyi kullanmasını içerdiği görülmektedir. Aynı zamanda bilişsel süreçlerin planlanması, izlenmesi ve kontrolü gibi davranış düzenlemeye yönelik stratejiler ile bilişsel düzenlemenin ilişkili olduğu belirtilmektedir (Liew, 2012; McClelland vd., 2010; Raver vd., 2012; Whitebread vd., 2009). Duygusal düzenlemeye yönelik olarak çocukların duygularının ifadesini yapabilme, duygularını değiştirme stratejilerini uygulayabilme ve içinde bulunulan durumun sosyal beklentilerini karşılayabilme, akranlarıyla geçinebilme ve çatışmaları çözme becerilerini içermektedir (Bodrova & Leong, 2006). Öz düzenlemenin bilişsel düzenleme boyutunun ise dikkati düzenleme, yürütücü dikkat ve işleyen bellek ile ilişkili olduğu görülmektedir (Smith-Donald vd., 2007). Davranış düzenleme boyutu ise çocuklar davranışlarını gerçekleştirmeden önce düşünmesi, plan yapması ve dürtüsel davranmaması durumlarını

kapsamaktadır (Bodrova & Leong, 2017). Öz düzenlemenin bu boyutu hazzı erteleme, çaba gerektiren kontrol, engelleyici kontrol, dürtü kontrolü ve dürtüsellelikle iç içedir (Eisenberg vd., 2007).

Öz düzenlemeyle ilgili kuramlar incelendiğinde her kuramın farklı bakış açısı olduğu görülmektedir. Vygotsky' nin (1978) teorisinde, erken çocukluk döneminden itibaren öz düzenlemenin gelişiminde sosyal etkileşimin önemli olduğunu vurgulanmaktadır. Sosyal etkileşim sürecinde çocuklar, çevrelerinde bulunan yetişkinlerden ve diğer çocuklardan öğrenerek kendi davranışlarını düzenleme becerisi geliştirirler. Örneğin, çocuk oyun sırasında kurallara uyarak kendi davranışlarını düzenlemeyi öğrenebilir. Vygotsky' e (1978) göre öz düzenleme becerisi çocuğun yakınsak gelişim zamanı içinde gelişim göstermektedir. Çünkü çocuk bu zaman içinde kendisinin yapabileceği beceriler ile yetişkin rehberliğinde veya kendisinden daha tecrübeli birisinin yardımıyla başarabileceği becerilerin arasındaki farkı fark edebilmektedir. Bu nedenle öz düzenleme becerisi çocuğun gelişiminde kilometre taşıdır ve sosyal etkileşimlerde desteklenmelidir. Bandura'ya (1991) göre öz düzenleme bireyin kendi davranışlarını planlama, yönlendirme ve kontrol etme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bandura, insanların davranışlarını etkileyen içsel ve dışsal faktörleri incelerken öz düzenlemenin önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Bandura, öz düzenlemenin süreçlerini hedef belirleme, plan yapma, uygulama ve değerlendirme olarak belirtmektedir. Bu süreçler çerçevesinde bireylerin kendi davranışlarını etkileme ve değiştirme sürecini açıkladığı ifade edilmektedir (Bandura, 1986).

Öz düzenlemenin ele alındığı çalışmalara bakıldığında okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerilerini kazanmış olmanın, okula hazır olmanın temel bir yönü olarak kabul edildiği vurgulanmakla birlikte, çocukluktan ergenliğe kadar akademik başarının, sosyal yeterliliğinin ve olumlu sınıf davranışlarının da öngörüldüğü vurgulanmaktadır (Calkins & Williford, 2009; McClelland vd., 2006; McClelland vd., 2007; Morrison vd., 2010; Raver vd., 2012). Alan yazınına bakıldığında da öz düzenlemenin çeşitli değişkenlerle birlikte ele alındığı görülmektedir (Azkeskin vd., 2019; Çelik & Kamaraj, 2020; Emre vd., 2020; Özbey vd., 2018).

Öz düzenleme becerileri yüksek olan çocukların sınıf içi etkinliklere iş birlikçi bir şekilde katıldıkları (Pears vd., 2014; Ramani, 2012), verilen görevlerle birlikte sorumluluklara odaklanmayı sürdürdükleri (Drake vd., 2014) ve sınıf içinde daha az davranışsal sorunların ortaya çıktığı görülmektedir (Ponitz vd., 2009). Aynı zamanda çocukların öz düzenleme becerisiyle akran ilişkileri, problem çözme becerileri, oyundaki davranışları, bağımsız davranış gösterebilme becerileri ve duygularını kontrol edebilme becerileri arasında anlamlı ilişkilerin olduğu belirtilmektedir (Sezgin, 2016; Spinrad vd., 2006; Torres vd., 2015). Genel olarak baktığımızda öz düzenleme becerilerinin akademik, duygusal, sosyal becerilerle ve yaşam becerileriyle ilişki içinde olduğu ve bireyin genel başarısında önemli bir rol oynadığı söylenebilmektedir.

Alan yazınına bakıldığında okul öncesi dönemde öz düzenlemeye yönelik nitel araştırmaların olduğu görülmektedir (Kazu & Yavuz, 2021; Sezer & Alabay, 2018; Şahin, 2022; Tutkun vd., 2022). Belirtilen bu araştırmalar incelendiğinde sadece Türkiye'de yapılan çalışmalar kapsamında ele alındığı görülmektedir. Yapılan bu çalışmada ise Web of Science veri tabanı kapsamında öz düzenleme ile ilgili yapılan araştırmaların sistematik inceleme yöntemiyle değerlendirilmesi ve güncel zaman aralığı olan 2012-2023 yıllarını kapsayan araştırmaların detaylı bir şekilde analizinin yapılarak ortaya konulması amaçlanmaktadır. Aynı zamanda bu çalışmada ilgili kavram olan öz düzenlemenin boyutlarının da araştırmaya dâhil edilen makalelerde ne düzeyde ele alınarak incelendiğine yönelik bilgi vermesi açısından oldukça önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, okul öncesi dönemde öz düzenlemeye ilişkin çalışmaların mevcut durumu belirlenerek araştırmacılara ilgili alan yazınındaki değerlendirmeleri sunması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, okul öncesi eğitimde öz düzenlemeye yönelik yapılan çalışmaların sistematik inceleme yöntemi ile incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları yer almaktadır:

1. Okul öncesi dönemde çocukların öz düzenleme becerileri üzerine yapılan araştırmalar yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
2. Okul öncesi dönemde çocukların öz düzenleme becerileri üzerine yapılan araştırmalar ülkelere ve yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. Okul öncesi dönemde çocukların öz düzenleme becerileri üzerine yapılan araştırmalar öz düzenleme boyutlarına göre dağılımı nasıldır?
4. Okul öncesi dönemde çocukların öz düzenleme becerileri üzerine yapılan araştırmaların bulgularından elde edilen sonuçlar nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada okul öncesi çocukların öz düzenleme becerilerine ilişkin araştırmaları analiz etmek amacıyla nitel yöntemlerinden sistematik inceleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem ile ilgili konunun araştırma probleminin belirlenmesi, araştırmaları dâhil etme veya hariç tutma kriterlerinin açıklanması ve dâhil edilen çalışmaların bulgularını sentezlenerek elde edilen sonuçların analiz edilmesi sürecini oluşturmaktadır (Sandelowski & Barroso, 2007; Uman, 2011; Yavuz, 2022).

Sistematik incelemenin kullanıldığı çalışmalarda genellikle çalışmanın amacına yönelik bazı değerlendirme kriterleri bulunmaktadır. Bu kriterler veri kaynağını oluşturan çalışmalara göre belirlenmektedir (Pawson, 2006). Ayrıca bu yöntem ile ele alınan konuyla ilgili mevcut durumu belirleyip, araştırılan konuları bütüncül bir şekilde ortaya çıkararak yeni araştırmalara yol göstermeyi amaçlamaktadır (Kitchenham, 2004). Bu çalışmaların genel özelliklerinden bahsedildiğinde, çalışma için uygunluk kriterinin açıkça belirtilmesi ve çalışmanın tekrarlanabilir bir metodolojisinin olması büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte araştırmaya dâhil edilecek olan çalışmaların uygunluğunu karşılayacak tüm kaynakları belirlemeye yönelik sistematik bir arama sürecinin olması yer almaktadır. Aynı zamanda araştırmaya dâhil edilen çalışmaların bulgularının geçerliliğinin değerlendirilmesinin yanında bu çalışmaların özelliklerinin ve bulgularının sistematik bir sunumuyla birlikte sentezinin yer aldığı görülmektedir (Higgins & Green, 2008).

2.2. Veri Kaynakları

Araştırma sürecinde bir diğer aşama ise, çalışmaların seçimi aşamasında amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem, araştırmacının belirli bir amaç doğrultusunda seçtiği, belirli özelliklere sahip olan bireyleri veya birimleri içeren örneklem yöntemidir (Creswell & Plano Clark, 2015). Amaçlı örnekleme başvurmak, araştırmacının belirli bir özellik veya durumu daha derinlemesine incelemesine ve bu özelliklere odaklanmasına olanak tanımaktadır (Palinkas vd., 2015). Bu araştırmanın veri kaynaklarını 73 makale oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında yararlanılan ilgili veri tabanı ise uluslararası kullanılan multidisipliner veri tabanı olmasıyla birlikte düzenli olarak editöryal süzgeçler kullanılarak sağlanan bilgileri içerdiiği görülmektedir. Bu durum eğitim araştırmacılarının güvenilir ve güncel bilgilere erişimini sağladığını göstermektedir. Bu araştırmada Web of Science veri tabanının tercih edilmesinin nedenlerinden birisi taranan çalışmalarda atıf indeksleri sunarak çalışmanın etkisini değerlendirmeye yardımcı olması (Bangsa & Schlegelmilch, 2020), çoğunlukla hakemli dergilerin yer alması (Li vd., 2010) ve arama seçeneklerindeki sınırlamaların kolay şekilde yapılması etkili olmuştur (Falagas vd., 2008).

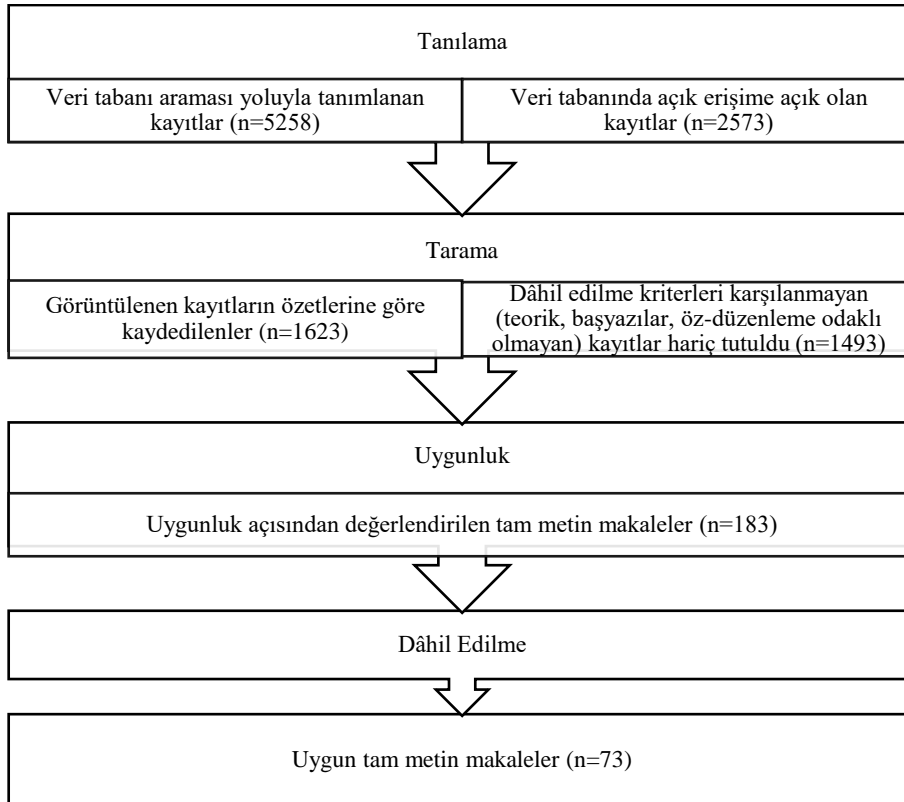
2.3. Araştırma süreci

Sistematik inceleme sürecinde ilk adım, araştırma sorusunun belirlenmesidir (Sandelowski & Barroso, 2007). Bu soru, çalışmanın parametrelerini belirlemek için rehber olarak kullanılmaktadır. Kapsam inceleme araştırmalarında da olduğu gibi araştırmanın odak noktasını netleştirmek için bu

soruda yer alan kavramların tanımlandığı görülmektedir. Tanımlanan bu kavramlar, araştırmanın daha iyi anlaşılmasını ve daha etkili bir şekilde yürütülmesini sağlamaktadır (Arksey & O'Malley, 2005).

İlgili çalışmaların belirlenme sürecinde, Web of Science elektronik veri tabanından ilgili anahtar kelimeler olan öz düzenleme okul öncesi/erken çocukluk (self-regulation preschool or early years), öz düzenleme becerileri okul öncesi/erken çocukluk (self-regulation skills preschool or early years), öz düzenleme stratejileri okul öncesi/erken çocukluk self-regulation strategies preschool or early years) ile arama yapılmıştır. Bu veri tabanı, uluslararası tam metin eğitim dergilerinin en iyi araştırmalarını sunduğu için seçilmiştir. 2012-2023 yılları arasında öz düzenleme ile ilgili çalışmalar bu araştırma kapsamında incelenmiştir. Zaman aralığı belirlenerek, incelenen araştırmaların yapıldığı dönemlerin sınırlandırılmasına yönelik kararların alınmasının amacı ise literatür incelemelerinde okuyucuya ve araştırmacıya pratik bir bakış açısı için gerekli görülmektedir (Arksey & O'Malley, 2005).

Araştırma kapsamında inceleme için kullanılan arama terimleri "öz düzenleme becerileri (self-regulation skills) + okul öncesi veya erken çocukluk (preschool or early years)" (656 sonuç), "öz düzenleme (self-regulation) + okul öncesi veya erken çocukluk (preschool or early years)" (784 sonuç), "öz düzenleme stratejileri (self-regulation strategies) + okul öncesi veya erken çocukluk (preschool or early years)" (183 sonuç) olmuştur. Bu doğrultuda araştırmada incelenecek çalışmaların seçim ölçütlerine göre arama sonuçları (akış şeması) oluşturulmuştur. (Şekil 1).



Şekil 1. Sistematik incelemenin arama sonuçları

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalara yönelik dâhil edilen tüm çalışmaların özetleri, mevcut konuyla ilgili olup olmadığını anlamak için gözden geçirilmiştir. Bu konuda özetin yeterli olmadığı durumlarda metnin tamamı gözden geçirilmiştir. Böylece 2012-2023 yılları arasında ilgili konuya yönelik Web of Science veri tabanında yayınlanan makaleler araştırmaya dâhil edilmiştir. Sistematik inceleme sürecinde öz düzenlemenin geniş bir tanımı kullanılmış ve öz düzenleme

becerilerine, öz düzenlemeyi geliştirmeye ve/veya öz düzenleme stratejilerine odaklanan makalelerin yanı sıra gelişimsel ve akademik başarı çıktıklarına ilişkin çalışmalara da yer verilmiştir. Araştırmaya dâhil edilmeyen çalışmalarda, erken çocukluk eğitiminde öz düzenleme becerilerinin etkililiği ve/veya uygulanmasına net bir şekilde odaklanılmayan makaleler filtreleme işlemi sırasında hariç tutulmuştur. Araştırma makalesi olmayan çalışmalar, kitap incelemesi niteliği gösteren çalışmalar, öğretmen adaylarının öz düzenleme konusundaki görüşlerini inceleyen çalışmalar, herhangi bir potansiyel öğrenme faydasına bağlamadan öz düzenlemeyi açıklamayan araştırmalar, öz düzenleme becerilerini vurgulamayan öğretim uygulamalarını araştırması, normal gelişim göstermeyen çocuklar için hedefe yönelik müdahalelere odaklanılan çalışmalar araştırmaya dâhil edilmeyerek kapsam dışında tutulmuştur. Araştırmaya dâhil edilen 1623 makale incelendikten sonra, mevcut incelemeye dâhil edilmek üzere toplam 73 makale seçilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların sayısı

Anahtar kelimeler	Web of Science veri tabanı	
	Sınırlılıklar	Araştırma sonucu
Self-regulation skills AND preschool OR early years	Scholarly (peer-reviewed) journals; Published date: 2012–2023	9
Self-regulation AND preschool OR early years	Scholarly (peer-reviewed) journals; Published date: 2012–2023	56
Self-regulation strategies AND preschool OR early years	Scholarly (peer-reviewed) journals; Published date: 2012–2023	8

2.4. Veri Analizi

Veri analizi sürecinde incelenen çalışmaları özetleyerek küçük kategorilere ayırmaya olanak tanıyan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2020). Ayrıca içerik analizi kullanılan benzer araştırmalardan yola çıkılarak form oluşturulmuştur (İspir & Yıldız, 2021; Kazu & Yavuz, 2021; Kurt & Erdoğan, 2015; Sezer & Alabay, 2018). Microsoft Office Word'de hazırlanan bu analiz formunda, çalışma türü/yılı, kim tarafından yapıldığı, çalışmada kullanılan araç türü gibi araştırma sorularına cevap verebilecek türde kategorilere yer verilmiştir. Daha sonra analiz formunda yer alan bilgiler Microsoft Office Excel programı aracılığı ile tablo ve grafikler haline getirilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar tamamlandıktan sonra makaleler tek tek incelenmiştir. Çalışmalar karşılaştırma yapılabilecek şekilde tabloya aktarılmıştır. Makaleler; çalışmayı yapan yazar(lar), yayın tarihi, çalışmanın yapıldığı ülke, çalışmanın örnekleme, çalışma yöntemi, kullanılan veri toplama araçları, araştırma bulgularının özeti ve araştırmalarda keşfedilen öz düzenleme ve boyutlarını içerecek şekilde tabloya aktarılmıştır (Ek1). İncelenen çalışmaların sonuçlarının özetlenmesi ve raporlanması aşama olan son aşaması ise sistematik inceleme metodolojisinin doğasına göre özetlenmiş ve raporlaştırılmıştır. Araştırma soruları doğrultusunda ulaşılan verilerin tematik analizini ve betimleyici sayısal bilgilerini okuyucuya sunulmaktadır.

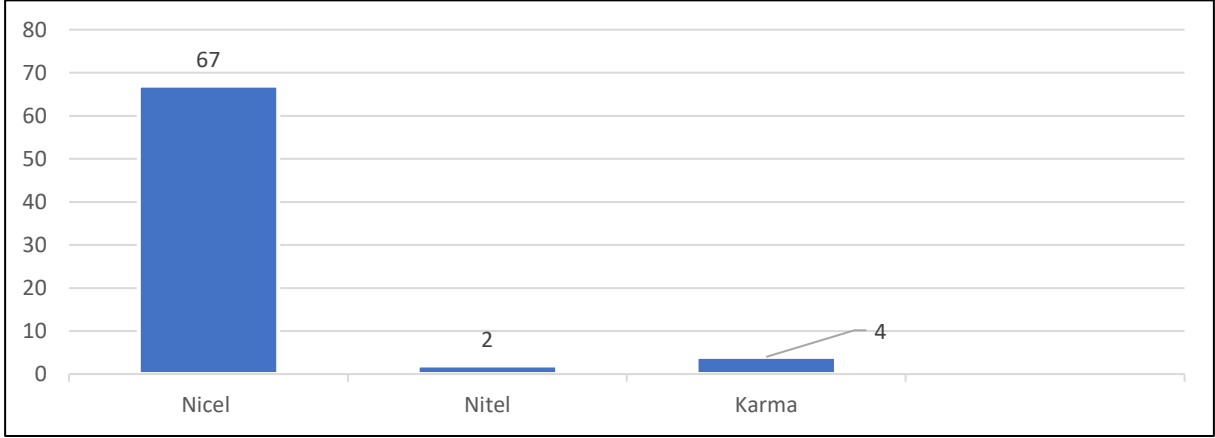
2.5. Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş;

toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

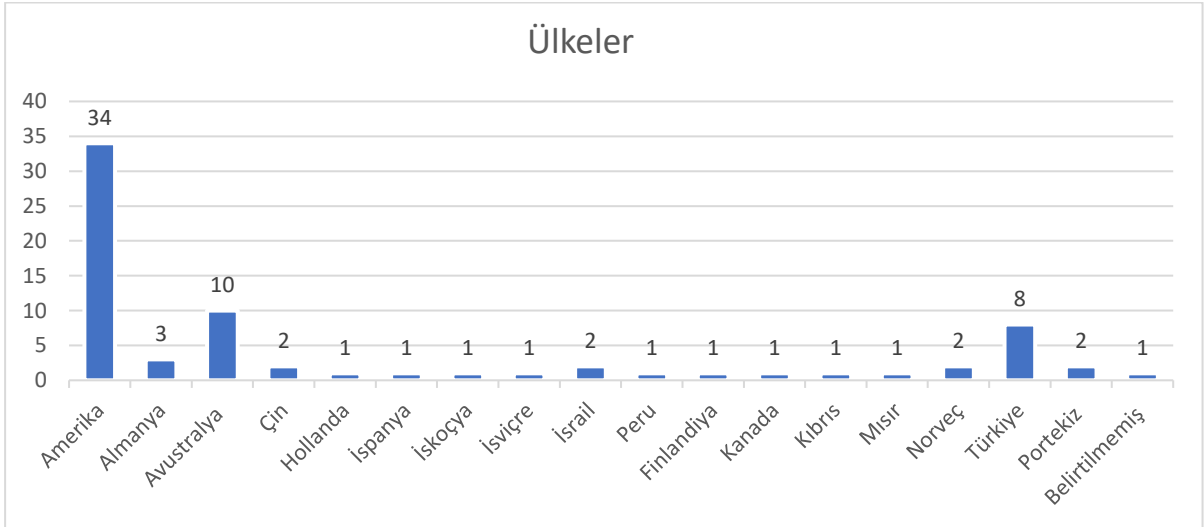
3. Bulgular

Bu araştırmada öz düzenleme ile ilgili yapılan araştırmaların sistematik inceleme doğrultusundaki değerlendirmelerin analizleri sunulmuştur. İlk olarak çalışmalarda tercih edilen yöntemler sonrasında çalışmaların yapıldığı ülkeler ve yılları, öz düzenlemenin ele alınan boyutları ve son olarak öz düzenleme konusunda yapılmış olan çalışmaların bulgularında ilişkin analizler sunulmuştur. Öz düzenleme konusunda yapılan çalışmalarda kullanılan yöntemlerin dağılımı Şekil 2' de sunulmuştur.



Şekil 2. Araştırmalarda kullanılan yöntem türleri

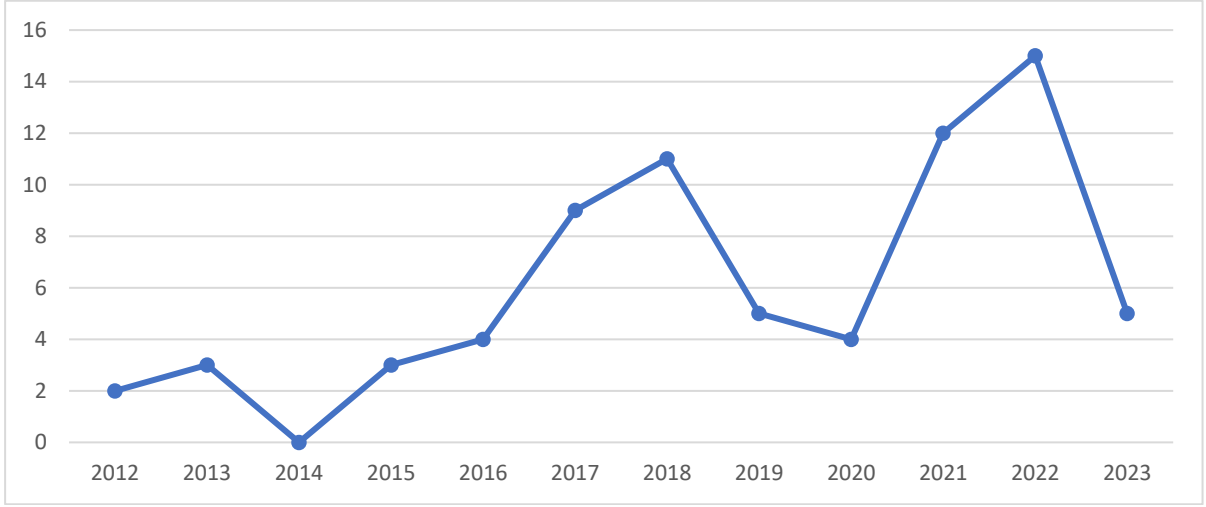
Araştırmalarda kullanılan yöntemlerin dağılımlarının verildiği Şekil 2 incelendiğinde 73 çalışmanın genel olarak nicel 67 (%93) çalışmalardan oluştuğu görülmektedir. En az çalışılan yöntemin nitel 2 (%1.36) çalışma olduğu ve karma 4 (%5.47) yöntem çalışmalarının da yapıldığı görülmektedir. Öz düzenleme konusunda yapılmış olan araştırmaların ülkelere göre dağılımı Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. İncelenen çalışmaların ülkelere göre dağılımı

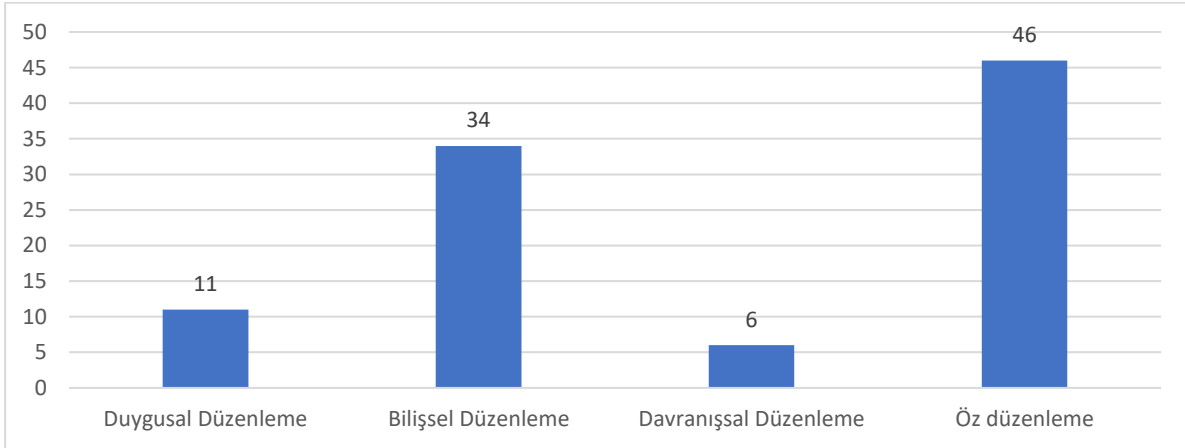
Şekil 3 incelendiğinde, 73 çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda 34 (%46.57) çalışmanın Amerika' da, 10 (%13.69) çalışmanın Avustralya'da, 8(%10.95) çalışmanın Türkiye' de ve 3 (%4.10) çalışmanın Almanya'da yapıldığı görülmektedir. Çin, İsrail, Norveç ve Portekiz 'de 2 (2.73) çalışma yapılırken Hollanda, İspanya, İskoçya, İsviçre, Peru, Finlandiya, Kanada, Kıbrıs, Mısır' da 1 (%1.36) çalışma yapıldığı görülmektedir. Yapılan bir çalışmanın ise hangi ülkede yapıldığına dair açıklamaya

yer verilmediği görülmektedir. Öz düzenleme ile ilgili araştırmaların yıllara göre dağılımı Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. İncelenen çalışmaların yıllara göre dağılımı

Şekil 4 incelendiğinde, çalışmaların 2012'den 2016'ya kadar sınırlı sayıda gerçekleştiği, 2016 yılından sonra çalışmaların artış gösterdiği, pandemi dönemlerinde kısmen azaldığı, 2022 yılında ise çalışmaların sayısının en üst düzeye ($f=15$) ulaştığı görülmektedir. 2012 yılında yalnızca iki çalışmanın yapıldığı görülürken 2014 yılında araştırma kriterlerine uygun çalışmanın olmadığı görülmektedir. Çalışmalarda ele alınan öz düzenlemenin boyutlarına göre dağılımları Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. İncelenen çalışmalarda öz düzenleme ve alt boyutları

Şekil 5 incelendiğinde çalışmalarda ele alınan öz düzenleme ve öz düzenleme boyutlarının dağılımları yer almaktadır. Bu araştırmalar değerlendirilirken her bir araştırma için ayrı ayrı değerlendirme yapılmıştır. Örneğin bir çalışmada hem öz düzenleme hem yürütücü işlev hem de yapı iskelesinin ele alındığı kavramlar ile boyutlar ayrı ayrı incelenip değerlendirilmeye alınmıştır. Değerlendirilen çalışmalara bakıldığında öz düzenlemenin boyutlarıyla yakından ilişkili olan kavramlar kullanıldığından dolayı bu kavramlar ilgili öz düzenleme boyutlarına göre gruplandırılmıştır. Elde edilen dağılıma bakıldığında ise öz düzenlemenin boyutlardan olan duygusal düzenlemenin 11 (%11.34) çalışmada yer aldığı görülmektedir. Bilişsel düzenleme boyutu 34 (%35.05) çalışmada ele alınmıştır. Davranışsal düzenleme boyutunun ise sadece 6 (%6.18) çalışmada ele alınması dikkat çekmektedir. Öz düzenlemenin boyutları belirtilmeden ele alındığı 46 (%47.42) çalışmanın olduğu görülmektedir.

Çalışmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgular öz düzenleme ile ilgili yapılan araştırmalar doğrultusunda değerlendirilmiştir. Öz düzenleme üzerine yapılan çalışmaların birincil bulguları (Ek1) incelendiğinde, duygu düzenleme becerileri üzerine yapılan çalışmaların, duygu düzenlemenin sınıf uyumunu (M31) ve okula hazır bulunuşluk durumunu olumlu yönde etkilediğini (M1, M2) gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, cinsiyet (M2, M5, M31) ve aile faktörleri (M65) gibi değişkenlerin duygu düzenleme becerilerini farklılaştırdığı ve bu becerilerin çocukların sosyal-duygusal becerilerini yordadığı (M9) belirlenmiştir. Ayrıca duygu düzenleme becerilerinin sosyo-ekonomik düzeyden etkilendiği (M10) görülmektedir. Duygu düzenleme becerileri çocukların dikkatini sürdürebilme süresiyle ilişkilendirilirken (M25), müdahale programlarının (M51) da duygu düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğuna (M51) dikkat çekilmektedir. Bu çalışmalar duygu düzenleme becerilerinin kültürden etkilendiğini (M52), çocukların tepkilerini kontrol edebilme becerileriyle (M54) ve yürütücü işlevlerle (M59) birlikte hazzı geciktirme becerisiyle (M68) ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Davranışsal düzenleme boyutu ile ilgili bulgulara bakıldığında cinsiyete (M5) göre farklılık göstermesinin yanı sıra aile tutumları (M47) ve anne davranışlarına (M8) göre de değişiklik gösterdiği görülmektedir. Öz düzenlemenin boyutu olan davranış düzenleme becerileri aynı zamanda okula hazır bulunuşluk düzeyi (M5), matematik (M46) ve okuma becerisi (M46) ile ilişkilendirilirken sınıf içindeki faktörlerle de (M61, M65) ilişkili olduğuna dikkat çekilmektedir. Ayrıca, davranış düzenleme becerilerinin gelişiminde müdahale programlarının da etkili olduğu (M31, M51) görülmektedir. Davranış düzenleme boyutuyla yakından ilişkili olan çocukların hazzı erteleyebilme becerilerinin (M8), çaba gerektiren kontrol becerileri (M28) ve tepkilerini kontrol edebilme becerileri (M54) ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir.

Öz düzenlemenin bilişsel düzenleme boyutu ile ilgili bulgulara bakıldığında cinsiyete göre farklılaştığı (M5) görülmektedir. Ayrıca, sosyo-ekonomik düzey (M7, M29) ve çocukların yaş grubuyla (M73) bilişsel düzenleme becerileri arasında ilişki olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda, bilişsel düzenleme becerilerinin çocukların okula hazır bulunuşluk durumlarıyla ilişki olduğu (M5, M21) ve akademik becerilerinin gelişimi (M10, M18, M22, M55), erken okur yazarlık becerileri (M53), kelime dağarcığının ve sosyal iletişim becerilerinin (M40) bilişsel düzenleme becerileriyle ilişki olduğu vurgulanmaktadır. Davranış düzenleme boyutuyla yakından ilişkili olan kavramlar arasında yer alan, çaba gerektiren kontrol (M28) ve hazzı geciktirme (M68) davranışlarının bilişsel düzenleme ile ilişkili olduğu görülmektedir. Öz düzenlemenin hem bilişsel düzenleme hem de duygusal düzenleme boyutlarının (M59) birbirleriyle ilişki içinde olduğu da dikkat çekmektedir. Aynı zamanda çocukların sorgulama (M33) ve öğrenme becerilerinin (M36, M58) bilişsel düzenlemeyle ilişkili olduğu görülürken, dikkat ve görev devamlılığının (M55), sosyal yeterlilik düzeylerinin (M66) ve sınıf faktörlerinin (M12) de bilişsel düzenleme becerileriyle yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bilişsel düzenleme boyutunun ilişkili olduğu bir başka faktörün çocukların davranış sorunları ve annelerin akademik yeterlilik düzeyleri (M43) olduğu belirtilirken, çocukların oyun oynama kalitelerinin de (M59) bilişsel düzenleme becerilerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Bunların yanı sıra uygulanan müdahale programlarının (M31, M35, M48, M51) bilişsel düzenleme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu görülmektedir.

Öz düzenleme ile ilgili çalışmaların bulguları incelendiğinde cinsiyet (M2, M9, M34) ve yaşa (M34) göre farklılaştığı görülürken sosyo-ekonomik düzeyin (M7, M19, M43) öz düzenlemeyle ilişkili olduğu görülmektedir. Çocukların öz düzenlemelerinin, akademik becerilerle (M10, M13, M18, M22), matematik becerileri (M10, M20) ve erken okur yazarlık becerileriyle (M21, M53) yakından ilişkili olduğu görülürken okul becerileri (M57), okula hazır bulunuşluk düzeyleri (M26) ve dikkat süreleri (M32) ile öz düzenleme arasında ilişki olduğu dikkat çekmektedir. Aynı zamanda bilişsel düzenlemeyle

yakından ilişkili olan yürütücü işlev becerileri (M21, M22, M23, M28, M29) ve üstbilişsel bilgi becerilerinin (M33) öz düzenleme ile ilişkili olduğu görülmektedir. Öz düzenlemenin sınıf mevcudu (M31, M35, M48, M5, M34) ve öğretmen etkileşimi (M56, M63, M71, M72) ile ilişkili olduğu araştırmaların bulgularında yer almaktadır. Bununla birlikte bulgular arasında yer alan ebeveyn davranışlarının (M20, M38), bağlanma stillerinin (M61), ebeveyn-çocuk etkileşim düzeyinin (M64), sosyal-duygusal desteğin (M61) ve anne tutarlılığının (M62) da öz düzenleme ile arasında ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca çocukların dijital medya kullanımının (M6), fiziksel aktiviteye katılımlarının (M26, M39, M41, M50), ekran süresine maruz kalmalarının (M39, M45) ve oyun oynama sürelerinin (M27) öz düzenleme becerileriyle ilişkili olmasının yanı sıra davranış sorunları (M49), içsel güdülenme (M32) ve akran ilişkileriyle (M9) de arasında ilişkili olduğu görülmektedir. Çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişiminde ise müdahale programlarının (M14, M15, M17, M24, M35, M36, M44, M48, M51, M70) etkili olduğu görülmektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada öz düzenleme ile ilgili yapılan araştırmaların sistematik inceleme ile değerlendirilmesi ve ilgili araştırmaların ortaya konulması amaçlanmaktadır. Araştırma kapsamında ele alınan 73 çalışma yöntem, yıl, ülke, öz düzenleme boyutu ve bulguları açısından incelenerek elde edilen veriler ile makalelerin eğilimleri belirlenmiştir. Bulgulardan yola çıkılarak (Ek1) ele alınan çalışmalarda kullanılan yöntem açısından bakıldığında nicel çalışmaların daha fazla tercih edilerek öz düzenlemeye yönelik ölçme araçları kullanıldığı, nitel çalışmaların ise diğer yöntemlere göre en az tercih edildiği görülmektedir. Bu araştırma sonucuyla paralellik gösteren çalışmalarda da nitel yöntemlerin kullanıldığı çalışmaların sınırlı kaldığı görülmektedir (Kazu & Yavuz, 2021; Sezer & Alabay, 2018). Kurt ve Erdoğan (2015) araştırmasında nicel araştırmaların daha kolay ve uzun süreç gerektirmeden sonuçlar sağlaması nedeniyle tercih edildiğini belirtmiştir. Akaydın ve Çeçen (2015) ise nitel yöntemlerin tercih edildiği çalışmaların kapsamlı ve derinlemesine araştırma yapmayı gerektirdiğini ifade etmiştir. Nicel ve nitel verilerin birlikte gerektirdiğini araştırmaların kapsam ve çeşitlilik sağlaması bakımından önemli bir etmen olduğu görülmektedir (Creswell, 2006). Öz düzenlemeye yönelik araştırmalarda da nitel yöntemlerin kullanılmasının uygulamalara yönelik süreçlere katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma konusuna yönelik çalışmaların yapıldığı ülkelere bakıldığında Amerika ve Avustralya'nın öne çıktığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar alan yazını ile paralellik göstermektedir. Sökmen vd. (2023) öz düzenleme ve öz düzenlemeli öğrenme üzerine yaptıkları bibliyometrik araştırmada da Amerika'da bulunan ülkelerde ilgili çalışmaların daha fazla yer aldığını belirtmişlerdir. Ayrıca Manjarress vd. (2023) duygusal düzenleme üzerine yaptığı bibliyometrik araştırma da Amerika'nın bu konuda daha fazla çalışması olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumda ülkelerin öz düzenlemeye yönelik çalışma boyutunu tercih etmesinin nedenlerinde coğrafi koşulların ve gelişmişlik düzeylerinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Çalışmaların yapıldığı yıllara göre dağılımları açısından elde edilen bulgular incelendiğinde 2016 yılından sonra belirgin şekilde çalışmaların artış gösterdiği görülmektedir. Bu durum son yıllarda öz düzenleme konusunda gerçekleştirilen çalışmalara yönelik artan bir eğilim olduğunu göstermektedir. Şahin (2022) yaptığı araştırmada 2019 yılından itibaren ülkemizde öz düzenlemeye yönelik yapılan araştırmaların arttığını belirtirken Sökmen vd. (2023) ise 2016 yılından itibaren artış olduğunu, Tutkun vd. (2022) ise 2010'lu yıllardan sonra belirgin bir artış yaşandığını ve en fazla çalışmanın 2019 yılında yapıldığını ifade etmektedir.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlardan biri de öz düzenleme ile ilgili çalışmalar yapılırken boyutlarının ayrı ayrı ele alınarak çalışmalar yapılmış olmasıdır. Araştırmada öz

düzenlemenin bilişsel boyutunun diğer boyutlara göre fazla ele alındığı görülürken öz düzenlemenin genel olarak, bir bütün olarak incelendiği çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Bu durum incelendiğinde çalışmalarda öz düzenleme ile öz düzenlemenin boyutlarıyla ilişkili (yürütücü işlevler, üstbilgi, engelleyici kontrol, çaba gerektiren kontrol) olan kavramların birlikte incelendiği görülmektedir (Cadima vd., 2016; Dilworth-Bort vd., 2018; Hughes vd., 2015; Mohamed, 2012; Slot vd., 2017; Solomon vd., 2018; Williford vd., 2013). Heidary vd. (2023) tarafından yapılan yürütücü işlevlerle ilgili olan bibliyometrik çalışmada 2010-2020 arasında çocukluk döneminde yürütücü işlevler ile ilgili yoğun araştırmaların olduğu ve çalışan bellek, engelleme ve bilişsel esnekliğin yaygın olarak yürütücü işlevlerle birlikte incelendiği belirtilmektedir.

Araştırmada öz düzenleme ile ilgili çalışmaların bulgularından elde edilen sonuçlara bakıldığında doğrudan öz düzenleme ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öz düzenleme ve öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik sınıf içi uygulamalarının olumlu (Kurt & Sığırtmaç, 2023) olduğuna yönelik sonuçlar görülürken alan yazınında yapılan çalışmaların bunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir (Patrick & Middleton, 2002; Whitebread vd., 2007; Whitebread, 2013). Aynı zamanda öğretmen uygulamalarının öz düzenleme becerilerini geliştirici ve destekleyici nitelikte olmasıyla birlikte uygulamalı olarak dönüştürücü etkisinin alan yazını tarafından vurgulandığı görülmektedir (Aras, 2019). Ayrıca öz düzenlemeye yönelik eğitim programlarının kullanıldığı dikkat çekmektedir. Birçok farklı ülkede uygulanan öz düzenlemeye yönelik eğitim programlarının sistematik ve düzenli şekilde uygulandığı ve bunu deneysel yöntemlerle takip ederek destekledikleri görülmektedir. Bu sonucu destekleyen alan yazınında da birçok farklı uygulamaların olduğu dikkat çekmektedir (Bierman vd., 2013; Dan, 2016; Pears vd., 2014). Ülkemizde ise öz düzenlemeye yönelik eğitim programlarının sınırlı kaldığı görülmektedir (Çelik & Kamaraj, 2020; Ezmeci, 2019; Gündüz, 2020). Bu bağlamda ülkemizde öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programlarına gereksinim duyulduğu söylenebilir. Öz düzenleme ile çocukların birçok farklı becerilerinin ilişkili olduğu görülmektedir. Bu sonuca yönelik alan yazınında yer alan çalışmalara bakıldığında da okul öncesi eğitimde öz düzenleme becerilerinin okuryazarlık ve matematik becerilerini yordadığı görülmektedir (Berry & Mason, 2012; Kegel & Bus, 2013; Ribner vd., 2017). Bununla birlikte öz düzenlemenin boyutlarıyla ilişkili olan dikkat becerilerinin akademik becerileri en güçlü yordayıcıları arasında yer almaktadır (Ponitz vd., 2009).

Yapılan çalışmalar çocuk odaklı olmakla birlikte öz düzenleme boyutlarıyla ilişkili olan yürütücü işlevlerin ve müdahale programlarının, okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerilerini geliştirmede etkili olduğu ifade edilebilir. Bu sonuçlar, okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan müdahalelerin, çocukların akademik başarılarını, öğretmenlerin sınıfta kullandıkları öz düzenleme stratejilerini desteklemek amacıyla daha fazla çalışmanın gerekli olduğunu göstermektedir.

Öz düzenleme ile ilgili yapılan araştırmalarda hangi konulara ağırlık verildiğinin, hangi becerilerle birlikte ele alındığının, yeni araştırmalardaki eğilimlerin, kullanılan araştırma yöntemlerinin açıkça görülmesinin sağlanmasının yapılacak araştırmalara yol göstereceği düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma ile ilgili literatürde araştırmaya ihtiyaç duyulan alanların belirlenebilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler şu şekildedir:

1. Öz düzenleme çocukların okulda ve yaşamda başarılarının temelini oluşturduğundan dolayı bu alanda öğretmenlerin sınıf içinde çocukların öz düzenleme becerilerini destekleyici çalışmalar yapması sağlanabilir.
2. Araştırmacılar, öz düzenlemenin araştırılan boyutlarını inceleyerek ve daha az ele alınan boyutlarını göz önüne alarak özgün konulara yönelik araştırmalar yapabilirler.

3. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda çoğunlukla nicel yöntemlerin kullanıldığı görüldüğünden dolayı yapılacak yeni çalışmalarda farklı yöntemler kullanılabilir.
4. Mevcut araştırmada kullanılan kelime grupları dışında yeni yapılacak araştırmalarda farklı kelime grupları ile tarama yapılarak farklı bir perspektiften araştırmalar yapılabilir.
5. Konu alanı ile ilgili ulusal ve uluslararası araştırmalar karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

5. Kaynakça

- Akaydın, Ş., & Çeçen, M. A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 183-198. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4139>
- Aras, S. (2019). Improving early childhood teachers' formative assessment practices: Transformative role of collaborative action research. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 9(2), 221-240. <http://doi.org/10.31704/ijocis.2019.010>
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Azkeskin, K., Tuzcuoğlu, N., Niran, Ş., & Özkan, S. (2020). Okul öncesi dönemde çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun tercihleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-7.
- Bai, P., Johnson, S., Trost, S. G., Lester, L., Nathan, A., & Christian, H. (2021). The relationship between physical activity, self-regulation and cognitive school readiness in preschool children. *International Journal Environmental Research and Public Health*, 18(22), 11797. <https://doi.org/10.3390/ijerph182211797>
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248-287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Bangsa, A. B., & Schlegelmilch, B. B. (2020). Linking sustainable product attributes and consumer decision-making: Insights from a systematic review. *Journal of Cleaner Production*, 245. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.118902>
- Berry, A. B., & Mason, L. H. (2012). The effects of self-regulated strategy development on the writing of expository essays for adults with written expression difficulties: Preparing for the GED. *Remedial and Special Education*, 33(2), 124-136. <https://doi.org/10.1177/07419325103754>
- Bierman, K. L., Coie, J., Dodge, K., Greenberg, M., Lochman, J., ... McMohan, R. (2013). School outcomes of aggressive-disruptive children: Prediction from kindergarten risk factors and impact of the Fast Track Prevention Program. *Aggressive Behavior*, 39(2), 114-130. <https://doi.org/10.1002/ab.21467>
- Birmingham, R. S., Bub, K.L., & Vaughn, B. E. (2017). Parenting in infancy and self-regulation in preschool: An investigation of the role of attachment. *Attachment & Human Development*, 19(2), 107-129. <https://doi.org/10.1080/14616734.2016.1259335>
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2006). Self-regulation as key to school readiness: How early childhood teachers promote this critical competency. In M. Zaslow, & I. Martinez-Beck (Eds.), *Critical*

- issues in early childhood professional development* (pp. 203–224). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2017). *Zihnin araçları-erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı* (Çev. Ed. Güler, T., Şahin, F., Yılmaz, A. & Kalkan, E.). Anı.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. The Guildford.
- Broekhuizen, M. L., Slot, P. L., Aken, M. A. G., & Dubas, J. S. (2017). Teachers' emotional and behavioral support and preschoolers' self-regulation: Relations with social and emotional skills during play. *Early Education and Development*, 28(2), 135-153. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1206458>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cadima, J., Enrico, M., Ferreira, T., Verschueren, K., Leal, T., & Matos, P. M. (2016). Self-regulation in early childhood: The interplay between family risk, temperament and teacher-child interactions. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(3), 341-360. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1161506>
- Cadima, J., Verschueren, K., Leal, T., & Guedes, C. (2016). Classroom interactions, dyadic teacher-child relationships, and self-regulation in socially disadvantaged young children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(1), 7-17. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0060-5>
- Calkins, S. D., & Fox, N. A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and psychopathology*, 14(03), 477-498. <https://doi.org/10.1017/S095457940200305X>
- Calkins, S. D., & Williford, A. P. (2009). Taming the terrible twos: Self-regulation and school readiness. In O. A. Barbarin, & B. H. Wasik (Eds.), *Handbook of child development and early education* (pp. 172–199). Guilford.
- Cameron, C. E., Kim, H., & Doromal, J. B. (2022). Among underserved children, behavioral self-regulation most consistently predicts early elementary teachers' ratings of overall social-emotional learning. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.937869>
- Canaslan-Akyar, B., & Sungur, S. (2022). Preschool children's digital media usage and self-regulation skill. *Turkish Journal of Education*, 11(2), 126-142. <https://doi.org/10.19128/turje.889549>
- Colliver, Y., Harrison, Y. L., Brown, J.E., & Humburg, P. (2021). Free play predicts self-regulation years later: Longitudinal evidence from a large australian sample of toddlers and preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 148–161. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.11.011>
- Creswell, J.W. (2006). Understanding Mixed Methods Research, (Chapter 1). http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf adresinden 20.12.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Y. Dede & S. B. Demir, Çev.). Anı.
- Cuartas, J., Hanno, E., Lesaux, N. K., & Jones, S. M. (2022). Executive function, self-regulation skills, behaviors, and socioeconomic status in early childhood. *Plos One*, 17(11). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0277013>

- Çelik, B., & Kamaraj, İ. (2020). 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerisi üzerinde çocuk katılımlı eğitim programının etkisinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51(51), 1-17. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.559762>
- Dan, A. (2016). Supporting and developing self-regulatory behaviors in early childhood in young children with high levels of impulsive behavior. *Contemporary Issues in Education Research*, 9(4), 189-200. <https://doi.org/10.19030/cier.v9i4.9789>
- Denham, S. A., Warren-Khot, H. K., Bassett, H. H., Wyatt, T., & Perna, A. (2012). Factor structure of self-regulation in preschoolers: testing models of a field-based assessment for predicting early school readiness. *Child Psychology*, 111(3), 386-404. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.10.002>
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959-964. <http://doi.org/10.1126/science.1204529>
- Dilworth-Bart, J. E., Poehlmann-Tynan, J. A., Taub, A., Liesen, C. A., & Bolt, D. (2018). Longitudinal associations between self-regulation and the academic and behavioral adjustment of young children born preterm. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 193-204. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.007>
- Duncan, R. J., Schmitt, S. A., Burke, M., & McClelland, M. M. (2018). Combining a kindergarten readiness summer program with a self-regulation intervention improves school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 291-300. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.012>
- Drake, K., Belsky, J., & Fearon, R. M. (2014). From early attachment to engagement with learning in school: the role of self-regulation and persistence. *Developmental psychology*, 50(5), 1350. <http://doi.org/10.1037/a0032779>
- Eisenberg, N., Michalik, N., Spinrad, T. L., Hofer, C., Kupfer, A., Valiente, C., Liew, J., Cumberland, A., & Reiser, M. (2007). The relations of effortful control and impulsivity to children's sympathy: A longitudinal study. *Cognitive Development*, 22, 544-567. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.08.003>
- Emre, O., Temiz, A., Tarkoçin, S., & Ulutaş, A. (2020). Öğretmen değerlendirmesine göre 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile yalnızlık ve sosyal memnuniyetsizlikleri arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(45), 124-139.
- Erkan, N. S., & Sop, A. (2018). Ebeveyn tutumları, davranış problemleri ve okula hazır bulunuşluk arasındaki ilişkinin öz düzenlemenin aracılık etkisi ile incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(196), 27-47. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7474>
- Ezmeci, F. (2019). *Okul Öncesi Öz-Düzenleme Programı'nın çocukların öz düzenleme, problem davranış ve sosyal becerilerine etkisi* (Tez No. 563794) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Falagas, M. E., Pitsouni, E. I., Malietzis, G. A., & Pappas, G. (2008). Comparison of pubmed, scopus, web of science and google scholar: Strengthsand weakness. *FASEB Journal*, 22, 338-342. <https://doi.org/10.1096/fj.07-9492LSF>
- Fındık Tanrıbuyurdu, E. (2012). *Okul öncesi öz düzenleme ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması* (Tez No. 314894) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Finders, J. K., Duncan, R. J., Korucu, I., Bryant, L. B., Purpura, D. J., & Schmitt, S. A. (2021). Examining additive and synergistic relations between preschool self-regulation and executive function skills: Predictions to academic outcomes. *Frontiers in Psychology, 12*, 721282. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.721282>
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology, 51*(1), 44–51. <https://doi.org/10.1037/a0038256>
- Fridman, R., Eden, S., & Spektor-Levy, O. (2020). Nascent inquiry, metacognitive, and self-regulation capabilities among preschoolers during scientific exploration. *Frontiers in Psychology, 11*.
- Garon, N., Bryson, S. E., & Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychological bulletin, 134*(1), 31-60. <http://doi.org/10.1037/0033-2909.134.1.31>
- Grolnick, W. S., & Farkas, M. (2002). Parenting and the development of children's selfregulation. In M. H. Bornstein. (Eds.), *Handbook of parenting: Practical issues in parenting* (pp. 89–110). Lawrence Erlbaum.
- Guirguis, R., & Antigua, K. C. (2017). DLLs and the development of self-regulation in early childhood. *Cogent Education, 4*(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1355628>
- Gündüz, A. (2020). *Öz düzenleme eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine ve etkileşimli akran oyunlarına etkisinin incelenmesi* (Tez No. 643539) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Haimovitz K, Dweck CS, & Walton GM. (2020). Preschoolers find ways to resist temptation after learning that willpower can be energizing. *Developmental Science, 23*(3), e12905. <http://doi.org/10.1111/DESC.12905>
- Hautakangas, M., Kumpulainen, K., & Uusitalo, L. (2022). Children developing self-regulation skills in a kids' skills intervention programme in finnish early childhood education and care. *Early Childhood Development and Care, 192*(10), 1626-1642. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1918125>
- Heidary, S., Hashemi, Z., Jamali, S. M., & Ebrahim, N. A. (2023). Quantitative and qualitative analysis of executive functions: A bibliometric approach. *Current Psychology, 43*, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-05033-x>
- Heikamp, T., Trommsdorff, G., Druey, M. D., Hübner, R., & Suchodoletz, A. (2013). Kindergarten children's attachment security, inhibitory control, and the internalization of rules of conduct. *Frontiers in Psychology, 4*(133), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00133>
- Hernández, M. M., Eisenberg, N., Valiente, C., Spinrad, T. L., Johns, S. K., Berger, R. H., & et al. (2018). Self-regulation and academic measures across the early elementary school grades: examining longitudinal and bidirectional associations. *Early Education Development, 29*(7), 914–938. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1496722>
- Higgins, J. P., & Green, S. (2008). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. The Cochrane Collaboration.
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J., & Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and selfregulation. *Trends in cognitive sciences, 16*(3), 174-180. <http://doi.org/10.1016/j.tics.2012.01.006>

- Howard, S. J., Neilsen-Hewett, C., de Rosnay, M., Grimmond, J., Buckley-Walker, K., & Melhuish, E. C. (2021). Evaluating the viability of a structured observational approach to assessing early self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 48(12), 186-197. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.03.003>
- Howard, S. J., Vasseleu, E., Neilsen-Hewett, C., Rosnay, M., Chan, A. Y. C., Johnstone, S., Mavilidi, M., Paas, F., & Melhuish, E. C. (2021). Executive function and self regulation: Bi-directional longitudinal associations and prediction of early academic skills. *Frontiers in Psychology*, 12, 733328. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.733328>
- Howard, S. J., & Vasseleu, E. (2020). Self-regulation and executive function longitudinally predict advanced learning in preschool. *Frontiers in Psychology*, 11(49). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00049>
- Howard, S. J., Vella, S. A., & Cliff, D. P. (2018). Children's sports participation and self-regulation: Bidirectional longitudinal associations. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 140-147. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.006>
- Howard, S. J., Vasseleu, E., Neilsen-Hewett, C., & Cliff, K. (2018). Evaluation of the preschool situational self-regulation toolkit (PRISIST) program for supporting children's early self-regulation development: Study protocol for a cluster randomized controlled trial. *Trials*, 19(64). <http://doi.org/10.1186/s13063-018-2455-4>
- Huang, R., Geng, Z., & Siraj, I. (2023). Exploring the Associations among Chinese Kindergartners between Academic Achievement and Behavioral, Cognitive and Emotional Self-regulation. *Early Education and Development*, 34(3), 591-606. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2056695>
- Hughes, S. O., Power, T. G., O'Connor, T. M., & Fisher, J. O. (2015). Executive functioning, emotion regulation, eating self-regulation, and weight status in low-income preschool children: How do they relate? *Appetite*, 89, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2015.01.009>
- İspir, B., & Yıldız, A. (2021). Türkiye'de öğrenme amaçlı yazma hakkında yapılan araştırmaların analizi: Bir meta-sentez çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(41), 3396-3447. <https://doi.org/10.26466/opus.906264>
- Jones, S. M., Bub, K. L., & Raver, C. C. (2013). Unpacking the black box of the csrp intervention: The mediating roles of teacher-child relationship quality and self-regulation. *Early Education and Development*, 24(7), 1043-1064. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.825188>
- Kara, E., H., G., Gönen, M., S., & Pianta, R. (2017). The examination of the relationship between the quality of teacher-child interaction and children's self-regulation skills. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4), 880-895. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016018694>
- Kazu, İ. Y., & Yavuz, F. S. (2021). Öz düzenleme becerileri üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaların bibliyografik olarak incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1471-1483. <https://doi.org/10.24315/tred.853747>
- Kälin, S., & Roebbers, C. M. (2021). Self-regulation in preschool children: Factor structure of different measures of effortful control and executive functions. *Journal of Cognition and Development*, 22(1), 48-67. <https://doi.org/10.1080/15248372.2020.1862120>
- Kegel, C. A. & Bus, A. G. (2013). Links between DRD4, executive attention, and alphabetic skills in a nonclinical sample. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(3), 305-312. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02604.x>

- Kırkıcı, K. A., & Demir, B. (2020). Examination of pre-school students' self-regulation skills. *Problems of Education in the 21st Century*, 78(6), 967-982. <https://doi.org/10.33225/pec/20.78.967>
- Kitchenham, B. (2004). *Procedures for performing systematic reviews*. Keele University.
- Kopp, C. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199–214. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.2.199>
- Kurt, A., & Erdoğan, M. (2015). Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri; 2004-2013 yılları arası. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 199-224. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4167>
- Kurt, Ş. H., & Sığırtmaç, A. D. (2023). Çocuğun öz-düzenleme gelişimi: Okul öncesi eğitim süresi ve öğretmenlerin öz-düzenleme düzeyi bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve bilim*, 48(214), 99-115. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.1114130>
- Li, J., Burnham, J. F., Lemley, T., & Britton Robert M. (2010). Citation Analysis: Comparison of Web of Science1, ScopusTM, SciFinder1, and Google Scholar. *Journal of Electronic Resources in Medical Libraries*, 7(3), 196–217. <https://doi.org/10.1080/15424065.2010.505518>
- Liew, J. (2012). Effortful control, executive functions, and education: Bringing self-regulatory and social-emotional competencies to the table. *Child Development Perspectives*, 6(2), 105–111. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00196.x>
- Lipsey, M. W., Nesbitt, K. T., Farran, D. C., Dong, N., Fuhs, M. W., & Wilson, S. J. (2017). Learning-related cognitive self-regulation measures for prekindergarten children: A comparative evaluation of the educational relevance of selected measures. *Journal of Educational Psychology*, 109(8), 1084-1102. <https://doi.org/10.1037/edu0000203>
- Lonigan, C. J., Allan, D. M., & Phillips, B.M. (2017). Examining the predictive relations between two aspects of self-regulation and growth in preschool children's. *Early Literacy Skills Development Psychology*, 53(1), 63–76. <https://doi.org/10.1037/dev0000247>
- Lonigan, C. J., Hand, E. D., Spiegel, J. A., Morris, B. M., Jungersen, C. M., Alfonso, S. V., & Phillips, B. M. (2022). Does preschool children's self-regulation moderate the impacts of instructional activities? Evidence from a randomized intervention study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 216. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105321>
- Lunkenheimer, E., Panlilio, C., Lobo, F. M., Olson, S. L., & Hamby, C. M. (2019). Preschoolers' self-regulation in context: task persistence profiles with mothers and fathers and later attention problems in kindergarten. *Journal Abnorm Child Psychology*, 47(6), 947–960. <https://doi.org/10.1007/s10802-019-00512-x>
- Malaspina, M., & Garcia Ampudia, L. (2022). The mediating role of self-regulation in the relationship between parenting behaviors and early mathematical development in peruvian preschool children. *International Journal of Educational Psychology*, 11(3), 293-313. <http://dx.doi.org/10.17583/ijep.6856>
- Manjarres, MT., Duarte, DPM., Navarro-Obeid, J., Álvarez, MLV., Martinez, I., Cudris-Torres, L., Hernández-Lalinde, J., & Bermúdez, V. (2023). A bibliometric analysis and literature review on emotional skills. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1040110>
- McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 471–490. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.09.003>

- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2011). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136–142. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x>
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C.L., Jewkes, A.M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947–959. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.947>
- McClelland, M. M., Ponitz, C. C., Messersmith, E., & Tominey, S. (2010). Self-regulation: The integration of cognition and emotion. In R. Lerner (Series Eds.) & W. Overton (Vol. Eds.), *Handbook of life-span development* (pp. 509–553). Wiley & Sons.
- McGowan, A. L., Gerde, H. K., Pfeiffer, K. A., & Pontifex, M. B. (2023). Meeting 24-hour movement behavior guidelines in young children: improved quantity estimation and self-regulation. *Early Education and Development*, 34(3), 762–789. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2056694>
- Melo, C., Pianta, R. C., LoCasale-Crouch, J., Romo, F., & Ayala, M. C. (2022). The role of preschool dosage and quality in children's self-regulation development. *Early Childhood Education Journal*, 52, 55-71. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01399-y>
- Mohamed, A. H. H. (2012). The relationship between metacognition and self-regulation in young children. *Social and Behavioral Sciences*, 69, 477–486. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.436>
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology*, 52(11), 1744. <https://dx.doi.org/10.1037/dev0000159>
- Morrison, F. J., Ponitz, C. C., & McClelland, M. M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. In M. Posner (Series Eds.) & S. Calkins & M. Bell (Vol. Eds.), *The developing brain: Development at the intersection of emotion and cognition* (pp. 203–224). American Psychological Association.
- Munzer, T. G., Miller, A., L., Peterson, K. E., BrophyHerb, H. E., Horodyski, M. A., Contreras, D., Sturza, J., Lumeng, J. C., & Radesky, J. (2018). Media exposure in low-income preschool-aged children is associated with multiple measures of self-regulatory behavior. *Journal of Developmental & Behaviour Pediatrics*, 39(4), 303-309. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000560>
- Özbey, S., Mercan, M., & Alisinanoğlu, F. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık çocukların yaşam kalitesi ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 157-173.
- Öztabak, M., & Özyürek, A. (2018). Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerileri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(5), 385-395. <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i5.1544>
- Pawson, R. (2006). *Evidence based policy: A Realist perspective*. Sage.
- Patrick, H. & Middleton, M. J. (2002). Turning the kaleidoscope: What we see when self-regulated learning is viewed with a qualitative lens. *Educational Psychologist*, 37(1), 27–39. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3701_4
- Pears, K. C., Kim, H. K., Healey, C. V., Yoerger, K., & Fisher, P. A. (2014). Improving child self-regulation and parenting in families of pre-kindergarten children with developmental disabilities

- and behavioral difficulties. *Prevention Science*, 16, 222-232. <http://doi.org/10.1007/s11121-014-0482-2>
- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental psychology*, 45(3), 605. <http://doi.org/10.1037/a0015365>
- Power, T. G., Beck, A., Garcia, K. S., Aguilar, N. D., Hopwood, V., Ramos, G., Guerrero, Y. O., Fisher, J. O., O'Connor, T. M., & Hughes, S. O. (2022). Low-income latina mothers' scaffolding of preschoolers' behavior in a stressful situation and children's self-regulation: A longitudinal study. *Parenting: Science and Practice*, 22(2), 161–187. <https://doi.org/10.1080/15295192.2020.1820835>
- Prieto-Sandoval, V., Alfaro, J. A., Mejía-Villa, A., & Ormazabal, M. (2016). ECO-labels as a multidimensional research topic: Trends and opportunities. *Journal of Cleaner Production*, 135, 806–818. <http://doi.org/10.1016/j.clepro.2016.06.167>
- Ramani, G. B. (2012). Influence of a playful, child-directed context on preschool children's peer cooperation. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 159-190. <https://www.jstor.org/stable/23098461>
- Ramsook, K. A., Welsh, J. A., & Bierman, K. L. (2020). What you say, and how you say it: Preschoolers' growth in vocabulary and communication skills differentially predict kindergarten academic achievement and self-regulation. *Social Developmental*, 29(3), 783–800. <https://doi.org/10.1111/sode.12425>
- Raver, C. C., Smith Carter, J., Charles McCoy, D., Roy, A., Ursache, A., & Friedman, A. (2012). Testing models of children's self-regulation within educational contexts: Implications for measurement. *Advances in Child Development and Behavior*, 42, 245–270. <http://doi.org/10.1016/b978-0-12-394388-0.00007-1>
- Ribner, A. D., Willoughby, M. T., Blair, C. B. & Family Life Project Key Investigators (2017). Executive function buffers the association between early math and later academic skills. *Frontiers in psychology*, 8, 869. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00869>
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (1998). Temperament. In W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol 3. Social emotional and personality development* (pp. 105–176). Wiley.
- Sandelowski, M., Barroso, J., & Voils, C. I. (2007). Using qualitative metasummary to synthesize qualitative and quantitative descriptive findings. *Research in nursing & health*, 30(1), 99-111. <http://doi.org/10.1002/nur.20176>
- Schmidt, H., Daseking, M., Gawrilow, C., Karbach, J., & Kerner auch Koerner, J. (2021). Self-regulation in preschool: Are executive function and effortful control overlapping constructs? *Developmental Science*, 25(6). <http://doi.org/10.1111/desc.13272>
- Schumacher, A. M., Miller, A. L., Watamura, S. E., Kurth, S., Lassonde, J. M., & LeBourgeois, M. K. (2017). Sleep moderates the association between response inhibition and self-regulation in early childhood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 46(2), 222-235. <https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1204921>

- Sezer, H. N., & Alabay, E. (2018). Türkiye'de özdüzenleme ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 74(6), 367-384. <https://doi.org/10.16992/ASOS.13827>
- Sezgin, E. (2016). *Çocukların davranışsal öz düzenleme becerilerine oyun temelli eğitimin etkisinin incelenmesi* (Tez No.429423) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sher-Censor, E., Khafi, T. Y., & Yates, T. M. (2016). Preschoolers' self-regulation moderates relations between mothers' representations and children's adjustment to school. *Developmental Psychology*, 52(11), 1793-1804. <https://doi.org/10.1037/dev0000178>
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy.
- Slot, P. L., Mulder, H., Verhagen, J., & Leseman, P. P. M. (2017). Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions and quality of play. *Infant and Child Development*, 26(6). <https://doi.org/10.1002/icd.2038>
- Smith-Donald, R., Raver, C., Hayes, T. & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of preschool self-regulation assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, s. 173-187. Ormrod, J. E. (2010). *Educational psychology. Developing learners*. New Jersey: Pearson, Allyn & Bacon.
- Solomon, T., Plamondon, A., O'Hara, A., Finch, H., Goco, G., Chaban, P., Huggins, L., Ferguson, B., & Tannock, R. (2018). A cluster randomized-controlled trial of the impact of the tools of the mind curriculum on self-regulation in Canadian preschoolers. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.02366/full>
- Soydan, S. B. (2023). The relationship between emotional regulation skills and the adaptability to the classes of children the regulatory role of social interaction practices by the teacher. *Infants & Young Children*, 36(2), 110–129. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000239>
- Sökmen, Y., Taş, Y., & Sarıkaya, İ. (2023). An evaluation of the studies on selfregulated learning in primary education: A bibliometric mapping analysis. *Psycho-Educational Research Reviews*, 12(1), 321-337. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V12.N1.20
- Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R. A., Valiente, C., Shepard, S. A., ... & Guthrie, I. K. (2006). Relation of emotion-related regulation to children's social competence: A longitudinal study. *Emotion*, 6(3), 498. <http://doi.org/10.1037/1528-3542.6.3.498>
- Squires, C., & Manfra, L. (2021). Preschoolers' endogenously-triggered self-regulation. *Cognitive Development*, 58(3). <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2021.101032>
- Suveg, C., Shaffer, A., & Davis, M. (2016). Family stress moderates relations between physiological and behavioral synchrony and child self-regulation in motherpreschooler dyads. *Developmental Psychobiology*, 58(1), 83–97. <https://doi.org/10.1002/dev.21358>
- Şahin, B. (2022). *Okul Öncesi Eğitim Temelinde Çocukların Öz Düzenleme Becerileri İle İlgili Türkiye'de Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- Şenol, F.B., & Turan, F. (2023). Çocuklarda öz-düzenleme, erken akademik yeterlik ve erken okuryazarlık: Sosyoekonomik risk durumuna göre inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 51-73. <https://doi.org/10.9779.pauefd.1025776>

- Torres, M. M., Domitrovich, C. E., & Bierman, K. L. (2015). Preschool interpersonal relationships predict kindergarten achievement: Mediated by gains in emotion knowledge. *Journal of Applied Developmental Psychology, 39*, 44–52. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2015.04.008>.
- Tutkun, C. Tezel Şahin, F., & Işıktekiner, S. (2016). Dört-beş yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. Ö. Demirel & S. Dinçer (Eds.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* (ss. 459-473). Pegem Akademi.
- Tzuriel, D., Hanuka-Levy D., & Kashy-Rosenbaum, G. (2022). Dynamic assessment of self-regulation and planning behavior. *Frontier in Education, 7*. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.885170>
- Uman, L. S. (2011). Systematic reviews and meta-analyses. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 20*(1), 57-59. <https://doi.org/10.1002/9781444311723.ch8>
- Ursache, A., Blair, C., & Raver, C. C. (2012). The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child Development Perspectives, 6*(2), 122–128. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00209.x>
- Vabø, K. B., Aadland, K. N., Howard, S. J., & Aadland, E. (2022). The multivariate physical activity signatures associated with self regulation, executive function, and early academic learning in 3–5-year old children. *Frontiers in Psychology, 13*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.842271>
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, Theory, and Applications* (pp. 1-9). New York, NY: The Guilford Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University.
- Wagner, N. J., Holochwost, S., Danko, C., Proper, C. B., & Coffman, J. L. (2021). Observed peer competence moderates links between children’s self-regulation skills and academic performance. *Early Childhood Research Quarterly, 54*, 286–293. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.10.001>
- Whitebread, D. (2013). Self-regulation in young children: Its characteristics and the role of communication and language in its early development. *The British Journal of Educational Psychology, Monograph Series II: Psychological Aspects of Education- Current Trends, 10*, 25–44. <https://doi.org/10.53841/bpsmono.2013.cat1370.3>
- Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pino Pasternak, D. & Sangster, C. (2007). Development of metacognition and self-regulated learning in young children: Role of collaborative and peerassisted learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology, 6*, 433–455. <https://doi.org/10.1891/194589507787382043>
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, P. D., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition Learning, 4*(1), 63–85. <https://doi.org/10.1007/s11409-033-1>
- Williams, K. E., & Bentley, L. A. (2021). Latent profiles of teacher-reported self-regulation and assessed executive function in low-income community preschools: Relations with motor, social, and school readiness outcomes. *Frontiers in Psychology, 12*.

- Williford, A. P., Vick Whittaker, J. E., Vitiello, V. E., & Downer, J. T. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. *Early Education & Development, 24*(2), 162-187. <http://doi.org/10.1080/10409289.2011.628270>
- Yang, W., Ng, D. T. K., & Gao, H. (2021). Robot programming versus block play in early childhood education: effects on computational thinking, Sequencing Ability, and Self-Regulation. *British Journal of Educational Technology, 53*(6), 1817–1841. <https://doi.org/10.1111/bjet.13215>
- Yavuz, N. (2022). Sosyal bilimlerde sistematik literatür analizi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(1), 347-360. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1134606>
- Zachariou, A., Bonneville-Roussy, A., Hargreaves, D., & Neokleous, R. (2023). Exploring the effects of a musical play intervention on young children's self-regulation and metacognition. *Metacognition and Learning, 18*, 983-1012. <https://doi.org/10.1007/s11409-023-09342-1>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeichner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic.

Ek 1. Dâhil edilen çalışmaların özeti

	Yazar/lar	Yıl	Ülke	Çalışma Grubu	Araştırma Yöntemi	Veri Toplama Araçları	Birincil Bulgular/ Araştırma sorularıyla ilgili bulgular	Araştırılan öz-düzenleme ve boyutları
M1	Büyüktaşkapu Soydan	2023	Türkiye	51 okul öncesi öğretmeni	Nicel	Teacher Observation of Classroom Adaptation Checklist, The Social Interaction Practices for the Preschool Years (SIPPY) Questionnaire, The Emotional Regulation Checklist	Çocukların duygu düzenleme becerilerinin sınıf uyumunu olumlu yönde etkilediğini ve duygu düzenlemede zorluk yaşayan çocukların daha fazla sınıf uyum sorunu gösterdiğini ortaya koymaktadır.	Duygu düzenleme becerileri
M2	Kurt ve Sığırtmaç	2023	Türkiye	213 Çocuk ve 316 Öğretmen	Nicel	Öz Düzenleme Ölçeği, Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Düzenlemeli Öğrenmeyi Desteklemek İçin Uygulamalarını Değerlendirme Ölçeği	Çocukların öz düzenlemelerinin ve duygu düzenlemelerinin cinsiyete göre kız çocuklar lehine farklılaştığı, öğretmenlerin öz düzenlemeleri ve öz düzenlemeli öğrenmeyi desteklemeye yönelik sınıf içi uygulamaları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.	Öz düzenleme
M3	Zachariou, Bonneville-Roussy, Hargreaves ve Neokleous	2023	Kıbrıs	6 yaş 98 çocuk	Nicel	Musical play intervention, Train Track Task (TTT), Metacognitive Knowledge Interview, Checklist of Independent Learning Development 3–5 (CHILD 3–5), Coding on-task self-regulation and metacognition, Metacognitive knowledge at interview	Öğretmen tarafından bildirilen değerlendirme ve üstbilişsel bilgi açısından belirtilen sonuçta çocukların stratejilere ilişkin üstbilişsel bilgileri üzerinde önemli bir etki ortaya çıkardığı görülmektedir.	Öz düzenleme/ Üstbiliş
M4	Bharatharaj, Pepperberg, Kutty, Munisamy ve Krägeloh	2023	Belirtilmemiş	4-5 yaş grubu 24 çocuk	Nicel	Hikaye anlatımı, tekerleme söylemek, çocukların oyuncak tercihleri, insansı robot	Çocuklardan basitçe beklmeleri istendiğinde bekleme süresinin artış gösterdiği ancak öğretmenlerin dikkat dağıtıcı etkinlikler sunduğu durumda ise bekleme sürelerinin artmadığı görülmüştür.	Yürütücü işlevler
M5	Huang, Geng ve Siraj	2023	Çin	3-4 yaş grubu 864 çocuk	Nicel	Child Self-Regulation and Behavior Questionnaire (CSB), Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), International Development Early Learning Assessment (IDELA)	Kızların davranışsal ve duygusal öz düzenlemede erkeklerden daha iyi performans gösterdiği, öz düzenlemenin tüm yönleri çocukların aritmetik ve okuryazarlık puanlarıyla ilişkilendirilirken,	Bilişsel, davranışsal, duygusal öz düzenleme

Ekev Akademi Dergisi, Sayı 98

							duygusal öz düzenlemenin katkısı olumsuz olduğu bulunmuştur.	
M6	Canaslan-Akyar ve Sungur	2022	Türkiye	4-6 yaş grubu 911 çocuk ve anneleri	Nicel	Self-regulation skills of 4-6-year-old Children (Mother Form)	Çocuklar dijital medyayı ne kadar çok kullanırsa, o kadar düşük düzeyde öz düzenlemeye sahip oldukları görülmüştür.	Öz-düzenleme
M7	Cuartas, Hanno, Lesaux ve Jones	2022	Amerika	3-4 yaş grubu 2309 çocuk	Karma	The Minnesota Executive Function Scale (MEFS), The Pencil Tap (PT) task, Leiter-3 Examiner Rating Scale, Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF), The Behavioral and Emotional Screening System (BESS)	Doğrudan değerlendirmeler ile ebeveyn raporları ve eğitimci raporları kullanılarak ölçüldüğü yürütücü işlev, sosyal ve duygusal becerilerde SES ile ilgili oldukça büyük farklılıklar olduğu görüldü.	Yürütme işlevi/ Öz düzenleme becerileri
M8	Power, Beck, Garcia, Aguilar, Hopwood, Ramos, Guerrero, Fisher, O'connor ve Hughes	2022	Amerika	4-5 Yaş grubu 130 çocuk ve anneleri	Nicel	Doyumu Erteleme Görevi Ölçeği, Annenin Yapı İskelesi Görev Ölçeği	Annelerin öğretici övgü ve sözel olmayan özerkliği teşvik eden yapı iskelesi stratejileri kullandıkları görülmüştür.	Yapı İskelesi (Scaffolding)/Doyumu Ertelemek
M9	Wagner, Holochwost, Danko, Propper ve Coffman	2022	Amerika	4-5 yaş grubu 102 çocuk	Nicel	Individualized Classroom Assessment Scoring System, Preschool SelfRegulation Assessment, The Woodcock-Johnson Tests of Achievement	Çocukların öz düzenleme becerilerinin hem okuma hem de matematik performansı ile olumlu yönde ilişkili olduğu, öz düzenleme becerilerinin cinsiyet ile ilişkili olduğu, kızların öz düzenleme değerlendirici raporlarında yüksek puanlar gösterdiği bulunmuştur.	Öz düzenleme
M10	Korucu, Ayturk, Finders, Schnur, Bailey, Tominey ve Schmitt	2022	Amerika	4-5 yaş grubu 48 ay 932 çocuk	Nicel	Day-Night Stroop task, Head-Toes-Knees-Shoulders task, Child Behavior Rating Scale, Preschool Self-Regulation Assessment-Assessor Report, The Emotion Regulation Checklist, The Woodcock Johnson IV Tests, The Affect Knowledge Test	Öz düzenleme ve yürütme işlevi, çocukların matematik, okuryazarlık ve sosyal-duygusal becerilerini öngördüğü; duygu düzenleme becerilerinin ise çocukların sosyal-duygusal becerilerini yordadığı görülmüştür.	Yürütücü işlevler/ Öz düzenleme/Duygusal Düzenleme
M11	Power ve ark.	2022	Amerika	4-5 yaş grubu 1130 çocuk ve anneleri	Nicel	Delay of Gratification Task, Maternal Scaffolding Task	Hazrı erteleme yeteneği gösteren çocukların övgü ve sözel olmayan özerkliği teşvik eden aşamalı destekleme stratejileri kullanan annelerinin olduğu bulunmuştur.	Öz düzenleme/ Aşamalı destekleme

Ekev Akademi Dergisi, Sayı 98

M12	Melo, Pianta, LoCasale, Crouch, Romo ve Ayala	2022	Amerika	3-4 yaş grubu 2383 çocuk	Nicel	The Pencil Tap, Approaches to Learning Scale, Problem Behavior Scale, The Classroom Assessment Scoring System	Sınıf deneyimlerinin kalitesinin dozaj ve öz düzenleme arasındaki ilişkiyi yönettiğinin, sınıf faktörlerinin de öz düzenlemeyi etkilediği görülmüştür.	Bilişsel öz düzenleme/Engelliyici kontrol
M13	Şenol ve Turan	2022	Türkiye	60-72 Ay 64 Çocuk	Nicel	Okul Öncesi Öz-düzenleme Ölçeği, Akademik Yeterlik Ölçeği, Erken Okur Yazarlık Testi	Risk altında olan çocukların öz düzenlemeleri, erken akademik yeterlik ve erken okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğu, bu beceriler üzerinde olumsuz etkisinin olduğu görülmüştür.	Öz düzenleme
M14	Yang, Ng ve Gao	2022	Çin	64 ay grubu 101 çocuk ve ebeveynleri	Nicel	The Robot Programming, The Block Play Program, Teacher Training, Teachcheck, Head-Toes-Knees-Shoulders	Başlangıçta düşük öz düzenleme düzeyine sahip robot programlama grubundaki çocuklar, blok oyun grubuna göre zaman içinde öz düzenleme becerilerinde yükselme olduğu bulunmuştur.	Öz düzenleme
M15	Tzuriel, Hanuka-Levy ve Kashy-Rosenbaum	2022	İsrail	3-6 yaş 170 çocuk	Nicel	Seriation Math Problems Test SMPT, Seria-Think Instrument-Revised (STI-R),	Düşük öz düzenlemeye karşı yüksek öz düzenlemeye sahip çocuklar arasında müdahale öncesinden müdahale sonrasında kadar matematik performansındaki gelişiminin farklı olduğu bulunmuştur.	Öz düzenleme /Planlama
M16	Cameron, Kim ve Doromal	2022	Amerika	313 çocuk 4-6 yaş	Nicel	Devereaux Student Strengths Assessment, Head-Toes-Knees-Shoulders task, NEUROPSYchological (NEPSY-II), Emotion Matching Task, Assessment of Children's Emotion Skills, Differential Ability Scales II (DAS)	Yetersiz hizmet alan topluluklardan gelen çocukları etkili bir şekilde desteklemek için anaokuluna girişte sosyal- duygusal öğrenmenin yapı taşlarını doğrudan değerlendirmenin, özellikle davranışsal öz düzenlemenin önemli olduğu görülmüştür.	Davranışsal düzenleme
M17	Lonigan, Hand, Spiegel, Morris, Jungersen, Alfonso ve Phillips	2022	Amerika	51- 64 aylık 184 çocuk	Nicel	Preschool Comprehensive Test of Phonological and Print Processing, Test of Early Reading Ability, Clinical Evaluation of Language Fundamentals–Preschool, Code and Language Intervention Posttest (CLIP), Head–Toes–Knees–Shoulders task, Connors' Teacher Rating Scale, intervention	Bu çalışmada öz düzenleme ile akademik başarı arasında nedensel bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.	Öz düzenleme

Ekev Akademi Dergisi, Sayı 98

M18	Buene Vabø, Aadland, Howard ve Aadland	2022	Norveç	3-5 yaş grubu, 1263 çocuk	Nicel	ActiGraph GT3X+ accelerometers, The Head-Toes-Knees-Shoulders (HTKS) task, Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF), The Behavioral and Emotional Screening System (BESS)Preschool SelfRegulation Assessment, Day-Night Stroop task, Head-Toes-Knees-Shoulders task, Child Behavior Rating Scale, Preschool Self-Regulation Assessment-Assessor Report, The Emotion Regulation Checklist, Delay of Gratification Task, Maternal Scaffolding Task Go/ No-Go, EYT Numbers, EYT Mr. Ant, EYT Card Sorting, EYT Expressive Vocabulary	Çocuklarda öz düzenleme, yürütme işlevi ve erken akademik öğrenme ile ilişkili olduğunu, fiziksel aktivite yoğunluğu, aritmetik ve ketleme ile arasında zayıf ilişki olduğu bulunmuştur.	Yürütücü işlevler/ öz düzenleme
M19	Eager, Savage, Nielson, White ve Williams	2022	Avustralya	213 Çocuk	Nicel	Rhythm And Movement-Based Interventions (Ramsr)	Düşük sosyoekonomik geçmişe sahip çocukların bilişsel gelişim için desteğe ihtiyaç duyma olasılıklarının yüksek olduğu, ancak kaliteli müzik ve hareket programı okula hazırbulunmuşluğu ve engelleme davranışını etkilemektedir.	Öz düzenleme
M20	Malaspina ve Ampudia	2022	Peru	65-78 Ay 85 Çocuk	Nicel	Test Of Early Mathematics Ability, Head-Toes-Knees-Shoulders Task, Parent Behavior Inventory	Çocuklarda öz düzenlemenin ve ebeveynlik davranışlarının, erken matematik gelişiminde önemli yordayıcı değişkenler olduğu bulunmuştur.	Öz düzenleme
M21	K. Finders, J. Duncan, Korucu, B. Bryant, J. Purpura ve Schmitt	2021	Amerika	36 okul öncesi sınıfı 126 çocuk	Nicel	Social Skills Rating Scale, Dimension Change Card Sort task, Woodcock Johnson IV Tests of Achievement – Applied Problems substest, Woodcock Johnson IV Tests of Achievement – Letter-Word Identification substest, Peabody Picture Vocabulary Test	Anaokuluna geçiş boyunca her iki zaman noktasında (dönem başlarında) okuryazarlık için öğretmen tarafından derecelendirilen öz-düzenleme ile doğrudan değerlendirilen yürütücü işlev arasındaki sinerjik ilişkiler için kanıt sağlayan önemli bir etkileşim ortaya çıktığı görülmüştür.	Öz düzenleme/ Yürütücü işlevler

Ekev Akademi Dergisi, Sayı 98

M22	Howard, Vasseleu, Neilsen-Hewett, Rosnay, Chan, Johnstone, Mavilidi, Paas ve Melhuish	2021	Avustralya	3-5 yaş grubu 199 çocuk	Nicel	The Head-Toes-Knees-Shoulder task, The Preschool Situational Self-Regulation Toolkit Assessment, Child Self-Regulation and Behavior Questionnaire, Early Years Toolbox (EYT), Early Numeracy Expressive Vocabulary, EYT Expressive Vocabulary	Yürütücü işlevler ve öz düzenlenme arasında çift yönlü ilişki olduğu, erken akademik becerilerde etkisini göstermiştir. Yürütücü işlevler ve öz düzenlenmeyi birbirinden ayırmak için bulgular elde edilmiştir.	Öz düzenleme/ Yürütücü işlevler
M23	Bølstad, Havighurst, Tamnes, Nygaard, Bjørk, Stavrinou ve Espeseth	2021	Norveç	5-6 yaş grubu 20 çocuk ve ebeveynleri	Nicel	Tuning in to Kids (TIK), emotion-related socialization behaviors (ERSBs), Emotional Go/No-Go task (EGNG), AX-Continuous Performance Task (AX-CPT)	Uygulanan müdahale programı ile çocukların yürütücü kontrol becerilerinin iyileştiği ve çocukların öz düzenlemelerinde gelişmeler gösterdiği bulunmuştur.	Öz düzenleme
M24	Hautakangas, Kumpulainen ve Uusitalo	2021	Finlandiya	4-7 yaş grubu 28 çocuk	Karma	Head-Toes-Knees-Shoulders Task (HTKS), Children Behavior Rating Scale (CBRS), Adult Engagement Scale (AES), The Kids' Skills programme	Çocuk Becerileri müdahalesi, öğretmenin çocukların öz-düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik güçlü katılımını ve öğretmenin çocuğu zorlu durumlarda nasıl desteklediği gibi etkileşimlerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır.	Öz düzenleme becerilerinin gelişimi
M25	Ratcliff, Vazquez, Lunkenheimer, ve Cole	2021	Amerika	2-5 Yaş 120 Çocuk	Nicel	Self-Soothing	Dikkat dağıtma kullanımının süresindeki artış ve baskınlığı, çocukların 5 yaşına kadar iyi düzenlenmiş olduklarına dair yargıları yordarken, teklif verme kullanımının baskınlığındaki büyüme, iyi düzenlenmiş olarak derecelendirilmeyi olumsuz olarak yordadığı görülmektedir.	Duygu düzenleme
M26	Bai, Johnson, Trost, Lester, Nathan ve Christian	2021	Avustralya	3-5 yaş grubu 56 çocuk	Nicel	Head Toes Knees And Shoulders Task, Bracken School Readiness Assessment	Okul öncesi çocukların fiziksel aktiviteleri, öz düzenlemeleri ve bilişsel okul hazır bulunuşlukları arasında doğrudan ve dolaylı ilişkilerin olduğu bulunmuştur.	Öz düzenleme
M27	Colliver, Harrison, Brown, ve Humburg	2021	Avustralya	2-3/ 4-5 yaş grubu, 2213 çocuk	Nicel	Short Temperament Scale For Children (Stsc), Family Socio-Economic Position (Sep), 26 Lsac Tud items (Play items italicized)	Çocukluk yıllarında ve anaokulu döneminde yapılandırılmamış sessiz oyunda ne kadar çok zaman harcarsalrsa, öz düzenleme yeteneklerini ve diğer yordayıcıları kontrol ettikten sonra bile 4-5 ve 6-7 yaşlarında öz düzenleme becerilerinin o kadar iyi olduğunu göstermektedir. Okul öncesi çocukların 1	Öz düzenleme becerileri

Ekev Akademi Dergisi, Sayı 98

							ile 5 saat arasında öğretilen aktif oyun süresi, 2 yıl sonraki öz düzenlemeyi önemli ölçüde öngördüğü bulunmuştur.	
M28	Schmidth, Daseking, Gawrilow, Karbach ve Koerner	2021	Almanya	3-6 Yaş grubu 88 Çocuk	Nicel	Ef Touch Battery, Brief-P, Child Behavior Questionnaire	Yürütücü işlev ile çaba gerektiren kontrol arasında yüksek ilişki olduğu bulunmuştur.	Yürütücü işlev/ Çaba gerektiren kontrol/ Öz düzenleme
M29	Williams ve Bentley	2021	Avustralya	4-5 yaş grubu 206 çocuk	Nicel	Early Years Toolbox (EYT), Child Self-Regulation and Behavior Questionnaire (CSBQ), Bracken School Readiness Assessment, Early Screening Inventory, Teacher-reported EYT-CSBQ	Öz düzenleme ve yürütücü işlev becerilerinin düşük profil olarak belirlenen çocuklarda risk altında olduğu bulunmuştur.	Yürütücü işlev, öz-düzenleme
M30	Kälin ve Roebbers	2021	İsviçre	4-6 yaş grubu 230 çocuk	Nicel	Dimensional change card sorting task, Children's behavior questionnaire, Stroop Task, Whisper, Puzzle Box, Color Span	Çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlev görevlerinin çeşitliliğinin öz düzenlemenin benzer yönlerinden yararlandığını ve bu nedenle çaba gerektiren kontrol ve yürütücü işlevleri kapsayan entegre bir öz-düzenleme modelini desteklediğini göstermektedir.	Çaba gerektiren kontrol/ Yürütücü işlevler
M31	Howard, Neilsen-Hewet, Rosnary, Vasseleu, ve Melbuish	2021	Avustralya	3-5 yaş grubu 80 çocuk	Nicel	Preschool Situational Self-Regulation Toolkit, Head-Toes-Knees-Shoulders, Child Behavior Rating Scale	PRISIST ve HTKS çocukların okula hazır bulunuşluğuyla güçlü ilişkiler gösterdiği ve cinsiyetler arasında sistematik farklılıklar ortaya koymadığı bulunmuştur.	Bilişsel, davranışsal, duygusal düzenleme
M32	Squires ve Manfra	2021	Amerika	83 Çocuk 5 Yaş grubu	Nitel	Preliminary trials consisted of color identification, card sort, clean up, spill avoidance, and pour for prize. Coding endogenously-triggered regulation	Okul öncesi çocukların görevde içsel olarak tetiklenen talepler için düzenleme gösterebileceğini ve görevdeki içsel olarak tetiklenen performansın, görevdeki dışsal olarak tetiklenen performanstan ayrılabilceğini gösteren bulgular elde edilmiştir.	Öz-düzenleme
M33	Fridman, Eden ve Spektor-Levy	2020	İsrail	215 çocuk, 5-6 yaş grubu	Karma	Structured exploration task, Metacognitive Skills in Constructional Play Engagement (MetaSCoPE) coding scheme. Open-ended scientific exploration task, Exploration Tasks	Okul öncesi çocukların sorgulama yeteneklerinin beş ölçüsü ile üstbilişsel stratejik farkındalık ve öz düzenleme ölçüleri arasında ilişki bulunurken; açık uçlu oyuna dayalı, keşif görevi bağlamında	Üstbiliş/ Öz-düzenleme/ Sorgulama yeteneği

							önemli ölçüde yüksek öz düzenlemelerinin olduğu bulunmuştur.	
M34	Kırkiç ve Demir	2020	Türkiye	4-6 yaş grubu 203 Çocuk	Nicel	Development of the Self-Regulation Skills Scale for 4-6 Years Old Children	Öz düzenleme becerileri arasında cinsiyet, yaş ve sınıf mevcudu açısından anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur.	Öz düzenleme becerisi
M35	Howard, Vasseleu, Batterham ve Neilsen-Hewett	2020	Avustralya	3-5 yaş grubu, 473 çocuk	Nicel	The Preschool Situational Self-Regulation Toolkit (PRSIST) Program, Head-Toes-Knees-Shoulders, Child Self-Regulation & Behaviour Questionnaire (CSBQ, Early Years Toolbox (EYT), Bracken School Readiness Assessment	PRSIST Programı, çocukların öz-düzenleme, yürütme işlevi ve okula hazır bulunuşluklarını, yaşa bağlı normal gelişim oranlarının üzerinde ve üzerinde geliştirdiğini ortaya koymuştur.	Öz düzenleme/ Yürütücü işlevler
M36	Howard ve Vasseleu	2020	Avustralya	3-5 yaş grubu 214 çocuk	Nicel	Bracken School Readiness Assessment (BSRA, 3rd edition; Preschool Situational Self-Regulation Toolkit (PRSIST) Assessment, Early Years Toolbox (EYT), Head-Toes-Knees-Shoulders (HTKS)	PRSIST Programı bilişsel ve davranışsal özelliklerin profili tanımlanırken, erken öğrenmenin doğasını ve temellerini netleştirmeye yardımcı olduğu görülmüştür.	Öz düzenleme/ Yürütücü işlevler
M37	Lin, Liew, ve Perez	2019	Amerika	4-6 yaş grubu 247 çocuk	Nicel	Shape Stroop, Snack Delay, Toy Delay tasks, Conner's Kiddie Continuous performance Task (KCPT)	Çaba gerektiren kontrol ile yürütücü işlevlerin laboratuvar ve performansa dayalı davranışsal değerlendirmeleri arasında ilişki olduğu görülmektedir.	Çaba gerektiren kontrol/ Yürütücü işlevler
M38	Lunkenheimer, Panlilio, Lobo, Olson ve Hamby	2019	Amerika	3-5 yaş grubu 217 çocuk, 214 anne, 117 baba	Nicel	Parent-child interaction task: Block design, The Children's Behavior Questionnaire, The Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence, Attention Problems scale of the Teacher Report Form, Child task persistence, Parental praise and directives, Child negative emotion	Annelerin ve babaların düzenleyici gelişimde farklı roller oynadığını ve bağlam içinde kişi merkezli öz düzenleme profillerinin çocukların düzenleyici sorunlarının önlenmesi konusunda bilgi sağlayabileceği bulgusu elde edilmiştir.	Öz düzenleme
M39	McGowan, Gerde, Pfeiffer, Pontifex	2019	Amerika	3-5 yaş grubu	Nicel	Approximate Number System Task, Youth Risk Behavior Survey, Off-task behavior,	Çocuklar için belirli fiziksel aktivite yönergelerini (örneğin, fiziksel aktivite, ekran süresi ve uyku süresi) benimsemenin	Öz düzenleme

Ekev Akademi Dergisi, Sayı 98

				123 çocuk		Youth Screen Time Survey, Brief Infant Sleep Questionnaire, Meeting individual and combinations of movement behaviors, Dose of movement behaviors	ve bunları erken öğrenme standartlarına entegre etmenin faydaları belirlenirken hem aileler hem de okullar, çocukların 24 saatlik hareket yönergelerini karşılama kapasitelerini destekleyebilecekleri ve böylece bilişsel sağlığı desteklerken öz düzenlemenin de gelişeceğini ortaya çıkarmışlardır.	
M40	Ramsook, Welsh ve Bierman	2019	Amerika	4 Yaş Grubu 164 çocuk	Nicel	Aile Sosyo-Ekonomik Formu, The Expressive One-Word Picture Vocabulary Test (Eowpvt, Social Communication Scale, Test Of Preschool Early Literacy, M Pre-Ctopp, Woodcock-Johnson Tests Of Achievement, Sight Word Efficiency Subscale Of The Test Of Word Reading Efficiency, Applied Problems Scale Of The Woodcock-Johnson Tests Of Achievement, 3rd Edition, Nbackward Word Span, Peg Tapping, Dimensional Change Card Sort, School Readiness Questionnaire, The Inattention Subscale Of The Attention Deficit Hyperactivity Disorder Rating Scale	Sosyal iletişim becerileri, kelime dağarcığını hesaba kattıktan sonra öz düzenlemenin yükseldiğini ortaya çıkarmıştır.	Yürütücü İşlevler
M41	Kate ve Donna	2019	Avustralya	48-67 aylık 113 çocuk	Nicel	Early Years Toolbox (EYT), Child Self-Regulation and Behaviour Questionnaire (CSBQ),	Ritim ve hareket müdahalesinin okul öncesi dönemde öz düzenleme becerilerinin gelişimini desteklemede etkili olduğu bulunmuştur.	Öz düzenleme
M42	Haimovitz, Dweck ve Walton	2018	Amerika	48- 61 aylık 86 çocuk	Nicel	Hikaye kitapları, delay of gratification task	Beklemekle mücadele eden bir hikaye kitabı karakterine maruz kalan çocuklar bu durumu enerji verici bularak kendiliğinden daha fazla gecikme stratejisi üretti ve bununda gecikmeyi arttırdığı bulgusu elde edilmiştir.	Hazır erteleme
M43	Dilworth-Bart, Poehlmann-Tynan, Taub, Liesen, ve Bolt	2018	Amerika	36 aylık 168 çocuk	Nicel	The Magic Mountain task, Shapes task, The Towers task, Day/Night task, Woodcock-Johnson III Test of Cognitive Abilities, Child Behavior Checklist,	Öz düzenleme, erken dönem sosyo-demografik risk ile annelerin akademik yeterlilik derecelendirmeleri ve dışsallaştırma sorunları arasındaki ilişkilere aracılık ettiği bulunmuştur.	Öz düzenleme/ Çaba gerektiren kontrol/ Yürütücü işlevler

Ekev Akademi Dergisi, Sayı 98

						Medical record review (NICU), Bayley Scales of Infant Development		
M44	Duncan, Schmitt, Burke, ve McClelland	2018	Amerika	5 yaş grubu 407 çocuk	Nicel	Head-Toes-Knees-Shoulders (HTKS), WoodcockJohnson Psycho-Educational Battery – III Tests of Achievement Bridge to Kindergarten (B2K), Red Light, Purple Light (RLPL)	Öz düzenleme müdahalesini içeren B2K programına katılan çocukların, öz düzenlemede daha fazla kazanım yaşadıklarını göstermiştir.	Öz düzenleme
M45	Munzer, Miller, Peterson, BrophyHerb, Horodyski, RN, Contreras, Sturza, Lumeng, Radesky,	2018	Amerika	Ortalama 49 aylık 541 çocuk	Nicel	Child screen media exposure, Ability to Delay Gratification (ATDG) task, he Social Competence and Behavior Evaluation (SCBE), Child Behavior Questionnaire (CBQ)	Ekrana maruz kalmanın, daha zayıf gözlenen ve ebeveyn tarafından bildirilen, ancak öğretmen tarafından bildirilmeyen öz düzenleme davranışlarıyla küçük ama önemli ilişkileri olduğu bulunmuştur.	Öz düzenleme
M46	Hernández ve ark.	2018	Amerika	5.48 yaş grubu 301 çocuk	Nicel	Head-Toes-Knees-Shoulders (HTKS), computerized continuous performance task (CPT)	CPT ile değerlendirilen engelleyici kontrole dayalı öz düzenleme, matematik veya okuma başarısı düşük olan çocuklar için daha sonra yüksek matematik veya okuma başarısını öngörmüştür.	Davranışsal düzenleme
M47	Öztabak ve Öz Yürek	2018	Türkiye	155 çocuk	Nicel	Okul öncesi öz-düzenleme ölçeği, Aile tutum envanteri	Öz düzenleme becerilerinin alt boyutlarından olan dikkat/dürtü kontrolü ve olumlu duygu puanları ile aile tutumları envanterinin alt boyutları ve toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki saptanmadığı bulunmuştur.	Dikkat/dürtü kontrolü
M48	Solomon, Plamondon, O'Hara, Finch, Goco, Chaban, Huggins, Ferguson ve Tannock	2018	Kanada	3-6 yaş 195 çocuk	Nicel	Tools of the Mind preschool curriculum, YMCA Playing to Learn (YMCA PTL), Head-Shoulders-KneesToes task, Strengths and Difficulties Questionnaire, Social Competence and Behavior Evaluation Scale, Peabody Picture Vocabulary Test, Vocabulary Test, EVT-4	Programın etkisi, çocukların dil becerilerinde değişim olmadığını göstermiştir. Program kaliteli oyunu teşvik ettiğinden ve genel olarak benzer şekilde iyi performans gösterdiğinden sınıf için etkili müfredat olacağı görülmüştür.	Yürütücü işlev, öz düzenleme
M49	Erkan ve Sop	2018	Türkiye	66-72 ay 140 Çocuk	Nicel	Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ), Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği (OÖDSTÖ), Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ), Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi	Çocukların dikkat-dürtü kontrol becerileri, çocukların endişeli/ağlamaklı olma davranışı ile okula hazır bulunuşlukları arasında aracılık rolü; çocukların kavgacı/saldırgan olma ve aşırı hareketli/dikkatsiz olma davranışları ile okula hazır bulunuşlukları arasında ise dolaylı aracılık rolü gösterdiği bulunmuştur.	Öz düzenleme

Ekev Akademi Dergisi, Sayı 98

M50	Howard, Vella ve Cliff	2018	Avustralya	4-5 Yaş grubu 4385 Çocuk	Nicel	Moffitt Et Al. (2011) İtems, Corresponding LSAC İtems	Bireysel sporlara katılan küçük çocukların, katılmayanlara göre marjinal olarak ancak önemli ölçüde daha yüksek öz düzenleme sergilediği görülmüştür.	Öz düzenleme
M51	Howard, Vasseleu, Neilsen-Hewett ve Cliff	2018	Avustralya	4-5 yaş grubu 500 çocuk	Nicel	PRISIST program, Head-Toes-Knees-Shoulders (HTKS), Early Years Toolbox (EYT), Bracken School Readiness Assessment, Child Self-Regulation & Behaviour Questionnaire (CSBQ)	PRISIST programı, çocukların öz düzenleme gelişimini desteklemek için profesyonel öğrenimi, yetişkin uygulamalarını, çocuk etkinliklerini ve evle bağlantıları birleştirdiği ortaya koyulduğu bulunmuştur.	Davranışsal, duygusal ve bilişsel düzenleme
M52	Arnott	2018	İskoçya	3-5 Yaş grubu 90 Çocuk	Nitel	Systematic Observations, Interviews With Practitioners, Cluster Mapping (Noting Down Each Child's Location, Activity And Social Interaction On A Classroom Map), Researcher-Led Games	Çocukların pedagojik kültürün dört unsurunu yorumladığını göstermektedir: Çocuk merkezli pedagojiler, yapısal hiyerarşiler, kurallar/düzenlemeler ve ajans/güç olduğu bulunmuştur. Bunların duygusal düzenleme ile ilişkili olduğu bulunmuştur.	Duygusal düzenleme
M53	Lonigan, Allan ve Phillips	2017	Amerika	48-63 ay 1082 çocuk	Nicel	Wechsler Preschool and Primary Scales of Intelligence, Preschool Comprehensive Test of Phonological and Print Processing (PCTOPPP), Head-Toes-Knees-Shoulders Task	Öğretmenlerin yalnızca çocukların erken okuryazarlık becerilerindeki gelişmeyi tahmin ettiği görülmüştür.	Öz düzenleme/Dikkat ve yürütücü işlev
M54	Schumacher, Miller, Wamura, Kurth, Lassonde ve LeBourgeois	2017	Amerika	40-48 aylık 19 çocuk	Nicel	Baseline (habitual nap/night sleep), Sleep restriction (missed nap/ delayed bedtime), Go/no-go task	Tepki engellemesi iyi olan çocukların uyarlanabilir öz düzenleme stratejilerini (örneğin, kendi kendine konuşma) kullanma olasılıklarının daha yüksek olduğu, tepki engellemesi daha zayıf olanların ise öz düzenleme stratejilerinin (örn. sebat etme) daha fazla kullanıldığı görüldüğü bulunmuştur.	Duygusal ve davranışsal düzenleme
M55	Lipsey, Nesbitt, Farran, Dong, Fuhs ve Wilson	2017	Amerika	608 çocuk 46-64 ay	Nicel	Peg Tapping, Headtoes-Knees-Shoulders, The Kansas Reflection-Impulsivity Scale For Preschoolers, Copy Design	Çocukların dikkat ve görev devamlılığı gibi bilişsel işlevleri düzenleme becerileri, öğrenmeleri ve akademik başarıları ile ilişkili olduğu bulunmuştur.	Bilişsel Öz düzenleme
M56	Ertürk Kara, Gönen ve Pianta	2017	Türkiye	48 - 72 ay 120 Çocuk	Nicel	Sınıf Değerlendirme Puanlama Aracı (The Classroom Assessment Scoring System (CLASS), Okul Öncesi Öz-Düzenleme Ölçeği (The Preschool Self-Regulation Assessment)	Öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğinin duygusal destek ve sınıf organizasyonunda orta, eğitimsel destekte ise düşük olduğu görülürken, öğretmenlerin mesleki deneyimi ve katıldıkları hizmet içi eğitim	Öz düzenleme becerisi

Ekev Akademi Dergisi, Sayı 98

							sayısına bağlı olarak farklılaştığı görülmüştür.	
M57	Combata, Voelker, Abundis-Gutierrez, Pozuelos ve Rueda	2017	İspanya	4-5 yaş grubu 127 Çocuk	Nicel	Health Resources Inventory, Children's Behavior Questionnaire, Battery Of Laboratory Tasks, Kaufman Brief Intelligence Test	Öğretmen tarafından bildirilen okul becerileri, ebeveynler tarafından bildirilen çaba gerektiren kontrol ve çocuklarda yüksek doyum gecikmesi ile pozitif korelasyon gösterdiği bulunmuştur.	Öz düzenleme
M58	Guirguis ve Antigua	2017	Amerika	4-4.9 Yaş grubu 63 çocuk	Nicel	Pre-Idea Proficiency Test (Pre-Ipt), Tabors And Snow (1994) Framework Survey, Preschool Self-Regulation Assessment (Psra)	Erken çocuklukta çift dil öğrenenler ve öğrenmeyenler olarak sınıflandırılmasına bağlı olarak öğrenilmiş becerilerde bir fark olduğunu ve iki grup arasında bilişsel düzenlemede farklılıklar olduğunu göstermektedir.	Yürütücü işlev
M59	Slot, Mulder, Verhagen ve Leseman	2017	Hollanda	2-5 yaş grubu 1819 çocuk	Nicel	Self-Regulation in Play Scale (SRPS), Smilansky Scale for Evaluation of Dramatic and Sociodramatic Play	Soğuk yürütücü işlevler, duygusal öz-düzenleme ile önemli ölçüde ilişkili görünürken; sıcak yürütücü işlevler, bilişsel veya duygusal öz düzenleme ile ilişkili olmadığı bulunurken, rol yapma oyununun kalitesi, bilişsel öz düzenleme ve daha az ölçüde duygusal öz düzenleme ile güçlü bir şekilde ilişkilendirilmiştir.	Duygusal ve bilişsel öz düzenleme/ Yürütücü işlevler
M60	Birmingham, Bub ve Vaughn	2017	Amerika	54 aylık 938 çocuk	Nicel	Mischel's (1974, 1981) self-imposed waiting task, Children's Stroop Task, Continuous Performance Task, Child Behavior Questionnaire, Mother-Child Structured Play Observation Procedure, The Home Observation for Measurement of the Environment (HOME) Inventory, Strange Situation Paradigm, Attachment Q-Set, Infant Temperament Questionnaire	Erken ebeveynlik ile çocukların bağlanma stillerinin dolaylı olarak öz düzenleme ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Yüksek hassasiyet seviyeleri ve ev kalitesi, ebeveynlikle birlikte öz düzenleme becerilerini öngören güvenli bağlanma ile ilişkili olduğu bulunmuştur.	Öz-düzenleme
M61	Broekhuizen, Slot, Aken ve Dubas	2017	Almanya	28-45 ay grubu 113 Çocuk ve 37 Öğretmen	Nicel	Classroom Assessment Scoring System [Class), Behavioral Self-Control Of The Self-Regulation in Play Scale, Observational Rating Of The Caregiver Environment(M-Orce)	Çocukların davranışsal öz düzenlemesi ile sınıftaki duygusal ve davranışsal desteklenmesi gerektiği, olumlu ruh hali veya sosyal bütünleşme ile ilişkili olmadığı görülmüştür.	Davranışsal öz düzenleme
M62	Sher-Censor, Y. Khafi, Yates	2016	Amerika	250 (49-73 aylık)	Nicel	Children's Behavior Questionnaire – Short Form (Cbq-Sf),	Çevresel duyarlılık çerçevesiyle tutarlı olarak, annelerin davranışlarının tutarlılığı, öz düzenleme güçlüğü çeken çocuklar	Öz düzenleme

Ekev Akademi Dergisi, Sayı 98

				çocuk ve anneleri ya da bakım veren kişiler		Maternal Fmss-Coherence, Est Observation Form (Tof), California Child Q-Set (Ccq), Caregiver-Teacher Report Form (C-Trf), Macarthur Health And Behavior Questionnaire (Hbq), Wechsler Preschool And Primary Scale Of Intelligence – Iıı (Wppsi-Iıı), Shipley Hartford Institute Of Living Scale	arasında uyumdaki değişiklikleri öngörmüştür. Anneleri tutarsız davranış gösteren çocuklarda öz düzenleme güçlüğü çekmeleri, okula geçiş boyunca artan dışa dönük davranış sorunları, azalmış ego dayanıklılığı ve daha düşük akran kabulü gösterdikleri bulunmuştur.	
M63	Cadima, Verschueren, Leal ve Guedes	2016	Portekiz	36-78 Aylık, 206 Çocuk	Nicel	Head-Toes-Knees-Shoulders Task, Student-Teacher-Relationship-Scale, Classroom Assessment Scoring System, Peabody Picture Vocabulary Test	Öğretmen-çocuk yakınlığı, gözlemlenen öz düzenleme becerilerindeki gelişmeleri yordadığı, çocukların daha yakın öğretmen-çocuk ilişkileri deneyimlediklerinde öz düzenlemede daha büyük kazanımlar gösterdikleri görülmüştür.	Öz düzenleme becerileri
M64	Suveg, Shaffer ve Davis	2016	Amerika	3 yaş grubu 93 çocuk ve annesi	Nicel	Etch-a-Sketch task, Parent-child interaction task, Child self-regulation task, Global Stress Index	Etkileşim sırasında anne-çocuk arasındaki fizyolojik senkronizasyon olgusunu desteklediği, yüksek aile riski koşullarında, fizyolojik senkronizasyon düşük olduğunda pozitif davranışsal senkronizasyon ve çocuk öz düzenlemesinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. Pozitif davranışsal senkronizasyon, risk durumuna bakılmaksızın çocuğun öz düzenlemesi ile pozitif olarak ilişkilendirildiği bulunmuştur.	Öz düzenleme
M65	Cadima, Enrico, Ferreira, Verschueren, Leal ve Matos,	2016	Portekiz	40-80 ay 485 çocuk	Nicel	Head-Toes-Knees-Shoulders (HTKS), Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA)	Hem sıcak davranışsal düzenleme hem de duygusal düzenleme üzerinde aile riski ve sınıf kalitesi arasında düzenleyici etkiler bulunmuştur. Sınıf kalitesi, daha fazla risk faktörüne maruz kalan çocuklar için koruyucu bir faktör olmuştur. Sonuçların bireysel özellikler, sınıf kalitesi ve aile riski arasındaki karmaşık ilişkileri gösterdiği ve bu değişkenler arasındaki etkileşimi daha fazla keşfetme ihtiyacına işaret ettiği bulunmuştur.	Davranışsal ve duygusal düzenleme
M66	Flook, Goldberg, Pinger ve Davidson	2015	Amerika	4.67 yaş grubu 68 çocuk	Nicel	Kindness Curriculum (KC), Teacher Social Competence Scale, dimensional change card sort (DCCS), NIH Toolbox Cognitive Function Battery,	Kontrol grubuna göre sosyal yeterlilikte daha büyük kazanımlar gösteren, sosyal yeterlilikte ve yürütme işlevinde ise başlangıçta daha düşük olan program	Yürütücü işlevler

						Delay of gratification task was based on Prencipe and Zelazo's (2005) procedure	uygulandıktan sonra yükseldiği bulunmuştur.	
M67	Flook, Goldberg, Pinger ve Davidson	2015	Amerika	4.67 yaş grubu 99 çocuk	Nicel	Kindness Curriculum" (KC), Teacher Social Competence Scale, Dimensional change card sort (DCCS), Delay of gratification task, Sharing task, NIH Toolbox Cognitive Function Battery	Sosyal yeterlilikte ve yürütücü işlevsellikte başlangıçta daha düşük olan KC ile yükseldiği bulunmuştur.	Yürütücü işlevler
M68	Hughes, Power, O'Connor ve Fisher	2015	Amerika	3-6 yaş grubu 187 çocuk ve annesi	Karma	Eating in the Absence of Hunger Task (observed), Children's Eating Behavior Questionnaire (CEBQ; parent-report), Non-eating Self-regulation (observed and parent-report), Tapping task (observed), Flexible Item Selection Task (FIST; observed), Delay of Gratification Task (observed), Gift Delay Task (observed), Children's Behavior Questionnaire (CBQ; parent-report), Child Body Mass Index	Açlık yokken yemek yemek, hazzın gecikmesi ile pozitif ilişkili, hediye geciktirme görevindeki zayıf düzenlemede annenin gıdaya tepki vermesi ve çocuğun tokluk duyarlılığına ilişkin ebeveyn raporlarının ise olumsuz olduğu bulunmuştur.	Duygusal düzenleme/ Yürütücü işlevler/ Hazzı erteleme
M69	Heikamp, Trommsdorff, Druey, Hübner ve Suchodoletz	2013	Almanya	82 çocuk 4.41-6.48 yaş	Nicel	Attachment Q-Sort, Mean Stop Signal Reaction time (MSSRT), "My Child" questionnaire, Concern Occasioned by Others' Transgressions	Ketleyici kontrolün bağlanma güvenliği ve davranış kurallarının içselleştirilmesi ile olumlu yönde ilişkili olduğunu ve bağlanma güvenliğinin engelleyici kontrol yoluyla içselleştirme süreçleri üzerinde dolaylı bir etkisi olduğu bulunmuştur.	Engelleyici kontrol/ Davranışsal düzenleme
M70	Jones, Bub ve Raver	2013	Amerika	87 öğretmen, 3-4 yaş grubu 467 çocuk	Nicel	The Peabody Picture Vocabulary Test, Simon Says, Chicago School Readiness Project (CSRP)	CSRP'nin çocukların akademik ve davranışsal çıktıları üzerindeki etkilerini öğretmen-çocuk ilişkisinin kalitesi ve çocukların öz düzenlemesindeki değişiklikler yoluyla taşıdığı görülmektedir.	Öz düzenleme
M71	Williford, Whittaker, Vitiello ve Downer	2013	Amerika	Ort. 49 aylık 341 çocuk	Nicel	The Individualized Classroom Assessment Scoring System, Teacher-Child Rating Scale, Emotion Regulation Checklist, Preschool Self-Regulation Assessment	Çocukların öğretmenlerle olumlu ilişkisi, uyum/yürütme işlevindeki kazanımlarla ve çocukların görevlerde aktif katılımının yıl boyunca duygu düzenlemedeki kazanımlarla ilişkili olduğu bulunmuştur. Öğretmenler veya akranlarla olumlu bir şekilde ilişki kurmak, özellikle çocukların görev yönelimindeki kazanımlarını ve	Öz düzenleme gelişimi

Ekev Akademi Dergisi, Sayı 98

							düzensizliği azaltmalarını desteklediği görülmüştür.	
M72	Denham, Warren-Khot, Bassett, Wyatt ve Perna	2012	Amerika	45.75 aylık 364 çocuk	Nicel	The Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA), Social Competence and Behavior Evaluation (SCBE-30 Teacher Report), Preschool Learning Behaviors Scale (PLBS)	Üst düzey yöneticiler, sınıftaki öğrenme davranışları ve sosyal yeterlilik hakkında öğretmen raporunu pozitif olarak öngördüğü bulunmuştur.	Öz düzenleme
M73	Hemdan Mohamed	2012	Mısır	Okul öncesi dönem 87 çocuk	Nicel	Checklist of Independent Learning Development, Theory-of-mind tasks (intention and false-belief situations), Metacognition and selfregulation tasks (puzzle arrangement and sorting tasks)	Üstbiliş ve öz düzenleme arasında anlamlı bir ilişki olduğu, büyük yaş grubunun görevlerde daha başarılı olduğu, cinsiyet açısından bakıldığında ise anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.	Öz düzenleme/ Üst biliş



DETERMINATION OF INTOLERANCE OF UNCERTAINTY AND ANXIETY LEVELS OF EMERGENCY DEPARTMENT WORKERS DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Oğuzhan TİRYAKI* – Elif TİRYAKI** – Birsal Canan DEMİRBAĞ***

Abstract

The intolerance of uncertainty and anxiety affects both the work and the personal lives of emergency workers. To determine the intolerance of uncertainty and anxiety levels of emergency department (ED) worker who are at the forefront against the COVID-19 pandemic and have a high risk of infection. The research was designed as cross-sectional type. Data were collected by using an online survey method with 80 personnel working in a city hospital emergency department. Employee information form, Intolerance of Uncertainty Scale (IUS-12), and Coronavirus Anxiety Scale (CAS) were used in the research. It was seen that participants' ISU-12 score was 40.66 ± 9.87 on average, and CAS score was 9.23 ± 4.53 on average. It was determined that the participants' intolerance to uncertainty was moderate, but their coronavirus anxiety was high. A substantial, low positive correlation has been identified between the levels of intolerance to uncertainty and coronavirus anxiety levels of emergency department worker. The uncertainty and anxiety levels of emergency department workers are very important for both patient outcomes and the working life of the staff. In Turkey, hospital administrations are required to develop procedures to evaluate this situation for emergency department personnel. It can be seen that the uncertainties experienced by emergency department worker during the Covid-19 period appear to increase their anxiety levels.

Keywords: Anxiety, COVID-19, Emergency department, Uncertainty.

COVID-19 Pandemisinde Acil Servis Çalışanlarının Belirsizliğe Tahammülsüzlük ve Anksiyete Düzeylerinin Belirlenmesi

Öz

Belirsizliğe tahammülsüzlük ve anksiyete, acil servis çalışanlarının hem işlerini hem de kişisel yaşamlarını etkilemektedir. Bu araştırmanın amacı COVID-19 salgınına karşı ön saflarda yer alan ve enfeksiyon riski yüksek olan acil servis (AS) çalışanlarının belirsizliğe tahammülsüzlük ve anksiyete düzeylerini belirlemektir. Araştırma kesitsel tipte tasarlanmıştır. Veriler bir devlet hastanesi acil servisinde çalışan 80 personelden online anket yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada kişisel bilgi formu, Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği (IUS-12) ve Koronavirüs Anksiyete Ölçeği (CAS) kullanılmıştır. Katılımcıların IUS-12 puanının ortalama $40,66 \pm 9,87$, CAS puanının ise ortalama $9,23 \pm 4,53$ olduğu görülmüştür. Katılımcıların belirsizliğe karşı tahammülsüzlüklerinin orta düzeyde olduğu ancak koronavirüs anksiyetelerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Acil servis çalışanlarının belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri ile koronavirüs anksiyete düzeyleri arasında anlamlı, zayıf ve pozitif (doğrusal) bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Acil servis çalışanlarının belirsizlik ve anksiyete düzeyleri hem hasta hem de çalışanların hayatı açısından oldukça önemlidir. Türkiye’de hastane yönetimlerinin acil servis çalışanları için bu durumu değerlendirebilecek bazı prosedürler geliştirmesi gerekmektedir. Acil servis çalışanlarının COVID-19 döneminde yaşadığı belirsizliklerin anksiyete düzeylerini artırdığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Acil servis, Anksiyete, Belirsizlik, COVID-19.

* Uzm. Hem., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Anabilim Dalı, tiryakioguzhan61@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5683-984X>

** Öğr. Gör., Artvin Çoruh Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, elfbodur@artvin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2152-7437>

*** Prof. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Hemşirelik Bölümü, Halk Sağlığı Hemşireliği Anabilim Dalı, cdemirbag@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4145-5020>

1. Introduction

COVID-19 is a new coronavirus that causes severe respiratory complaints and has high contagiousness and mortality (Zhai et al. 2020). The virus, which surfaced in Wuhan, China, in December 2019, affected health and well-being globally in a short time and was declared a pandemic by the World Health Organization (WHO) on March 11, 2020 (Hossain et al., 2020; Nuñez et al., 2020). With the swift propagation of COVID-19, international health systems faced critical challenges in developing effective strategies for the prevention of infections, identification, and management of COVID-19 cases, as well as for the protection of public health (Legido-Quigley et al., 2020; Shamasunder et al., 2020). These difficulties include not only the physical health, economic and social effects of the epidemic but also its psychological effects (Pfefferbaum & North, 2020). It is thought that people affected by COVID-19 may manifest behaviors accompanied by mental health challenges like stress, anxiety disorders, depression, panic attacks, sleep disorders, uncontrolled anger, emotional discomfort, posttraumatic stress disorder symptoms and suicidal thoughts (Hossain et al., 2020). Uncertainty about when the pandemic will end can cause negative feelings and can increase the level of intolerance of uncertainty and anxiety levels of the individual (Aksoy & Koçak, 2020; Anderson et al., 2012).

Intolerance of uncertainty is defined as the difficulties experienced by the individual in coping with this situation due to the lack of sufficient, critical, or essential information in the face of the situation, illness or event (Satici et al., 2020). Intolerance of uncertainty can cause anxiety and fear, affect personal behaviours, increase destructive and wrong evaluation tendencies. As a result, the individual may exhibit negative behaviours. When these negative behaviours are examined, it is stated that serious situations such as social anxiety and social phobia (Boelen et al., 2014; Carleton et al., 2007), panic disorder and agoraphobia (Carleton et al., 2014; McEvoy & Mahoney, 2011) and depression (Miranda et al., 2008; Yook et al., 2010) can be encountered.

Anxiety is a reaction and usually occurs when people encounter a different situation or have some important changes in their life (Beidel, 2014). Anxiety is a normal mechanism of the body that indicates the impending danger and precautions to be taken (Hooley, 2016). Increased feelings of tension, heart rate, sweating, and the thought that something unwanted will happen are among the prevalent symptoms of anxiety (Hooley, 2016). In many cases, the symptoms that occur are time-limited and disappear when the event is over.

The COVID-19 pandemic has also affected the well-being and mental health of healthcare professionals, especially frontline emergency department workers (Li et al., 2020; Sultana et al., 2020). As COVID-19 cases affect the capacities of health systems globally, many health care providers are working above their normal performance and have started to develop regular programs to meet the increasing demand for intensive care (Sultana et al., 2020). With the onset of the pandemic, the working hours of many healthcare workers have been extended, and death rates have also increased (Sabino-Silva et al., 2020). The Occupational Safety and Health Administration (OSHA) has included health professionals in the very high-risk group in terms of the risk of transmission of COVID-19 infection (Kampf et al., 2020). At the same time, the patient load caused by the virus in the United States and most European countries overwhelms local health systems and causes hospitals to exceed their capacities (Pulia et al., 2020).

Pandemics are anxiety-provoking situations, and the uncertainty, restlessness or anxiety experienced by patients affected by the pandemic triggers' similar situations in healthcare professionals (Alwani et al., 2020; Pahlevan Sharif et al., 2018). It has been reported that levels of anxiety among healthcare workers during the pandemic varied between 22.6% and 36.3% significantly surpassing those

seen in the general population (Liu et al., 2020). In another study, it was mentioned that within health professionals, nurses exhibited the highest anxiety levels, ranging from 15% to 92% (Alwani et al., 2020). Similarly, a study determined that healthcare workers felt 86.3% more anxious during the COVID-19 pandemic period than in the past (Usul et al., 2020). It was determined that the main reason for this increase in anxiety seen in nurses during the epidemic period was catching the disease or infecting others unknowingly (Mo et al., 2020). All of these conditions negatively affect the psychology of healthcare workers and may lead to long-term effects on job performance and job satisfaction, leading to negative outcomes that may lead to frequent absenteeism or even quitting the job (Labrague & McEnroe-Petitte, 2018; Lee et al., 2020).

Türkiye is among a country with a high demand for emergency services and overcrowded emergency departments, with annual emergency department visits higher than the entire population (Çikrikçi Işık, 2020). Studies show that the anxiety levels of emergency health services workers who are COVID-19 positive or who treat, or transport possible COVID-19 cases are more likely to increase (Lazzari et al., 2020). It has been proven that frontline emergency care providers who are in close physical contact with COVID-19 cases are 1.4 times more likely to experience fear and almost twice as likely to experience anxiety and depression compared to nonclinical workers (Çikrikçi Işık & Cevik, 2021; Göksoy et al., 2020). In an emergency, it is thought that emergency service workers are affected much more during the COVID-19 epidemic period than other health workers, since the first contact of the individuals is the emergency health services and the first responders here (Çikrikçi Işık, 2020; Usul et al., 2020). The physical and psychological protection of emergency department workers is a critical component of public health measures during the COVID-19 pandemic. This study is anticipated to make significant contributions to the literature by protecting the mental health of emergency service workers, in addition to their physical health, enhancing job productivity, and predicting potential adverse outcomes. The aim of the study is to determine and compare the intolerance of uncertainty and anxiety levels of emergency service workers who have been working on the front lines during the COVID-19 pandemic.

1.1. Research Questions

What is the level of intolerance of uncertainty among emergency department workers during the COVID-19 pandemic? What is the coronavirus anxiety levels of emergency department workers during the COVID-19 pandemic? Does the level of intolerance to uncertainty among emergency department workers affect their coronavirus anxiety levels during the COVID-19 pandemic?

2. Method

2.1. Design of the Research

The research was conducted cross-sectionally within a quantitative research design (Setia, 2023). It involved the process of administering a questionnaire to a selected sample to determine the prevalence and correlations between emergency service workers' intolerance to uncertainty and coronavirus anxiety levels (Duman, 2020; Zhang et al., 2020). Artvin province, where we conducted our research, is located in northeastern Turkey, bordering Georgia, and has different ethnic origins in terms of population characteristics. There is only one state hospital in Artvin city center, and this hospital provides secondary health care services.

2.2. The Research Population and Sample

The emergency department of the hospital in Artvin, where the study was conducted, has a total of 87 workers. The sample size for the study was calculated using the G*Power 3.1.9.7 software (Faul et al., 2007). In this calculation, Cohen's medium effect size value ($r=0.30$) was applied, and the required

sample size was determined to be 67, with a 5% margin of error ($\alpha=0.05$), an h_0 correlation value of 0, and 80% power ($1-\beta=0.80$) for correlation analysis (Cohen, 1988). Additionally, a 20% data loss was anticipated, and it was concluded that a total sample size of 80 participants would be sufficient for the study. Participation in the research is voluntary, and after obtaining necessary permits, all personnel working in the emergency department were reached between 10.07.2021 and 10.08.2021, and the research questionnaire was applied online due to pandemic conditions.

2.3. Data Collection Tools

In the research, a questionnaire comprising three part served as the data collection tool. Emergency department workers who agreed to participate in the study were given an information from outlining the purpose of the study and detailing their potential participation. All participants signed a consent form and returned it to the researcher online. Data collection consisted of sociodemographic characteristics, questions related to COVID-19 infection, the Intolerance of Uncertainty Scale (IUS-12), and the Coronavirus Anxiety Scale (CAS). The first part consists of 10 questions about sociodemographic characteristics. This section consists of the following questions: participants' age, gender, marital status, having children, education, duty in the emergency department, monthly income, with whom they live, total working time in the emergency department, and worker status. The second part consists of 10 questions about the status related to COVID-19 infection. These questions were as follows: The condition of being infected by COVID-19, the condition of having any relative infected by COVID-19, being educated about COVID-19, fear of being infected with COVID-19, indecision/uncertainty regarding COVID-19 while working in the emergency room, what these indecision/uncertainty issues are, the duty areas of the emergency service employees regarding the COVID-19 infection being defined, who distributes the duties of the emergency workers, the condition of being happy to work in the emergency service during the COVID-19 infection process, what the issues are that make the unhappy employees unhappy. The third part comprises the "Intolerance to Uncertainty Scale" (IUS-12) improved by Carleton et al., adapted into Turkish by Sarıçam et al., with validity and reliability studies completed (Carleton et al. 2007, Sarıçam et al. 2020). The scale consists of 12 items in a 5-point Likert type. Each item can be answered between 1-5 (1-Not suitable for me at all...5-Completely suitable for me), and each item is scored in this range. Participants can score between 12 and 60 on the scale, and high scores indicate intolerance to uncertainty. The scale has two subdimensions: "anticipatory anxiety (questions 1-7)" and "inhibitory anxiety (questions 8-12)". The Cronbach's alpha coefficient of the scale is $\alpha=.88$. Cronbach's alpha coefficient of the scale for the anticipatory anxiety subdimension is $\alpha=.84$, and for the inhibitory anxiety subdimension, it is $\alpha=.77$ (Sarıçam et al., 2020). The fourth chapter comprises the "Coronavirus Anxiety Scale (COAS)", which was improved by Lee and adopted into Turkish by Biçer et al., whose validity and reliability studies have been completed (Lee 2020, Biçer et al. 2020). The scale consists of 5 questions in a single dimension, and it is a 5-point Likert-type scale. Scoring of the scale is "0" "never", "1" "Rare, one day or less than two days", "2" "A few days", "3" "More than 7 days" and "4" as "almost every day in the last two weeks". A high score indicates high anxiety, and a score of 9 and above is interpreted as a high level of anxiety. The Cronbach's alpha reliability coefficient of the scale was calculated as 0.83 (Biçer et al., 2020). The alpha value is required to be at least 0.70 and above in instruments measuring psychological variables such as anxiety. In this case, it was stated that the scale gave reliable results (Altunışık et al., 2010). The necessary permission to use was obtained from the authors who conducted the validation study for the scales used in the study online.

2.4. Analysis of the Data

In the study, the data obtained from the questionnaire were analyzed using the SPSS 26 program, with the significance level set at $p<0.05$. Descriptive statistics were presented as frequency (n) and

percentage (%) for categorical variables, and as mean, standard deviation (SD), minimum (min), and maximum (max) values for numerical data. The criteria for normal distribution of the data were defined as Skewness and Kurtosis values within the range of -1.5 to +1.5 (Tabachnick & Fidell, 2013). According to the results of the normality tests, it was determined that parametric tests, including the Student-t and ANOVA tests, and non-parametric tests, such as the Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis H tests, should be used. Additionally, Pearson correlation analysis and linear regression analysis were performed to determine the relationships between the scales.

2.5. Ethical Considerations

Ethics committee approval was received from Artvin Çoruh University Scientific Research Ethics Committee (Date: 07.06.2021- Number: 12527) to conduct the research. In addition, institutional permission was obtained from the provincial health directorate of the hospital where the research was conducted. Participation in the research was voluntary and participants signed an informed consent form. Ethical principles were followed during the research and reporting process.

3. Findings

The mean age of the 80 emergency department workers participating in the study was 32.18 ± 8.04 . The participants were female (53.7%), married (52.5%), did not have a child (62.5%), were university graduates (77.5%), were auxiliary health staff (58.7%), lived with someone (78.7%), were emergency workers for 5 years or less (63.7%), and had a monthly income equal to expenses (40.0%) (Table 1). As a result of the analyses, it was determined that the mean score of coronavirus anxiety of women working in the emergency department was significantly lower than the mean score of coronaviruses of men ($p < 0.05$). However, no statistically significant data were found between the other sociodemographic characteristics of the participants and their answers to the IUS-12 and CAS scales (Table 1).

Table 1. Comparison of the Sociodemographic Characteristics of the Participants and the Scales

Sociodemographic Characteristics		n	%	IUS-12		p	CAS		p
				Mean	SD		Mean	SD	
Age	29 and under	37	(46.3%)	40.9	9.2	0.69	8.7	4.7	0.10
	30-40	27	(33.7%)	39.4	10.0		8.7	4.5	
	41 and above	16	(20.0%)	42.1	11.4		11.3	3.6	
Gender	Male	37	(46.3%)	41.0	9.0	0.78	11.0	3.6	0.001
	Female	43	(53.7%)	40.3	10.6		7.6	4.6	
Marital Status	Married	42	(52.5%)	41.1	10.0	0.68	10.1	4.2	0.07
	Single	38	(47.5%)	40.1	9.8		8.3	4.8	
Having Children	Yes	30	(37.5%)	39.6	10.7	0.49	10.0	4.7	0.25
	No	50	(62.5%)	41.2	9.3		8.8	4.4	
Educational Status	Elementary&High School	18	(22.5%)	39.2	11.7	0.78	9.4	5.3	0.26
	University	51	(63.7%)	41.1	9.7		8.7	4.3	
	Postgraduate	11	(13.8%)	41.0	7.7		11.1	3.7	
Task in the emergency room	Doctor	16	(20.0%)	38.9	9.2	0.57	9.4	5.5	0.64
	Auxiliary Health Staff	47	(58.7%)	40.5	9.9		8.8	4.1	
	Worker	17	(21.3%)	42.6	10.4		10.0	4.7	
Living With Whom	Living Single	17	(21.3%)	38.5	10.4	0.32	8.6	5.0	0.52
	Living with Someone	63	(78.7%)	41.2	9.7		9.4	4.4	
Total Working Periods in Emergency Service	5 years and below	51	(63.7%)	40.2	9.8	0.76	8.5	4.7	0.23
	6-9 years	15	(18.8%)	42.3	7.7		10.6	3.3	
	10 years and above	14	(17.5%)	40.5	12.2		10.1	4.4	
Status of Staff Positions	Staffed	50	(62.6%)	40.8	9.7	0.85	9.6	4.1	0.29
	Contracted	30	(37.5%)	40.4	10.1		8.6	5.1	

Considering the situation of the participants getting COVID-19 infection, 67.5% of them did not get COVID-19, but 77.5% of their relatives got COVID-19. While 61.3% of the participants stated that they received training on COVID-19, 57.5% stated that they were afraid of being infected by COVID-19. A total of 61.3% of the people stated that they did not experience indecision or uncertainty about COVID-19 infection while working in the emergency room. A total of 17.5% of the people stated that among the issues they experienced, indecision/uncertainty was related to hospital management. More than half of the participants (66.3%) stated that the duty area of each worker member for COVID-19 infection in the emergency service is determined, and 45.0% emphasized that these duties are determined by the emergency service officer. It was determined that 61.3% of the participants were not happy to work in the emergency room during the COVID-19 infection, and the reason for this was 22.5% density and 20.0% fear of contamination (Table 2). As a result of the statistical analyses, it was determined that the Coronavirus Anxiety Scale scores of those who experienced indecision/uncertainty regarding COVID-19 infection while working in the emergency room were significantly higher than those who did not experience indecision/uncertainty ($p<0.05$). In addition, no statistically significant data could be found between the answers given by the participants to the questions about COVID-19 infection and the mean scores of the IUS-12 and CAS scales (Table 2).

Table 2. Comparison of Participants' Characteristics of COVID-19 Infection with Scales

Characteristics Related to COVID-19 Infection		n	%	IUS-12		p	CAS		p
				Mean	SD		Mean	SD	
The Patient Condition of Being Infected by COVID-19	Yes	26	(32.5%)	40.1	9.5	0.75	9.9	4.9	0.29
	No	54	(67.5%)	40.9	10.1		8.8	4.3	
Condition of Any Relative Being Infected by COVID-19	Yes	62	(77.5%)	40.9	9.1	0.67	9.2	4.3	0.99
	No	18	(22.5%)	39.8	12.4		9.3	5.2	
Status of Receiving Education on COVID-19	Yes	49	(61.3%)	40.7	9.1	0.91	10.0	3.9	0.18
	No	31	(38.7%)	40.5	11.0		8.0	5.1	
Condition of Fearing from the Transmission of the COVID-19 Infection	Yes	46	(57.5%)	41.5	8.6	0.33	9.7	4.5	0.24
	No	34	(42.5%)	39.4	11.3		8.5	4.4	
Condition of Experiencing Indecision/Uncertainty for COVID-19 Infection While Working in the Emergency Department	Yes	31	(38.8%)	39.7	8.0	0.49	10.9	3.8	0.007
	No	49	(61.2%)	41.2	10.9		8.1	4.6	
Condition of Task Field of Every Health Staff Working in the Emergency Service being certain In Relation to COVID-19 Infection	Yes	53	(66.3%)	40.3	9.4	0.66	9.3	4.2	0.99
	No	27	(33.7%)	41.3	10.7		9.0	5.0	
Condition of Being Happy from Work in the Emergency Room During the COVID-19 Infection	Yes	31	(38.8%)	40.7	9.5	0.95	8.7	3.6	0.23
	No	49	(61.2%)	40.6	10.1		9.5	5.0	

According to the results of these analyses, there was a highly significant, weak, and positive (linear) correlation between the levels of intolerance to uncertainty and the coronavirus anxiety levels of emergency service workers ($r = 0.436$, $p<0.001$). Similarly, when we look at the correlation results of the subscales of the IUS-12 scale and the CAS scale, it has been determined that there is a highly significant, weak, and positive (linear) correlation ($r = 0.438-0.435$, $p<0.001$) (Table 3). Accordingly, a significant and weak functional relationship was determined between the intolerance of uncertainty and the coronavirus anxiety levels of emergency service workers ($p<0.05$). Intolerance of uncertainty also explains 25% of coronavirus anxiety levels ($R^2=0.25$, $F(1.78) = 25.933$; $p<0.001$) (Table 3).

Table 3. Correlation and regression analysis results of 'Uncertainty Intolerance Scale' and its subscales and 'Coronavirus Anxiety Scale'

Scales	1	2	3	4		
1 Intolerance of Uncertainty Scale (IUS-12)	-					
2 IUS-12 Anticipatory Anxiety	0.885*	-				
3 IUS-12 Inhibitory Anxiety	0.925*	0.674*	-			
4 Coronavirus Anxiety Scale (CAS)	0.436*	0.438*	0.435*	-		
Coronavirus Anxiety Scale (CAS)	B	St Error	β	t	F	p
Intolerance of Uncertainty Scale (IUS-12)	1.087	0.214	0.500	5.092	25.933	0.001**

* $p < 0.005$, ** $R^2 = 0.25$

The participants' mean IUS-12 score was 40.66 ± 9.87 . The mean CAS score was 9.23 ± 4.53 . It was found that the level of intolerance of uncertainty of the participants from the IUS-12 scale, which can be scored 12-60, is determined to be moderate. In addition, it was determined that the participants experienced high-level anxiety on the CAS scale, where 0-20 points could be obtained and 9 and above points indicated a high level of anxiety.

4. Discussion, Conclusions, and Implications

This study aimed to determine the intolerance of uncertainty and anxiety levels of emergency service workers during the COVID-19 pandemic. Following the study conducted with personnel working in a public hospital emergency room, it was determined that the participants had moderate intolerance to uncertainty but experienced high levels of coronavirus anxiety. In a study conducted with 100 university students in Turkey, it was stated that participants who were in the process of the COVID-19 pandemic had a moderate level of intolerance to uncertainty (Duman, 2020). According to a study conducted with 103 participants during the COVID-19 pandemic in Greece, similarly, participants were found to have a moderate level of intolerance to uncertainty (Parlapani et al., 2020). Sakaoğlu et al. (2020) stated in their study that the anxiety levels of healthcare professionals working during the COVID-19 pandemic process are high, and the reason for this high level may be due to the uncertainties brought by the pandemic. In another study conducted in Saudi Arabia, 31.8% of healthcare workers experienced anxiety due to the COVID-19 pandemic (Temsah et al., 2020). Lai et al. (2020) similarly found the level of anxiety to be high in the study they conducted on 1257 healthcare workers who were actively working during the COVID-19 pandemic.

In this study, comparing the intolerance of uncertainty and anxiety levels and sociodemographic characteristics of emergency service workers, there was no expressive difference between the genders of the emergency service workers participating in the research and their intolerance to uncertainty. Yet, it was established that there was a significant difference between the genders of the emergency service workers and their anxiety levels. It was found that the coronavirus anxiety levels of men working in the emergency department were significantly higher than those of female employees. In the study conducted by Duman (2020) with university students during the COVID-19 pandemic period, the participants' intolerance to uncertainty did not show a significant difference according to gender. Similarly, in the studies conducted by Boelen et al. (2014), Khojizada (2019) and Belge (2019), no significant difference was found between gender and intolerance to uncertainty. However, Coşkun (2019) and Parlapani et al. (2020) emphasized in their research that women's intolerance to uncertainty is significantly higher than men's intolerance. Erdoğan et al. (2020) and Sakaoğlu et al. (2020) stated that the anxiety levels of

women were significantly higher than the anxiety levels of men during the COVID-19 pandemic period. However, in a study by Ataç et al. (2020), no significant relationship was found between the gender of healthcare workers working in the COVID-19 pandemic and their anxiety levels.

This study showed that there was no statistically significant difference between the age, marital status, having a child, educational status, duties in the emergency service with whom they lived, total working time and worker status in the emergency department, and the intolerance to uncertainty and coronavirus anxiety levels of emergency service workers. Similarly, Özden et al. (2021), in their study with healthcare workers during the COVID-19 pandemic process, found no significant difference between the sociodemographic characteristics of the participants, such as gender, age, education, marital status, occupation, and total years of work, and their level of intolerance to uncertainty. In another study conducted with a group of adults supporting this study, Belge (2019) did not find a significant relationship between age, gender, education level and marital status and the level of intolerance to uncertainty. However, in another study, it was stated that the level of intolerance to uncertainty of those living with family members such as spouses, mothers, and fathers was significantly higher than that of those living alone or with roommates (Zhang et al., 2020). Hacimusalar et al. (2020) found in their study conducted with health workers and other participants that health professionals compared to society and nurses compared to health professionals have higher levels of anxiety and that married health workers have higher anxiety levels than singles.

In this study, which compared the questions determining the characteristics of emergency service workers about the COVID-19 pandemic with the intolerance and anxiety levels of uncertainty, it was determined that there was a significant difference between the indecision and uncertainty about COVID-19 infection and the coronavirus anxiety levels of emergency service workers. Accordingly, the coronavirus anxiety levels of emergency service workers who experience indecision and uncertainty about COVID-19 infection are significantly higher. However, no significant relationship was found between the answers given by the emergency service workers to other questions about the COVID-19 pandemic and intolerance to uncertainty and anxiety levels. In a study conducted in Italy, it was determined that the fact that one of the relatives of the participants was diagnosed with COVID-19 caused a significant increase in the anxiety levels of the participants (Mazza et al., 2020).

When the results of this study were examined by comparing with the relationship between intolerance of uncertainty and anxiety levels of emergency service workers in the COVID-19 pandemic, it was shown that there is a significant positive relationship between the levels of intolerance of uncertainty in the COVID-19 pandemic process and the levels of coronavirus anxiety of emergency service workers. When the intolerance of participants to uncertainty levels increased, their anxiety levels also increased. In addition, this result explains 25% of the increase in the level of intolerance to uncertainty. Mertens et al. (2020) stated in a survey that the uncertainties brought by the COVID-19 pandemic period may cause significant increases in the daily anxiety levels of individuals. Similarly, there are studies showing that anxiety levels increase in cases of increased intolerance to uncertainty experienced during the COVID-19 pandemic (Smith et al., 2020). In addition, these studies emphasized that uncertainty is an influential factor in the increase in anxiety, but that uncertainty plays a low role in this increase and that there are many different factors affecting the increase in anxiety level. In another study, no relationship was found between high anxiety experienced during the COVID-19 pandemic process and intolerance to uncertainty (Tull et al., 2020).

Limitations of the Study: This study captured the views of 80 ED workers living in Artvin city in the eastern part of Turkey. The results of this study cannot be generalized to all healthcare professionals, and the study only reflects a certain period of the COVID-19 pandemic process since it is cross-sectional.

Emergency departments are frequently characterized as hectic and demanding settings for both patients and healthcare workers. With the results of this study, it has been shown that the COVID-19 pandemic, which causes many uncertainties in providing care for all healthcare professionals, is especially important for emergency unit healthcare professionals and that these uncertainties cause an increase in anxiety levels toward coronavirus during their work. To reduce and eliminate the negative effects of the pandemic on healthcare professionals, it is important to conduct evidence-based studies and to establish guidelines/initiatives that will reduce the uncertainty and anxiety caused by these uncertainties. In the ongoing COVID-19 process, it is important to determine a comprehensive universe and sample and to carry out similar studies on health workers in different departments and hospitals in terms of raising awareness on this issue.

The results of this study showed that nurses and other workers working in the emergency department had high levels of coronavirus anxiety. The high coronavirus anxiety levels of the workers were associated with the intolerance of uncertainty levels. It is important to identify workers with high levels of anxiety in the healthcare system and to reduce uncertainties for more effective care. Preliminary studies to reduce uncertainties and then taking initiatives in this framework can help reduce workers uncertainties.

5. References

- Aksoy, Y. E., & Koçak, V. (2020). Psychological effects of nurses and midwives due to COVID-19 outbreak: The case of Turkey. *Archives of Psychiatric Nursing*, 34(5), 427-433. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2020.07.011>
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Research methods in social sciences, SPSS applied*. Sakarya.
- Alwani, S., Majeed, M., Hirwani, M., Rauf, S., Saad, S., Shah, H., & Hamirani, F. (2020). Evaluation of knowledge, practices, attitude and anxiety of Pakistan's nurses towards COVID-19 during the current outbreak in Pakistan. *Pakistan Journal of Public Health*, 10(2), 882-90. <https://doi.org/10.1101/2020.06.05.20123703>
- Anderson, K. G., Dugas, M. J., Koerner, N., Radomsky, A. S., Savard, P., & Turcotte, J. (2012). Interpretive style and intolerance of uncertainty in individuals with anxiety disorders: A focus on generalized anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 26(8), 823-832. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2012.08.003>
- Beidel, D. C., Bulik, C. M., & Stanley, M. A. (2014). *Abnormal psychology: A scientist-practitioner approach* (4th ed.). Pearson.
- Biçer, İ., Çakmak, C., & Demir, H. (2020). Coronavirus anxiety scale short form: Turkish validity and reliability study. *Anatolian Clinic Journal of Medical Sciences*, 25(Special Issue 1), 216-225. <https://doi.org/10.21673/anadoluklin.731092>
- Boelen, P. A., Reijntjes, A., & Carleton, R. N. (2014). Intolerance of uncertainty and adult separation anxiety. *Cognitive Behaviour Therapy*, 43(2), 133-144. <https://doi.org/10.1080/16506073.2014.888755>
- Carleton, R., Duranceau, S., Freeston, M., Boelen, P., McCabe, R., & Antony, M. (2014). "But it might be a heart attack": Intolerance of uncertainty and panic disorder symptoms. *Journal of Anxiety Disorders*, 28, 463-470.

- Carleton, R. N., Sharpe, D., & Asmundson, G. (2007). Anxiety sensitivity and intolerance of uncertainty: Requisites of the fundamental fears? *Behaviour Research and Therapy*, 45(10), 2307-2316. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2007.04.006>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cikrikci Işık, G., & Cevik, Y. (2021). Impact of COVID-19 pandemic on visits of an urban emergency department. *The American Journal of Emergency Medicine*, 42(5), 78-82. <https://doi.org/10.1016/j.ajem.2021.01.011>
- Çikrikçi Işık, G., Tandoğan, M., Şafak, T., & Çevik, Y. (2020). Retrospective analyses of frequent emergency department users. *Eurasian Journal of Emergency Medicine*, 19(2), 89-93. <https://doi.org/10.4274/eajem.galenos.2019.07108>
- Duman, N. (2020). Covid-19 fear and intolerance to uncertainty in university students. *The Journal of Social Science*, 4(8), 426-437. <https://doi.org/10.30520/tjsosci.748404>
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioural, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175-191.
- Göksoy, B., Akça, M. T., & Inanç, Ö. F. (2020). The impacts of the COVID-19 outbreak on emergency department visits of surgical patients. *Turkish Journal of Trauma & Emergency Surgery: TJTES*, 26(5), 685-692. <https://doi.org/10.14744/etd.2020.67927>
- Hooley, J. M., Butcher, J. N., Matthew, K. N., & Mineka, S. (2016). *Abnormal psychology* (17th ed.). Pearson Education.
- Hossain, M. M., Tasnim, S., Sultana, A., Faizah, F., Mazumder, H., Zou, L., . . . Ma, P. (2020). Epidemiology of mental health problems in COVID-19: A review. *F1000Research*, 9, 636. <https://doi.org/10.12688/f1000research.24457.1>
- Kampf, G., Todt, D., Pfaender, S., & Steinmann, E. (2020). Persistence of coronaviruses on inanimate surfaces and their inactivation with biocidal agents. *The Journal of Hospital Infection*, 104(3), 246-251. <https://doi.org/10.1016/j.jhin.2020.01.022>
- Labrague, L. J., & McEnroe-Petitte, D. M. (2018). Job stress in new nurses during the transition period: an integrative review. *International Nursing Review*, 65(4), 491-504. <https://doi.org/10.1111/inr.12425>
- Lazzari, C., Shoka, A., Nusair, A., & Rabottini, M. (2020). Psychiatry in time of COVID-19 pandemic. *Psychiatria Danubina*, 32(2), 229-235. <https://doi.org/10.24869/psyd.2020.229>
- Lee, S. A., Jobe, M. C., Mathis, A. A., & Gibbons, J. A. (2020). Incremental validity of coronaphobia: Coronavirus anxiety explains depression, generalized anxiety, and death anxiety. *Journal of Anxiety Disorders*, 74, 102268. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102268>
- Legido-Quigley, H., Asgari, N., Teo, Y. Y., Leung, G. M., Oshitani, H., Fukuda, K., . . . Heymann, D. (2020). Are high-performing health systems resilient against the COVID-19 epidemic? *Lancet*, 395(10227), 848-850. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(20\)30551-1](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(20)30551-1)
- Li, G., Miao, J., Wang, H., Xu, S., Sun, W., Fan, Y., . . . Wang, W. (2020). Psychological impact on women health workers involved in COVID-19 outbreak in Wuhan: a cross-sectional study. *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry*, 91(8), 895-897. <https://doi.org/10.1136/jnnp-2020-323134>

- Liu, Y., Gayle, A. A., Wilder-Smith, A., & Rocklöv, J. (2020). The reproductive number of COVID-19 is higher compared to SARS coronavirus. *Journal of Travel Medicine*, 27(2), taaa021. <https://doi.org/10.1093/jtm/taaa021>
- Mazza, C., Ricci, E., Biondi, S., Colasanti, M., Ferracuti, S., Napoli, C., & Roma, P. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Italian people during the COVID-19 pandemic: Immediate psychological responses and associated factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3165. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093165>
- McEvoy, P., & Mahoney, A. (2011). Achieving certainty about the structure of intolerance of uncertainty in a treatment-seeking sample with anxiety and depression. *Journal of Anxiety Disorders*, 25(1), 112-122.
- Miranda, R., Fontes, M., & Marroquin, B. (2008). Cognitive content-specificity in future expectancies: Role of hopelessness and intolerance of uncertainty in depression and GAD symptoms. *Behaviour Research and Therapy*, 46, 1151-1159.
- Mo, Y., Deng, L., Zhang, L., Lang, Q., Liao, C., Wang, N., . . . Huang, H. (2020). Work stress among Chinese nurses to support Wuhan in fighting against COVID-19 epidemic. *Journal of Nursing Management*, 28(5), 1002-1009. <https://doi.org/10.1111/jonm.13014>
- Nuñez, J. H., Sallent, A., Lakhani, K., Guerra-Farfan, E., Vidal, N., Ekhtiari, S., & Minguell, J. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on an emergency traumatology service: Experience at a tertiary trauma centre in Spain. *Injury*, 51(7), 1414-1418. <https://doi.org/10.1016/j.injury.2020.05.016>
- Pahlevan Sharif, S., Ahadzadeh, A. S., & Sharif Nia, H. (2018). Mediating role of psychological well-being in the relationship between organizational support and nurses' outcomes: A cross-sectional study. *Journal of Advanced Nursing*, 74(4), 887-899. <https://doi.org/10.1111/jan.13501>
- Parlapani, E., Holeva, V., Nikopoulou, V. A., Sereslis, K., Athanasiadou, M., Godosidis, A., . . . Diakogiannis, I. (2020). Intolerance of uncertainty and loneliness in older adults during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 842. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00842>
- Pfefferbaum, B., & North, C. S. (2020). Mental health and the Covid-19 pandemic. *New England Journal of Medicine*, 383(6), 510-512. <https://doi.org/10.1056/NEJMp2008017>
- Pulia, M. S., O'Brien, T. P., Hou, P. C., Schuman, A., & Sambursky, R. (2020). Multi-tiered screening and diagnosis strategy for COVID-19: A model for sustainable testing capacity in response to pandemic. *Annals of Medicine*, 52(5), 207-214. <https://doi.org/10.1080/07853890.2020.1763449>
- Sabino-Silva, R., Jardim, A. C. G., & Siqueira, W. L. (2020). Coronavirus COVID-19 impacts to dentistry and potential salivary diagnosis. *Clinical Oral Investigations*, 24(4), 1619-1621. <https://doi.org/10.1007/s00784-020-03248-x>
- Sarıçam, H., Deveci, M., & Ahmetoğlu, E. (2020). Examination of hope, intolerance of uncertainty and resilience levels in parents having disabled children. *Global Journal of Psychology Research New Trends and Issues*, 10(1), 118-131. <https://doi.org/10.18844/gjpr.v10i1.4398>
- Satici, B., Saricali, M., Satici, A., Griffiths, M., & Satici, S. A. (2020). Intolerance of uncertainty and mental wellbeing: Serial mediation by rumination and fear of COVID-19. *International Journal*

- of Mental Health and Addiction*, 20(5), 2731-2742. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00305-0>
- Setia, M. S. (2023). Cross-sectional studies. In A. L. Nichols & J. Edlund (Eds.), *The Cambridge handbook of research methods and statistics for the social and behavioural sciences: Building a program of research* (pp. 269–291). Cambridge University Press.
- Shamasunder, S., Holmes, S. M., Goronga, T., Carrasco, H., Katz, E., Frankfurter, R., & Keshavjee, S. (2020). COVID-19 reveals weak health systems by design: Why we must re-make global health in this historic moment. *Global Public Health*, 15(7), 1083-1089. <https://doi.org/10.1080/17441692.2020.1760915>
- Smith, B. M., Twohy, A. J., & Smith, G. S. (2020). Psychological inflexibility and intolerance of uncertainty moderate the relationship between social isolation and mental health outcomes during COVID-19. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 18(2020), 162-174. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2020.09.005>
- Sultana, A., Sharma, R., Hossain, M. M., Bhattacharya, S., & Purohit, N. (2020). Burnout among healthcare providers during COVID-19: Challenges and evidence-based interventions. *Indian Journal of Medical Ethics*, 5(4), 308-311. <https://doi.org/10.20529/IJME.2020.73>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson Education Limited.
- Temsah, M. H., Al-Sohime, F., Alamro, N., Al-Eyadhy, A., Al-Hasan, K., Jamal, A., . . . Somily, A. M. (2020). The psychological impact of COVID-19 pandemic on health care workers in a MERS-CoV endemic country. *Journal of Infection and Public Health*, 13(6), 877-882. <https://doi.org/10.1016/j.jiph.2020.05.021>
- Tull, M. T., Barbano, A. C., Scamaldo, K. M., Richmond, J. R., Edmonds, K. A., Rose, J. P., & Gratz, K. L. (2020). The prospective influence of COVID-19 affective risk assessments and intolerance of uncertainty on later dimensions of health anxiety. *Journal of Anxiety Disorders*, 75, 102290. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102290>
- Usul, E., Şan, I., & Bekgöz, B. (2020). The effect of the COVID-19 pandemic on the anxiety level of emergency medical services professionals. *Psychiatria Danubina*, 32(3-4), 563-569. <https://doi.org/10.24869/psyd.2020.563>
- Yook, K., Kim, K., Suh, S., & Lee, K. (2010). Intolerance of uncertainty, worry, and rumination in major depressive disorder and generalised anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 24(623-628).
- Zhang, X., Jiang, Z., Yuan, X., Wang, Y., Huang, D., Hu, R., . . . Chen, F. (2020). Nurses reports of actual work hours and preferred work hours per shift among frontline nurses during coronavirus disease 2019 (COVID-19) epidemic: A cross-sectional survey. *International Journal of Nursing Studies*, 111, 103635. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2020.103635>



BİREY ÖRGÜT UYUMUNUN İŞ TATMİNİ VE İŞ PERFORMANSI ÜZERİNE ARACILIK ETKİSİ: SAĞLIK ÇALIŞANLARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Ömer ÖZİŞLİ*

Öz

Bu araştırmanın amacı sağlık sektöründe çalışanların birey-örgüt uyumunun iş tatmini ve iş performansı arasındaki aracılık etkisinin tespit edilmesidir. Birey-örgüt uyumu, çalışanların kişilik yapıları, değerleri ve işteki beklentileri ile örgütün amaç ve kültürüyle eşleşmesidir. İş tatmini, çalışan bireyin işi ve çevresiyle ilgili olarak beklentilerinin karşılanmasıyla ilgili bir duygusal yansımadır. İş performansı ise örgüt çalışanın kendisinden istenen işleri yerine getirebilme düzeyi ve davranış biçimidir. Araştırma yüz yüze gönüllülük esaslı gözetilerek anket yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma anketinin ilk bölümünde demografik özelliklere ait sorulara yer verilmiştir. İkinci bölümde Netemeyer vd., (1997) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Üçüncü bölümde ise Keser & Önden (2019) tarafından geçerlilik ve güvenilirliği yapılmış olan iş tatmin ölçeği çalışmasından faydalanılmıştır. Son olarak iş performans ölçeği Deniz & Kumru (2022)'nin iş performans ölçeği geliştirme çalışması baz alınarak araştırma yapılmıştır. Ölçekteki tüm maddeler 5'li Likert olarak değerlendirilmiştir. Yapılan analizlere göre, birey-örgüt uyumu ile iş tatmini arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Ek olarak birey örgüt uyumu iş performansı üzerinde de etkilidir. Bu sonuçlara göre birey örgüt uyumu iş tatmini ve iş performansını pozitif etkilemektedir. İlave olarak birey örgüt uyumunun iş tatminine etkisinde iş performansının da aracılık etkisi olduğu bu bağlamda birey örgüt uyumunun iş tatmini etkisini daha da artırdığı belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlara göre hastane yöneticilerine ve çalışanlarına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Birey-örgüt uyumu, İş tatmini, İş performansı, Sağlık çalışanı.

Mediation Effect of Person-Organization Fit on Job Satisfaction and Job Performance: Research on Healthcare Professionals

Abstract

The purpose of this research is to determine the effect between person-organization fit and job satisfaction and job performance of healthcare sector professionals. Person-organization fit is the matching between the personality structures, values and job expectations of employees and the purpose and culture of an organization. Job satisfaction is an emotional reflection related to meeting the expectations of an employee concerning his/her job and surroundings. Job performance is the level of an organization employee to fulfil his/her tasks, as well as his/her course of action. The research was conducted face-to-face using the survey method on a voluntary basis. The first section of the research survey had questions related to demographic characteristics. In the second section, a scale developed by Netemeyer vd., (1997) was used. In the third section, The Job Satisfaction Scale whose validity and reliability were demonstrated by Keser & Önden (2019) was used. Finally, the research was carried out on the basis of The Job Performance Scale development study by Deniz & Kumru (2022). All items in the scale were evaluated on a five point Likert scale. According to the analysis results, a correlation existed decoupling between person-organization harmony and job satisfaction in a positive direction. Additionally, person-organization fit was also effect on job performance. According to these results, person-organization fit positively affected job satisfaction and job performance. In addition, it was determined that job performance played mediating role in the effect of person-organization fit on job satisfaction and in this context, individual institution fit increased job satisfaction effect even further. According to these results obtained, recommendations were made for hospital managers and employees.

Keywords: Person-organization fit, Job satisfaction, Job performance, Healthcare professional.

* Öğr. Gör. Dr. Sakarya Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik Programı, omerozisli@sakarya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0001-2776>

1. Giriş

Günümüzde örgütler çevrelerinde meydana gelen hızlı değişimler neticesinde zorlu rekabet ortamında faaliyetlerini yerine getirmeye çalışmaktadır. Örgütler faaliyetlerini başarıya dönüştürmek ve rekabet avantajı elde etmek adına ellerinde bulundukları kaynakları etkin kullanma yoluna gitmektedir. Bu kaynaklar arasındaki en önemli kaynak insan kaynağıdır. İnsan kaynağı bir örgütün en önemli zenginliğidir. Aynı zamanda da yönetilmesi en zor kaynaklar arasındadır. Çalışma hayatında iş görenlerin örgütleri için hissettikleri duygular ve takındıkları tutumlar onların iş yaşamına etki ederek davranışları üzerinde olumlu ya da olumsuz rol oynamaktadır. Bu rol neticesinde iş görenlerin sergilemiş oldukları davranış biçimlerinin örgüt amaçlarıyla örtüşmesi örgüt verimliliği üzerinde kritik öneme sahiptir. Bu bağlamda örgütteki en değerli, nadir ve taklit edilmesi zor olan insan kaynağının bilgi, beceri ve yetenekleri sayesinde örgütlerin sürdürülebilir rekabet avantajı elde etmesinde rakiplerine karşı bir avantaj oluşturacaktır. Tüm bu nedenlerden dolayı örgütte çalışan bireyin örgütüyle iyi bir uyum yakalaması oldukça önem arz etmektedir.

Çalışanların değer yargıları ve kurumun değerleri uyumlu ise çalışan da örgütüne kendisini o kadar yakın hisseder. Örgütlerin başarısı örgütsel davranış çeşitlerinden olan birey örgüt uyumu, motivasyon gibi psikolojik faktörlerle yakından ilişkilidir. Diğer sektörlerde olduğu gibi sağlık sektöründe de rekabetin artması sağlık kurumlarında görev yapan bireylerin iyi yönetilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Örgütler kendi kültürlerine uygun çalışanlarla faaliyetlerini yerine getirmek isterler. Mesleğini seven ve işin gerektirdiği özelliklere sahip sağlık çalışanlarını örgüte çekmek, işe başlatmak ve onların gelişimine katkıda bulunmak birey-örgüt uyumu açısından önemli uğraş alanlarından biri olmuştur (Gerstner & Day, 1997).

İş tatmini sağlık hizmetlerinde iş performansının artırılmasındaki en önemli faktörlerden birisidir. İş tatmini iş tecrübesini değerlendiren bireyin duygusal durumunu ifade etmektedir. İş tatmini iş görenlerin işleriyle ilgili farklı unsurların birleşimini oluşturan duygulardır (Chipunza & Malo, 2017). Sağlık kurumlarında çalışan bireylerin iş tatmin düzeyleri hastalara verilen hizmet kalitesini de belirler. İş tatmin seviyesinin düşük olması çalışanların yanlış kararlar almasına iletişim sorunlarının olmasına da etkindir. Sağlıkçıların hastalara sunmuş oldukları hizmetin başarılı ve verimli olması onların çalışma hayatındaki doyumları ile alakalıdır.

İş performansı, örgütte çalışan bireyin kendisine verilen görevi belli bir zaman aralığında başarma düzeyidir (Ertuğrul, 2006). Sağlık hizmetlerinin verilmesinde insan faktörü ön plandadır. Bu bağlamda iş performans çıktısı hastalar, çalışanlar ve sağlık kurumları açısından önemlidir. Sağlık kurumlarının örgüt yapıları oldukça dinamik bir yapıya sahiptir. Sağlık kurumlarının sayısında da artış görülmektedir. Bunun sonucunda hizmet sektörünün bir aktörü olan sağlık çalışanlarının iş performanslarının değerlendirilmesi de önem kazanmıştır.

Bu çalışmada birey-örgüt uyumu ele alınarak iş doyumunu ve iş performansı arasındaki ilişki açıklanmıştır. Bu doğrultuda araştırma hipotezleri oluşturularak bir model eşliğinde veri toplama ve analizlere geçilmiştir.

Kavramsal Çerçeve

Birey Örgüt Uyumu

Birey-örgüt uyumu tüm paydaşlar yönünden değerlendirilir. Birey-örgüt uyumu çalışan bireyin gösterdiği iş performansı, işinden elde ettiği tatmin gibi örgütlerde sıklıkla gözlenen tutum ve davranışları etkiler (Liu vd., 2010). Çalışan bireyin değerlerini, kişiliğini ve beklentilerini örgütün talepleri ve kültürüyle eşleştirmesi birey örgüt kapsamındadır (Akhtar vd., 2019). Birey-örgüt uyumu

örgütün çalıştırdığı iş göreninin ihtiyaçlarını karşıladığında gerçekleşen, diğer taraftan ise bireyin örgütün beklentilerini karşılayabilecek yetkinliği varsa sağlanabilmektedir (Kristof, 1996).

İş gören ile örgüt arasında bir takım ortak noktalar da bulunmaktadır. Bunlardan ilki bireyin ve örgütün temel değerlerinin benzeşmesidir. İkincisi ise örgüt liderleri ile orta kademe ve astların hedeflerinin uyumudur. Üçüncüsü ise çalışan ihtiyaçlarının örgüt yapısı ve işleyişiyle ilgili olarak uyum sağlamasıdır. Son olarak da örgüt ikliminin örgütün kişiliği ve bireyin kişiliği ile uyum sağlamasına yönelik olmasıdır (Sekiguchi, 2004).

Birey-örgüt uyumu çalışma hayatında ve küreselleşen dünyadaki rekabet piyasasında örgüte insan gücü kazandırmanın anahtarıdır. Çalışma hayatında birey-örgüt uyumu oldukça önemlidir (Bowen vd., 1991). İlaveten birey-örgüt arasındaki belirlenecek uyum seviyesi işe alım süreçlerinde doğru kişinin doğru işe yerleştirilmesinde ve örgüt kültürünün oluşmasında da ayrıca rol oynamaktadır (Yahyagil, 2005). Araştırmacılar birey-örgüt uyumunda işe alma deneyiminin üç boyutu üzerinde durmaktadır (Kristof vd., 2005).

- ✓ Örgüte giriş işlemleri (bireyin işe alınması, seçme ve işe giriş),
- ✓ Sosyalleşme olgusu (hizmetçi eğitim ve sosyal kaynaşma),
- ✓ Çıktılar (tutumlar). Bu eksenle örgütte ihtiyaç duyulan pozisyonlara iş gören seçiminde başvurulan geleneksel yöntemlerin başında birey-örgüt uyumu gelmektedir.

İyi bir birey-örgüt ilişkisi yakalamak birey ve örgüt arasındaki uyumlu bir eşleşme ile ilgilidir. Günümüz dünyasında rekabetçi zorluklarla mücadele edebilmek için birey-örgüt uyumunu sağlamış örgütsel bağlılığı yüksek işgücünü elde tutmak gereklidir. Birey örgüt uyumunda iş gören kişiye yönelik değerlendirmeleri anlamak örgütler açısından yadsınamaz bir gerçektir (Verquer vd., 2003; Chen vd., 2016). Bu gerçekliği dikkate almayan örgütlerde birey örgüt arasındaki uyumsuzluk sonucu kişinin örgütüne karşı menfi bir tutum izlemesine ve akabinde bir dizi olumsuzlukların yaşanabileceği de bilinmelidir (Sekiguchi, 2004). Birey-örgüt uyumunun sağlıklı bir gelişim gösterebilmesi için toplumdaki bireylerin eğitimden kopmamış olması da önemlidir. Aksi takdirde toplumsal olarak ilave finansal açıdan sorunlarla karşılaşılabilir. Birey-örgüt uyumunda farklı ülkelerden gelen çalışanların uyum problemlerinin aşılması sosyal ve ekonomik durumlarıyla ilgili politika oluşturulması da önemli adımlar arasındadır. Farklı eğitim programları ve sorun olabilecek problemlere yönelik çözüm önerilerine göre yaklaşımlar oluşabilecek sorunların önüne geçilmesine olanak sağlayacaktır (Diktaş, 2023).

Yapılan araştırmalar iş görenlerin kendilerini yansıtan kurumlarda çalışmak istediklerini ortaya koymaktadır. Bunun neticesinde örgütteki çalışan devir oranı, doyum ve performans sonucu çalışan, örgüt ve paydaşlar açısından memnuniyet anlayışı bu uyumun gerçekleşmesi sonucu ile ilgili olan bir durumdur (Backhaus, 2003). Uyum sonucu beklenen başarı çalışma hayatında da önemlidir.

İş Tatmini

Tatmin, gönül doyunluğunun olması ve ortaya çıkan mutluluk durumudur (Halsey, 1988). Çalışan kişinin işine karşı içsel ve dışsallıkla hissettiği duyguları ise iş tatminini kapsamaktadır (Odom vd., 1990). Kişisel ve örgütsel nedenlere dayanan iş görenin işi ve çevresiyle alakalı olarak psikolojik, fiziki ve sosyal gereksinimlerini karşılama derecesinin duygusal bir yansımasıdır. İşin özellikleri ile iş görenin beklentilerinin ilişkili olması iş doyumunu kolaylaştırmaktadır. Çalışan bireyin yaptığı işin ihtiyaçlarını karşılama derecesi en önemli iş tatmin düzeyi olarak nitelendirilebilir (Aksoy & Polat, 2013; Arpacıoğlu vd., 2021; Keser & Bilir, 2019).

İş tatminini etkileyen unsurlar üç grup halinde incelenebilir. Bunlar; kurumsal, ekip ve kişisel faktörlerdir. Örgütsel faktörlere örnek olarak çalışma şartları, ücret ve primler, yükselme olanakları vb.

verilebilir. Grupsal faktörler ise çalışma arkadaşlarıyla sosyal ilişkiler, grup liderlerinin tutumları vb. unsurlardır. Bireysel faktörlere örnek olarak da duyulan ihtiyaçlar istekler ve iş gören hedefleri verilebilir. Örgütlerde iş tatminini artırmak oldukça faydalıdır (Türk, 2007).

Sağlık sunumunu gerçekleştiren kişiler için iş tatmini değerlidir. Sağlık sunumunun doğası gereği fedakârlık istemesi, çalışma saatleri ve nöbetler, alınan ücretler ve mesleki saygınlığı ile ilgili karşılaşılan problemler iş tatminini negatif etkiler. Bu olumsuzluklar neticesinde iş performansında azalma, motivasyon kaybı, erken emeklilik düşüncesi gibi sorunlar da ortaya çıkabilmektedir (Durmuş & Günay, 2007).

Örgütler ve iş görenler için iş tatmininin pek çok önemi vardır. İş tatmini aynı zamanda yaşam doyumudur. İş tatmini iş görenlerin fiziksel ve ruhsal sağlıklarıyla yakından ilgilidir. Örgütler açısından ise iş tatmini ile üretilen hizmet arasında bir ilişkisi vardır. İş tatminsizliği sonucunda ise ortaya çıkan iş stresi ve uyum sorunları da çalışan bireyin iş performansını olumsuz olarak etkilemektedir (Ergin, 1997). İş tatmini kuramları için motivasyon kuramlarından faydalanılmıştır. İş tatmininin açıklanmasında yararlanılan kuramlar şu şekilde sıralanabilir (Yüksel, 2005).

- ✓ **Çift Faktör (Hijyen Motivasyon) Kuramı:** Kurama göre muhasebeci ve mühendislere yönelik çalışmada guruba çalıştıkları anda ne gibi durumlarda mutlu ve mutsuz hissettiklerini sorarak bireylerin beklentilerini irdelemiştir. Bu irdeleme neticesinde Herzberg, hijyen motivasyon kuramını geliştirmiştir. Gruptakiler kendilerini iyi hissettikleri zamanlardan bahsederken işin kendisinden, yetki ve sorumluluktan bahsetmişlerdir. Kötü hissettikleri zaman için ise ergonomik koşullar ve gelir gibi etmenlerden bahsetmişlerdir. Bu doğrultuda Herzberg, motive edici faktörler olarak; kariyer, işin kendisi, başarıma duygusunu açıklamıştır. Bu faktörler olduğunda çalışan bireyin işe karşı isteği artarak performansına da olumlu yansıtacaktır. Hijyen faktörler ise çalışma koşulları, ücretler, hiyerarşik yapı vb.dir (Sığırı & Gürbüz, 2015).
- ✓ **Beklenti Kuramı:** Vroom bireylerin davranış niyetini sebepli ve hedefli olması üzerine geliştirmiştir. Vroom'a göre motivasyon amaç için gerçekleştirilen arzunun gücüdür. Aynı zamanda üretkenlik ve amaç arasındaki ilişkidir. İlave olarak kişinin kendisini ve yeteneklerini değerlendirme yoludur. Vroom'un beklenti teorisi üç ilişki perspektifinde açıklanabilir.

Çaba başarı ilişkisi: Verilen çaba karşılığında elde edilen başarı,

Başarı Ödül ilişkisi: Elde edilen başarı neticesinde ödül alma beklentisi,

Ödül ihtiyaç beklentisi: Alınan ödülün ihtiyaçları tatmin etme derecesidir (Tutar, 2016).

- ✓ **Eşitlik Kuramı:** Çalışan kişinin kendi girdileriyle çıktıkları arasındaki oranının başka çalışan kişilerin girdi ve çıktıkları arasındaki oranıyla kıyaslama biçimidir. Çalışanın emeği, fedakarlıkları (girdi) ile değerler (çıkıtı) arasındaki ilişki çok önemlidir. Girdiler genel itibariyle iş görenin ustalığı, çalıştığı kurum için harcadığı emek ve eğitimleri kapsarken çıktılar ise çalışanın edindiği saygınlık, ücret, takdir, kariyer vb. şeklinde olmaktadır (Küçüközkan, 2015). Örgüt çalışanı kendi çalışmasından daha az çalışma gösteren başka bir çalışanın daha fazla ücret aldığı noktasında bir kanaat geliştirirse bu durum çalışanın performansını da olumsuz etkilemektedir (Zencirkıran ve Keser, 2018).
- ✓ **Amaç Belirleme Teorisi:** Bireylerin düşündükleri amaçlarına ulaşabilme durumlarını onların gösterecekleri iş performansları ve motivasyon süreçleri arasındaki ilişki belirleyici olacaktır. Bireylerin belirledikleri hedeflerine ulaşabilme durumunda kişiler haz duyarlar. Duyulan bu haz bireyin amaçları doğrultusunda bireye çaba harcatmakta ve performansı üzerinde etkileyici

sonuçlar doğurabilmektedir (Robbins vd., 2013). Birey şayet belirlediği amaca ulaşmakta zorlanıyorsa mevcut kapasitesini artırma yoluna giderek amacına ulaşmak noktasında gayret gösterecektir (Efil, 2006).

İş Performansı

Performans, iş tatmini ve hizmet kalitesi üzerinde pozitif etkilidir. Performans, çalışan bireyin kendisine verilen bir işi tamamlayabilme derecesidir (Özdemir, 2019). Performans değerlendirme ise iş görenin terfi, maaş, eğitim gibi insan kaynakları konuları arasında bulunmaktadır. Aynı zamanda da mevcut performans ve gelecekteki performanslarını karşılaştırarak belli ölçütlere göre değerlendirilmesidir.

Özellikle emek yoğun çalışılan sağlık kuruluşlarında performans çıktısının anlamlı olması örgütler için önemlidir. Sağlık çalışanlarının iş performanslarının yüksek seviyede olması, hizmet kalitesini artırarak hasta memnuniyetinin artmasını neden olur. Bu durum örgüt performansını da geliştirerek iş performansı sayesinde örgütün rakiplerine karşı rekabet avantajını da destekleyecektir (Deniz, 2019). Bu rekabet avantajı sürdürülebilirlik açısından da önemlidir.

Performans, bireysel ve örgütsel ekseninde değerlendirilebilir. Performans değerlemede ilk olarak bireysel performans ölçümü kullanılmıştır. Örgüt düzeyinde ise örgüt bazlı performans değerlendirmenin önemi artmıştır (Turunç vd., 2005). İş performansının artması hastane maliyetlerinin düşmesine, bilgi teknolojilerinin daha sağlıklı kullanılmasına, kurum içi ve dış paydaşlarla iletişimin güçlenmesine ve doğal olarak kurumun performansına da olumlu katkı sağlar. (Kırılmaz vd., 2018).

Performans değerlendirmenin, örgüt ve çalışan birey açısından iki sebepten dolayı önemi bulunur. İlk olarak yönetici pozisyonunda çalışanlar performans değerlendirme çıktıları olmadan yönetsel kararları sağlıklı olarak alamazlar. Çalışanların ikramiyeleri, terfi ve kariyer planlamaları gibi etkenleri performans bilgilerine dayandırılarak uygulanmaktadır. Aynı şekilde iş performans değerlendirmesi farklı kişilere ayrımcılık yapılmasını da engelleyecek şekilde yasal düzenlemelere göre yapılmaktadır (Micolo, 1993).

İkinci olarak iş performansı geri besleme sağlamaktadır. Performans değerlendirme de iş görenlerin iş analizlerine ve iş tanımlarına uygun işte çalıştırılıp çalıştırılmadığı önem arz eder. Çalışanların mesleki eğitim anlamında desteklenme durumları ve olumlu performans çıktıları neticesinde iş gören de özgüven artışı olacağı da geri besleme yöntemiyle sağlanabilmektedir (Palmer, 1993). Geri bildirim sonucunda farkındalık da gelişecektir.

Bireysel iş performansını etkileyen üç etken vardır (Paşa, 2007).

- ✓ **Odaklanma:** İş performansının ilk adımı sağlıklı bir odaklanmayı gerektirir. İş hayatında başarının şansa bir ilgisi bulunmaz. İş performansında doğru vakitte doğru mekânda doğru çalışanla ve örgütlerle temas kurmak bir nebze yardımcı olsa bile gerçek performans kişinin nasıl bir hazırlık içerisinde olacağı ile yakından ilgilidir. Yani işine odaklanması başarının anahtarıdır.
- ✓ **Yetkinlik:** İş görenin üstün performansına sebep olan faktörlerden olan becerisine yetkinlik denir. Beceri için deneyim gerektirirken yetenek doğuştandır. Yetkinlikler; kişilik, ilgi, motivasyon gibi olguları da içeren gözlenebilen davranışlardır. Çalışanların iş performanslarının geliştirilmesinde yetkinlikleriyle uyumlu örgütlerde çalışmalarının bilgi, beceri ve tutumlarını da etkileyecektir.
- ✓ **Adanma:** İş görenin çalıştığı örgütle uyumlu olarak kişisel amaçlarıyla kurum amaçlarını bütünleştirilmesi sonucu o örgütte uzun bir süre kendisini adayarak kalma ihtiyacı hissetmesidir (Büte, 2011).

Çalıştığı kurumun yöneticisine ve örgütüne güven duyan iş görenin iş performansı da olumlu yönde artış gösterecektir (Altaş & Kuzu, 2013). İşine adanmış çalışan örgüt açısından değerlidir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Önemi ve Deseni

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da şimdi var olan bir halin olduğu gibi betimlenmesini amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk vd., 2009). Bu araştırma ile birey örgüt uyumunun iş tatmini ve iş performansı üzerindeki aracılık etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın insan hayatını yakından ilgilendiren sağlık kuruluşu çalışanları üzerinde yapılması araştırmaya ayrı bir önem katmaktadır. Diğer hizmet sektör çalışmalarından bu bağlamda farklılaşmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur.

Hipotez 1: Birey örgüt uyumunun iş tatmini üzerinde etkisi vardır.

Hipotez 2: Birey örgüt uyumunun iş performansı üzerinde etkisi vardır.

Hipotez 3: Birey örgüt uyumunun iş tatmini ve iş performansı üzerinde aracılık etkisi vardır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırma verileri İzmir ilinde bulunan bir kamu hastanesinde doktor, hemşire, ebe, tıbbi sekreter vb. çalışanlar üzerinde anket şeklinde yapılmıştır. Araştırma verilerini temsil edebilecek örneklem büyüklüğü % 95 güven aralığında 384 kişi olarak tespit edilmiştir (Sekeran, 1992). Kolayda örnekleme metodu ile hastane çalışanlarına toplam 600 anket dağıtılmış olup formlardan 433 form geri dönmüştür. 30 anket eksik cevaplamalardan dolayı çalışmadan çıkarılmıştır. Sonuç olarak 403 geçerli olan anket ile analizler yapılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde cinsiyet, yaş, meslek, çalışma yılı ve eğitim bilgilerini içeren demografik bilgiler bulunmaktadır. İkincisinde birey örgüt uyumu ile ilgili sorular vardır. Ölçek dört sorudan oluşmaktadır. Söz konusu araştırma tasarlanırken Netemeyer vd. (1997) çalışmasındaki birey-örgüt uyumu dikkate alınarak ölçek kullanılmıştır. İş tatmini ölçeği ise beş sorudan oluşmaktadır. İş tatmini ölçeği, Keser ve Öngen (2019)'in iş tatmin çalışmasından alınarak kullanılmıştır. Son ölçek iş performansı ölçeği ise iki boyut ve on bir sorudur. İlk boyut görev performansı olup ilk beş sorudur. Bağlamsal performans ise 6 sorudan oluşmaktadır. İş performansı ölçeği ise Deniz ve Kumru (2022) makalesinden alınmıştır. Anketin uygulaması için beşli Likert ölçeği dikkate alınmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Analizlerde SPSS 21.0 ve Process Macro v4.0'dan faydalanılmıştır. Veri analizleri için tanımlayıcı istatistikler ve korelasyon hesaplamaları yapılmıştır. İlave olarak etki analizi ve aracılık etkisini anlamaya yönelik aracılık etki analizi gerçekleştirilmiştir. Bulgular %95 güven ile %5 anlamlılık aralığında değerlendirilmiştir.

2.5. Araştırma Etiği

Araştırma Sakarya Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler bünyesindeki Etik Kurul tarafından 05.10.2023 tarihinde gerçekleştirilen 62 numaralı toplantısında alınan 02 sayılı kararı ile yapılmıştır. Araştırma uygulaması etik yönden bir sakıncası olmadığı yönünde etik kurulun vermiş olduğu olur kararı ile gerçekleştirilmiştir. Hastanedeki anket uygulaması hastane yöneticilerinin izni dahilinde yapılmıştır.

3. Bulgular

Araştırma sonucunda 403 kişiden veri toplanmıştır. Araştırmaya ait ölçek güvenilirlikleri aşağıda gösterilmektedir. Birey-örgüt uyumu için Cronbach's Alfa değeri 0,84, iş tatmini için Cronbach's Alfa değeri 0,79 ve iş performansı için Cronbach's Alfa değeri 0,89 olarak bulunmuştur. Araştırmalarda kullanılan ölçeklerin güvenilirliği Cronbach's Alfa değerlerinin 0.70' den yüksek çıkması ile açıklanabilir (Demirer & Bülbül, 2014). Bu bağlamda çalışmamızda kullandığımız üç ölçeğin de güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılanlardan %33,3'ü (n=134) erkek, %66,7'si (n=269) kadındır. Araştırmaya katılanların %8,7'si (n=35) lise ve altı, %39,7'si (n=160) ön lisans, %38,5'i (n=155) lisans, %13,1'i (n=53) lisansüstü eğitime sahiptir. Araştırmaya katılanların %18,9'u (n=76) idari personel, %72,2'si (n=291) sağlık personeli, %8,9'u (n=36) diğer (güvenlik, taşeron, yemekhane vb.) personeldir. Araştırmaya katılanların yaş ortalaması 37,62±9,07, ortalama çalışma süresi 14,76±8,97 yıldır.

Tablo 1. Korelasyon analizi

Değişkenler	Ort.	Std. Sapma	1	2
1. Birey-Örgüt Uyumu	3,93	0,62		
2. İş Tatmini	3,62	0,81	0,60	
3. İş Performansı	4,19	0,53	0,57	0,54

Birey-örgüt uyumu ile iş tatmini arasında pozitif ilişki bulunmaktadır ($r= 0,60$). İlave olarak birey-örgüt uyumu ile iş performansı arasında ($r= 0,57$) ve iş tatmini ile iş performansı arasında ($r= 0,54$) pozitif ilişki vardır (Tablo 1).

Tablo 2. Etki Analizleri

Etki	β	S.H.	t	p	LLCI	ULCI
Sabit	0,56	0,21	2,69	0,01	0,15	0,96
BÖU → İT	0,78	0,05	14,99	0,00	0,68	0,88
Sabit	2,18	0,13	16,30	0,00	1,92	2,44
BÖU → İP	0,33	0,04	7,91	0,00	0,25	0,41
İT → İP	0,20	0,03	6,25	0,00	0,14	0,26

BÖU: Birey-Örgüt Uyumu, **İT:** İş Tatmini, **İP:** İş Performansı **SH:** Standart Hata

Birey-örgüt uyumunun iş tatminini pozitif etkilediği bulunmuştur ($\beta= 0,78$, $p<0,05$). Birey-örgüt uyumunun ($\beta= 0,33$, $p<0,05$) ve iş tatmininin ($\beta= 0,20$, $p<0,05$) iş performansını pozitif etkilediği sonucuna da ulaşılmıştır (Tablo 2).

Tablo 3. Aracılık etkisi analizleri

Etki	β	S.H.	t	p	LLCI	ULCI	
Direkt Etki	BÖU→İP	0,33	0,04	7,91	0,00	0,25	0,41
Dolaylı Etki	BÖU→İT→İP	0,16	0,03			0,10	0,22
Toplam Etki	BÖU→İP	0,48	0,03	13,92	0,00	0,42	0,55

BÖU: Birey-Örgüt Uyumu, **İT:** İş Tatmini, **İP:** İş Performansı **SH:** Standart Hata

Tablo 3'e göre birey-örgüt uyumunun iş performansı üzerindeki etkisinde iş tatmininin aracılık rolünün olduğu bulunmuştur ($\beta = 0,16$). İş tatmini, birey-örgüt uyumunun iş performansına olan etkisini daha da arttırmıştır ($\beta = 0,48$, $p < 0,05$). Buna göre araştırmanın üç hipotezi de kabul edilmiştir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sağlık çalışanları üzerinde yapılan bu çalışmadaki amaç birey örgüt uyumunun iş tatmini ve iş performansı üzerindeki aracılık etkisini tespit etmektir. Araştırma sonuçlarına göre birey-örgüt uyumu ile iş tatmini arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Ayrıca birey-örgüt uyumu ile iş performansı arasında ve iş tatmini ile iş performansı arasında da pozitif ilişki bulunmuştur. Birey-örgüt uyumunun iş performansına etkisinde iş tatmininin aracılık rolünün olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Sağlık çalışanlarına yönelik yapılan çalışmalarda Bağcı (2018) birey-örgüt uyumunun iç iş tatmin ve dış iş tatmin üzerinde pozitif etkisi olduğunu saptamıştır. Boon vd. (2011) 410 sağlık hizmetleri çalışanı ile yaptıkları çalışmada birey -örgüt uyumu ile iş tatmini arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sağlık çalışanlarına yönelik yapılan farklı bir çalışmada ise Yüksekbilgili ve Küçüközkan (2017) algılanan olumlu örgüt ikliminin sağlık çalışanlarının bireysel performans ve iş tatminleri üzerine pozitif etki oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır.

İlgili yazında benzer çalışmalarda Netemeyer vd. (1997) yaptıkları çalışmalarında birey örgüt uyumu iş doyumunun öncülüdür sonucuna varmışlardır. Turunç ve Çelik (2012) birey örgüt uyumunun iş tatminini olumlu yönde etkilediğini saptamışlardır. Anderews vd. (2011) çalışmalarında örgüt değerleriyle örtüşen çalışanın pozitif bir tatmin duygusu içerisinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Erdoğan vd. (2002) örgütte çalışan iş görenlerin birey örgüt uyumlarının yüksek düzeyde olması çalışanın iş tatmin seviyesinin yükseltilmesinin etkili bir yolu olduğunu açıklamışlardır.

Farklı çalışmalarda ise Van de Van (2007) çalışan bireylerin iş tatmin seviyeleri örgüt amaçları ile uyumlu olarak bireysel performans üzerine pozitif etkisi olduğu sonucuna varmıştır. Başka bir çalışmada ise Tezcan (2007) bireysel iş performansı ile iş doyum arasında doğrusal ilişki çıktığı sonucunu bulgulamıştır. Diğer bir çalışmada ise Erkuş ve Fındıklı (2013) iş performansı ve iş doyum arasındaki anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu açıklamışlardır.

Araştırma ile genel olarak örgüt ile çalışanların amaçları arasındaki uyumun çalışanların iş tatmin düzeylerinde artış göstereceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu duruma ilaveten iş tatmin seviyesi yüksek olan kişilerin aynı anda bireysel iş performanslarının da örgütün verimliliğine katkı sunacağı yönündedir. Ayrıca birey-örgüt uyumunun sağlık çalışanlarının iş tatmin seviyeleri ile iş performanslarında aracılık rolü de bulunmaktadır. Günümüz dünyasında stratejik olarak insan kaynakları yönetiminin çalışma hayatında önemi oldukça önemlidir. Bu bağlamda sağlık hizmeti gibi çok yoğun ve karmaşık olan hizmet sektöründe örgüt kültürüne, örgüt iklimine, örgüt değerlerine uyumlu sağlık çalışanlarının işe alım süreçleri de ayrı bir önem taşımaktadır. Sağlık yöneticilerinin örgüt amaçlarına uygun çalışan bulması aynı zamanda işe alınan bu sağlık çalışanlarının da örgüt amaçlarıyla örtüştürülmesi de gereklidir. Amaçlara ulaşma noktasında örgüt ve yöneticilerine güvenen sağlıkçıların iş doyumları ile iş performansları da yüksek olacaktır.

Değişimin ve dönüşümün hızlı olduğu sağlık sektöründe günümüzde sağlık yöneticileri sağlık çalışanlarına destek olmalıdır. Çalıştığı kurumla uyumlu çalışan mutlu çalışandır. Sağlık yöneticilerinin sağlık çalışanlarının karşılaştığı sorunlar karşısında onlara yardımcı olması ve rehberlik yapması önemlidir. Yöneticilerin bu katkısı sağlık çalışanlarının iş tatmin ve dolayısıyla iş performansları üzerinde yadsınamayacak bir şekilde pozitif etki gösterecektir. İş görenlerin kendilerini güvende hissetmeleri birey-örgüt uyumunu kolaylaştırmaktadır. Sağlık çalışanlarının durumunu iyi analiz eden ve çalışanın iş tatmin seviyesine önem veren yöneticiler başarılı yöneticilerdir. Bu durum artan rekabet ortamında diğer paydaşlar nezdinde örgüt ve çalışanı değerli kılarak bir avantaj sağlayacaktır.

Çalışmada özellikle sağlık yöneticilerine ve ilgili paydaşlara çeşitli önerilerde getirilmiştir. Sağlık çalışanlarının yaptıkları işle ilgili olarak çıktılarının sağlık işletmeleri açısından önemli bir olgu olduğu anlatılmalıdır. Sağlık sektöründe insan kaynağının bulunup yetiştirilmesi ve örgütlerine aidiyet hissi ile bağlı sağlık çalışanı profili oluşturmada sağlık yöneticilerinin sorumluluklarındandır. Ayrıca sağlıkçılara çalıştıkları örgütün bir parçası ve kültürü oldukları da samimi bir şekilde açıklanmalıdır. Mesleğe yeni başlayanlara ise hizmet içi eğitim verilmesi uyum açısından gereklidir.

Elde edilen tüm bu sonuçlar doğrultusunda toplum sağlığının gelişmesi noktasında çok önemli bir yere sahip olan sağlık işletmelerinde birey örgüt uyumu önem arz etmektedir. Örgütün en önemli kaynağı ve aynı zamanda da en önemli zenginliği olan sağlık çalışanlarının iş tatmin düzeylerinin yüksek olması hasta ve çalışan memnuniyetine yansiyacaktır. Bu yansıma bireysel iş performansı artışı ile desteklenerek sağlık hizmetleri sunumuna da artı değer katacaktır.

5. Kaynakça

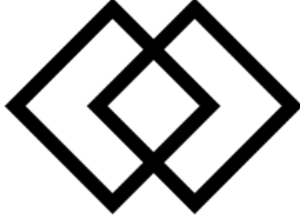
- Akhtar, M. W., Syed, F., Husnain, M., & Naseer, S. (2019). Person-organization fit and innovative work behavior: The mediating role of perceived organizational support, affective commitment and trust. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences (PJCSS)*, 13(2), 311-333.
- Aksoy, N., & Polat, C. (2013). Akdeniz bölgesindeki bir ilde üç farklı hastanenin cerrahi birimlerinde çalışan hemşirelerin iş doyumunu ve etkileyen faktörler. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma*, 10(2), 45-53.
- Altaş, S. S., & Ali, K. (2013). Örgütsel etik, örgütsel güven ve bireysel iş performansı arasındaki ilişki: Okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 29-41.
- Andrews, M. C., Baker, T., & Hunt, T. G. (2011). Values and person-organization fit does moral intensity strengthen outcomes? *Leadership & Organization Development Journal*, 32 (1), 5-19.
- Arpacıoğlu, S., Baltalı, Z., & Ünübol, B. (2021). COVID-19 pandemisinde sağlık çalışanlarında tükenmişlik, Covid korkusu, depresyon, mesleki doyum düzeyleri ve ilişkili faktörler. *Çukurova Medical Journal*, 46(1), 88-100.
- Bağcı, B. (2018). Birey-Örgüt Uyumunun İş Tatmini Üzerine Etkisi: Sağlık Kurumlarında Bir Araştırma. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(4).
- Backhaus, K. (2003). Importance of person-organization fit to job seekers. *Career Development, International*, 8(1), 21-26.
- Büte, M. (2011). Etik iklim, örgütsel güven ve bireysel performans arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(1), 171-192.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (32), 470-483.
- Boon, C., Hartog, D., Boselie, P., & Paauwe, J. (2011). The relationship between perceptions of HR practices and employee outcomes: examining the role of person-organisation and person-job fit. *The International Journal of Human Resource Management*, 22(1), 138-162.
- Bowen, D. E., Ledford Jr, G. E., & Nathan, B. R. (1991). Hiring for the organization, not the job. *Academy of Management Perspectives*, 5(4), 35-51.
- Chen, P., Sparrow, P., & Cooper, C. (2016). The relationship between individual-institution fit and job satisfaction. *Journal of Managerial Psychology*, 31(5), 946-959.

- Chipunza, C., & Malo, B. (2017). Organizational culture and job satisfaction among academic professionals at a South African university of technology. *Problems and Perspectives in Management*, (15, Iss. 2), 148-161.
- Demirer, Ö., & Bülbül, H. (2014). Kamu ve özel hastanelerde hizmet kalitesi, hasta tatmini ve tercih arasındaki ilişki: Karşılaştırmalı bir analiz. *Amme İdaresi Dergisi*, 47(2), 95-119.
- Deniz, S. (2019). Effect of loneliness in the workplace on employees' job performance: A study for hospital employees. *International Journal Of Health Services Research And Policy*, 4(3), 214-224.
- Deniz, M., & Kumru, S. (2022). İş Performans ölçeği geliştirme çalışması: Özel bir hastane uygulaması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 549-562.
- Diktaş Yerli, G. (2023). Göç olgusunun eğitime yansımaları. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(7), 1068-1079.
- Durmuş, S., & Günay, O. (2007). Hemşirelerde iş doyumunu ve anksiyete düzeyini etkileyen faktörler. *Erciyes Tıp Dergisi*, 29(2), 139-146.
- Efil, İ. (2006). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. Alfa.
- Erdoğan, B., Kraimer, M. L., & Liden, R. C. (2002). Person-organization fit and work attitudes: The moderating role of leader-member Exchange. *Academy of Management*, (1), 1-28.
- Ergin, C. (1997). Bir iş doyumunu ölçümü olarak "İş Betimlemesi Ölçeği": Uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 12(39), 25-36.
- Erkuş, A., & Fındıklı, M.A., (2013), Psikolojik sermayenin iş tatmini, iş performansı ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 302-318.
- Ertuğrul, İ. (2006). Akademik performans değerlendirmede bulanık mantık yaklaşımı. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1), 155-176.
- Gerstner, C. R., & Day, D. V. (1997). Meta-Analytic review of leader-member exchange theory: Correlates and construct issues. *Journal of applied psychology*, 82(6), 827.
- Halsey, W. (1988). *Macmillan contemporary dictionary*. Tanıtım.
- Keser, A., & Bilir, K. B. Ö. (2019). İş tatmini ölçeğinin Türkçe güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(3), 229-239.
- Kırılmaz, H., Kırılmaz, S. K., & Kahraman, M. (2018). Sağlık personelinin bilgi sistemi işlevlerini kullanımları ve örgütsel performansa etkisi. *Strategic Public Management Journal*, 4(8), 62-80.
- Kristof, A. L. (1996). Person-organization fit: An integrative review of its conceptualizations, measurement, and implications. *Personnel psychology*, 49(1), 1-49.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 85-116.
- Kristof-Brown, A. L., Zimmerman, R. D., & Johnson, E. C. (2005). Consequences Of Individuals'fit At Work: A Meta-Analysis Of Person-Job, Person-Organization, Person-Group, And Person-Supervisor Fit. *Personnel Psychology*, 58(2), 281-342.

- Liu, B., Liu, J., & Hu, J. (2010). Person-organization fit, job satisfaction, and turnover intention: An empirical study in the Chinese public sector. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 38(5), 615-625.
- Micolo, A. M. (1993). Suggestions for achieving a strategic partnership. *Hr Focus*, 70(9), 22.
- Netemeyer, R. G., Boles, J. S., McKee, D. O., & McMurrian, R. (1997). An investigation into the antecedents of organizational citizenship behaviors in a personal selling context. *Journal of marketing*, 61(3), 85-98.
- Odom, R. Y., Boxx, W. R., & Dunn, M. G. (1990). Organizational cultures, commitment, satisfaction, and cohesion. *Public Productivity & Management Review*, 157-169.
- Özdemir, Ç., Hamide, N., Çakır, R., Küçükali, R. (2019). Sağlık yöneticilerinin liderlik özellikleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 2892- 2907. DOI: 10.26466/opus.555047
- Palmer, M.J. (1993). *Performans değerlendirmeleri*. Rota.
- Paşa, M. (2007). *Stresin bireysel performans üzerindeki etkileri ve bir uygulama* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi.
- Robbins, S., P. Decenzo, D., & Coulter, M. (2013). *Fundamentals of management* (Çev. Ed. Adem Öğür). Nobel.
- Tezcan, N. (2007). *Rekreasyon etkinliklerinin çalışanların performansları üzerine etkilerinin incelenmesi kocaali trakya birlik örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Turunç Ö., & Çelik M., (2012)., İş tatmini -kişi örgüt uyumu ve amire güven- kişi örgüt uyumu ilişkisinde dağıtım adaletinin düzenleyici rolü. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 14 (2).
- Tutar, H. (2016). *Örgütsel davranış*. Detay.
- Sekaran, U. (1992). *Research methods for business: A skill-building approach* (2. baskı). John Wiley.
- Sığırı, Ü., & Gürbüz, S. (2015). *Örgütsel davranış*. Beta.
- Turunç, Ö., Erkuş, A., & Polat, M. (2005). İşletmelerde örgütsel performansın değerlendirilmesinde nicel-nitel kriterler: Savunma sanayiinde bir araştırma. 15. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, 761, 768.
- Türk, S. (2007). *Örgüt kültürü ve iş tatmini*. Gazi.
- Sekiguchi, T. (2004). Person-organization fit and person-job fit in employee selection: A review of the literature. *Osaka keidai ronshu*, 54(6), 179-196.
- Van De Ven, F., (2007), Fulfilling the promise of career development: Getting to the heart of the matter. *Organization Development Journal*, 25 (3), 45-50.
- Verquer, M. L., Beehr, T. A., & Wagner, S. H. (2003). A meta-analysis of relations between person-organization fit and work attitudes. *Journal of vocational behavior*, 63(3), 473-489.
- Yahyagil, M. Y. (2005). Birey ve organizasyon uyumu ve çalışanların iş tutumlarına etkisi. *Öneri Dergisi*, 6(24), 137-149.
- Yüksel, İ. (2005). İletişimin iş tatmini üzerindeki etkileri: bir işletmede yapılan görgül çalışma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(2), 291-306.

Yüksekbilgili, Z., & Küçüközkan, Y. (2017). Sağlık Kurumlarında Örgüt İklimi ile Çalışanların İş Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 8(17), 34-46.

Zencirkıran, M., & Keser, A. (2018). *Örgütsel Davranış*. Dora



AÇIK ALANDA UYGULANAN MATEMATİK PROGRAMININ 5-6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN MATEMATİĞİ SEVMELERİNE OLAN ETKİSİNİN İNCELENMESİ

S. Seda BAPOĞLU DÜMENÇİ* - Figen GÜR SOY**

Öz

Erken çocukluk döneminden itibaren matematik becerilerinin kazandırılması, matematiği öğrenme sürecinden olumlu bir tutum geliştirmeye ve akademik başarıya kadar çeşitli alanlarda destek sağlar. Bu nedenle, çocukların matematiği öğrenmelerini ve sevmelerini sağlayacak ortamların oluşturulması önemlidir. Bu bağlamda, 54 ila 66 ay arasında değişen toplam 25 çocuktan oluşan bir çalışma grubuyla gerçekleştirilen tek grupta deneysel desende, erken çocukluk döneminde geliştirilen açık alandaki matematik programının çocukların matematiği sevmeleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Verilerin toplanmasında Dağlı ve Dağlıoğlu (2018) tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Matematiği Sevmeye Ölçeği (ÇMSÖ)” kullanılmıştır. Açık alanda uygulanan matematik programı 15 etkinlikten oluşmaktadır. Her bir etkinlik süresi yaklaşık 25 dakika olarak planlanmıştır. Haftada 3 gün, 5 hafta süren açık alanda matematik uygulamalarında rakamlar, geometri, parça bütün, gruplama, eşleştirme ve ölçme konuları yer almaktadır. Araştırmada açık alanda uygulanan matematik programının çocukların matematik sevmeleri üzerinde etkili olduğu, sayma, geometrik şekiller, parça bütün, gruplama ve ölçme konularında son test lehine anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Açık alanda eğitim, Matematik eğitimi, Erken çocukluk, Matematik sevmeye, Okul öncesi eğitimde matematik.

Investigation of The Effect of The Outdoor Mathematics Program on The Liking of Mathematics of Children in The 5-6 Age Group

Abstract

Supporting the development of mathematical skills from early childhood provides support in many areas, from the process of learning mathematics to developing positive attitudes towards it and achieving academic success. Therefore, it is important to create environments that enable children to learn and enjoy mathematics. In this context, in order to examine the effect of outdoor mathematics activities on children's attitudes towards mathematics in early childhood, a study was conducted with a total of 25 children aged between 54 and 66 months using a one-group experimental design. The “Mathematics Liking Scale for Children” developed by Dağlı and Dağlıoğlu (2018) was used to collect the data. The outdoor mathematics activity program consisted of 15 activities, each lasting approximately 25 minutes. The activities, which covered topics such as numbers, geometry, part-whole relationship, grouping, matching, and measurement, were carried out three days a week for a period of five weeks. The study revealed that outdoor mathematics activities were effective in improving children's attitudes towards mathematics and created significant differences in favor of the post-test in the areas of counting, geometric shapes, part-whole relationships, grouping and measurement.

Keywords: Outdoor education, Mathematics education, Early childhood, Math liking, Mathematics in preschool education.

* Doç. Dr., Tarsus Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, sedadumenci@tarsus.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2878-1120>

** Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, gursoyf@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6199-4024>

1. Giriş

Matematiğin başarılı bir şekilde öğrenilmesi ve matematiksel performans, bir dizi bireysel, sosyal ve eğitimsel faktöre dayanmaktadır (Cragg & Gilmore, 2014). Matematik öğrenimi ve öğretimi ile ilgili son yıllarda becerilerin kazandırılma sürecinde farklılıklar yaşanmakta olup öğretimdeki odak nokta, çocukların kendi deneyimlerinden faydalanması gerektiği yönündedir (National Matematik Öğretmenleri Konseyi (NCTM), 2000). Erken çocukluk döneminde sayı tanıma, eksiltme ve artırma işlemleri ile ritmik sayma becerilerinin geliştirilmesi, matematik başarısı üzerinde olumlu etkilerinin yanı sıra (Duncan vd., 2007), aritmetik becerilerin geliştirilmesine de katkı sağladığı gözlemlenmiştir (Skwarchuk, 2009). Ayrıca, bu dönemde edinilen becerilerin ilkökuldaki matematik yeteneklerine katkıda bulunurken aynı zamanda öğrenmeye karşı olumlu tutumları teşvik ettiği görülmektedir (Jordan vd., 2007, 2009). becerileri, üst bilişsel beceriler tarafından kontrol edilmektedir (Navarro vd., 2011). Erken çocukluk dönemi göz önüne alındığında, kısıtlı bilişsel becerilere de sahip oldukları düşünüldüğünde, matematik öğretimi gibi bilişsel becerilerin yoğun olarak kullanılması gerektiği durumlarda farklı yöntem ve tekniklerden faydalanılabilir.

Matematik, aslında çocukların oyunlarının çoğunda mevcut olup (Trawick-Smith vd., 2016), aynı zamanda oyun temelli matematik ile kendilerini daha yetkin hissedip daha çok eğlenebilecekleri bir ortam ile sunulabilmektedir (Bobis vd.,2010; Perry & Dockett, 2008). Bu çeşitli yaklaşımların yanı sıra, matematik öğretiminde farklılaştırılmış yöntem ve teknikler de kullanılmaktadır. Hikaye ile matematik öğretimi (Wilburne vd., 2011), buluş yolu ile öğrenme (Temizöz & Koca, 2010), teknoloji temelli yaklaşımlar (Alakoç, 2003) ve yaratıcı drama yönteminin kullanılması (Özsoy, 2003) gibi farklı yöntemler arasında yer almaktadır. Benzer şekilde, açık alanda eğitim yaklaşımı da dikkate değerdir (Yıldız, 2021). Açık alanda eğitim, duyarların yoğun olarak uyarıldığı, disiplinler arası yaklaşımları içeren ve deneysel çalışmaları barındıran, açık havada gerçekleştirilen, insanları ve doğal kaynakları içeren bir öğrenme yöntemidir (Gruno & Gibbons, 2022; Priest, 1986). Aynı zamanda kişisel ve sosyal gelişimi teşvik etmek için maceralı etkinlikleri içeren bir öğrenme sistemi olarak da tanımlanmaktadır (Fiskum & Jacobsen, 2013). Piaget'nin de vurguladığı gibi, çocukların çevreleriyle etkileşime girerek daha etkin öğrenme sağladığı, özellikle erken çocukluk döneminde somut etkinlikler yoluyla öğrenmenin daha kolay olduğu ve öğrenciler arasında bilgi alışverişi yapılabilecek ortamların sunulması gerektiği ifade edilmektedir (Senemoğlu, 2007). Özellikle erken çocukluk döneminde farklı hazır bulunuşluk seviyesine sahip olan çocukların okul içinde ve dışında öğrenme ortamlarından faydalanarak en etkin şekilde öğrenebilecekleri bir dönemdir (Lee & Gingsburg, 2009). Bu dönemde çocuklar doğal olarak meraklı olduklarından, çevreleriyle etkileşime girerken bu kavramları keşfederler (Sarama & Clements, 2009). Hatta, erken matematik becerilerinin, okuma ve matematikte sonraki başarıların en güçlü göstergesi olabileceği belirtilmektedir (Claessens & Garrett, 2014; Schoenfeld & Stipek, 2011). Erken matematik becerilerinin, erken okuryazarlık, genel zeka, çalışma belleği ve kısa süreli bellek üzerinde olumlu bir etkisi olduğu belirtilirken (Aragon vd., 2016), aynı zamanda okula başlangıç aşamasında becerilerin kazanılması ve geliştirilmesi için özellikle önemli olan üst bilişsel beceriler tarafından desteklendiği ifade edilmektedir (Navarro vd., 2011). Çocukların bebeklik döneminden itibaren matematiksel terimleri ve kavramları fark edebildiği; sayma, şekiller, uzamsal ilişkiler, ölçme ve örüntüler gibi geniş bir kavram aralığına sahip oldukları bilinmektedir (Harris & Petersen, 2017). Matematik aynı zamanda eğitim hayatının önemli bir göstergesi olarak kabul edilir. Örneğin, liseden mezun olma oranları (Watts vd., 2014) ile 7 yaşındaki sayı ve aritmetik bilgisinin 42 yaşındaki

sosyoekonomik durumu tahmin etme yeteneği arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Ritchie & Bates, 2013). İçinde bulunduğu yaş dönemi sebebiyle sınırlı bilişsel becerilere sahip olan çocuklara verilecek matematik eğitiminin, çevre ve materyallerden faydalanarak yeni bağlantılar kurmalarını teşvik ederek var olan problem durumlarına çözüm üretmelerini sağlayabileceği belirtilmektedir (Haji vd., 2017). Açık alanda matematik etkinlikleri geliştirilirken, okul öncesi eğitim programının incelenmesi ve okul müfredatının temel kazanımlar döngüsü düzeyinde analiz edilmesi önerilmektedir. Bu şekilde, hazırlanan programın beklentileri karşılaması sağlanırken, aynı zamanda müfredatın ilkelerine uygun olarak entegre edilmesi mümkün olabilir (Taranto vd., 2021). Ayrıca gelişimsel ilerlemeyi hedef alan erken çocukluk dönemindeki matematik etkinlik programlarında, matematiksel amacın belirlenmesi ve amaca yönelik etkinlikler yer almalıdır (Clements vd., 2003). Gardner'ın (2021) çoklu zeka teorisinde belirttiği gibi, açık alanda yer alan etkinliklerin ve ortamların oluşturulması, bilimsel deneyler, matematik alıştırmaları gibi birçok disiplinin geniş bağlamsal çerçeveler arasında güncel bağlantılar kurmada başarılı olmalarına yardımcı olabilir. Bu etkileşimli ve uygulamalı öğretim yaklaşımıyla, öğrencilerin okula ve öğrenmeye karşı coşkusu artabilir (Johnson vd., 2008). Benzer bir şekilde Dewey'in eğitim felsefesinde ifade ettiği gibi, bilimin deneyimlerle hayatımıza entegre edilerek zenginleştirme potansiyeline sahip olduğu vurgulanmaktadır (Pugh & Girod, 2007). Özellikle açık alanda uygulanan deneyimlerle matematik eğitimi, birçok farklı materyalin kullanımına olanak sağlaması, tekrar etme imkânı sunması ve daha özgür bir şekilde hareket edilmesine imkân tanınması gibi birçok olumlu özelliğe sahiptir (Skinner & Stevens, 2013). Bilhassa doğadan elde edilen materyaller ile çocukların matematiği eğlenceli bir şekilde öğrenmesini sağlamak ve yaratıcı olmaya teşvik edebilmektedir (Sibbald, 2021). Ancak, açık alanda hazırlanacak eğitim programının sistemli bir şekilde planlanması, sınırlarının belirlenmesi, gerekli güvenlik önlemlerinin alınması ve uygun materyallerin seçilmesi önemlidir (Lakoff & Nunez, 2000). Çocukların matematik kavramlarını derinlemesine anlaması ve sayısal becerilerini geliştirmesi önemlidir. Bu nedenle, bu soyut kavramların gerçek hayat durumlarına uygulanabileceği değer bağlamlarında etkileşime girmeleri teşvik edilmelidir. Bu yaklaşımın gerçekleşmesi için açık hava eğitimi önerilir. Doğada mesafeler, ölçümler, farklı nesnelere karşılaştırmalar gibi matematiksel konular, öğrencilerin pratik, özellikle okul öncesi düzeyde doğrudan deneyimlerle soyut kavramları daha iyi anlamalarını sağlar (Fägerstam & Blom, 2013). Çocukların duygusal, davranışsal ve bilişsel olarak açık hava öğrenme ortamında katılım gösterdiği ve bu ortamın katılımın tüm boyutlarını teşvik etmeye elverişli olduğu bilinmektedir (Laird vd., 2021). Bu sebeple, matematikle ilk tanışmanın yaşanacağı okul öncesi eğitim döneminde, sistemli ve eğlenceli eğitim ortamlarının planlanmasının etkili olacağı düşünülmektedir. Açık alanda geliştirilen matematik programının, çocukların matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmesine ve matematiği sevmeye becerilerini olumlu yönde etkilemesi amaçlanmaktadır. Bu noktadan hareketle, açık alanda geliştirilmiş matematik eğitim programının çocukların matematiği sevmeye durumları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

2. Yöntem

Açık alanda geliştirilmiş matematik eğitim programının çocukların matematik sevmeye durumlarına etkisinin araştırıldığı çalışma, ön test ve son test ortalamaları arasındaki farkın, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkiyi göstermek amacıyla zayıf deneysel desen türünde yapılmıştır.

2.1. Araştırma Deseni

Yeni bir eğitim modülünün geliştirilip uygulandığı araştırmalarda, zayıf deneysel (tek gruplu deneysel desen) tercih edilmesi araştırmanın gerekliliğidir (Creswell, 2012). Bu çalışmada tek gruplu ön test-son test zayıf deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende bir gruba bağımsız değişken uygulanır ve deney öncesi ile sonrasında ölçme yapılmıştır. Çalışma grubundaki çocuklara açık alanda geliştirilmiş matematik programı uygulanmadan önce çocuklar için ÇMSÖ, deneysel işlemin sonunda son test olarak tekrarlanmıştır.

Tablo 1. *Araştırma deseninin simgesel görünümü*

	Ön test	İşlem	Son test
Çalışma Grubu	Çocuklar için matematiği sevme ölçeği	Açık alanda geliştirilmiş matematik eğitim programı	Çocuklar için matematiği sevme ölçeği

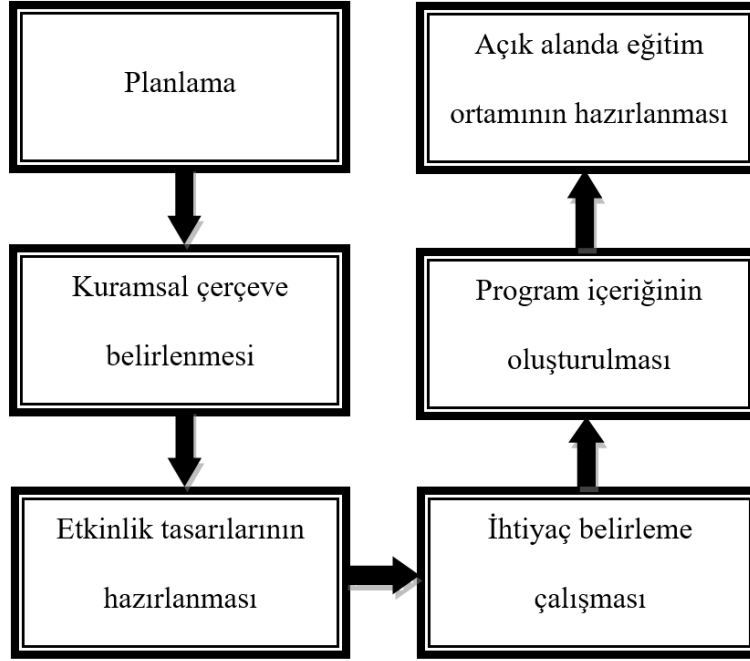
Tablo 1'e bakıldığında nicel araştırma yaklaşımlarından tek gruplu deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tek gruplu deneysel desende ön test ve son test olarak çocuklar için matematiği sevme ölçeği kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme kapsamında, ölçüt örnekleme yöntemi ile araştırmanın ortamı için gerekli olan şartların karşılanabilme durumu incelenmiştir (Büyüköztürk vd., 2008). Bu araştırma için, çalışma grubunu oluşturan çocukların daha önce farklılaştırılmış veya zenginleştirilmiş matematik programlarından faydalanmamış olmaları gerekmektedir. Ayrıca, araştırma için gereken açık alan eğitim imkanlarının okulda bulunması ve çocukların önceden matematik konusunda herhangi bir eğitim almamış olmaları önemlidir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Ankara ilinde kamu kurum kreşinde, okul öncesi eğitim almakta olan 54-66 ay arası 16'sı kız, 9'u erkek toplam 25 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların demografik özellikleri incelendiğinde, 10 çocuğun 54-60 aylık, 15 çocuğun 61-66 aylık olduğu görülmüştür. Büyük bir çoğunluğun (15 çocuk) 3 yıl ve üzerinde kreş ve okul öncesi eğitimi aldığı, çocukların yarısından fazlasının (20 çocuk) annelerinin eğitim düzeyinin lisans ve üstü olduğu, çalışma grubundaki tüm çocukların babalarının ise lisans mezunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.3. Araştırma Süreci

Erken çocukluk dönemi açık alanda geliştirilmiş matematik eğitim programının geliştirme süreci, programın hazırlanması, denenmesi ve değerlendirilmesi adımlarını içermektedir. Erişen'e (1998) göre, eğitim felsefeleri ve program geliştirme yaklaşımları temelinde bir eğitim programı türü önerir. Planlama aşaması, kuramsal çerçeve belirlenmesi, etkinlik tasarımlarının hazırlanması, ihtiyaç belirleme çalışmasının yapılması, program içeriğinin oluşturulması, açık alanda eğitim ortamının hazırlanması basamaklarından oluşmaktadır. Akpınar (2017), model belirlemenin, program geliştirme sürecini daha anlaşılır ve uygulanabilir hale getirdiğini, ayrıca sistematik bir yaklaşımı kolaylaştırdığını vurgulamaktadır.

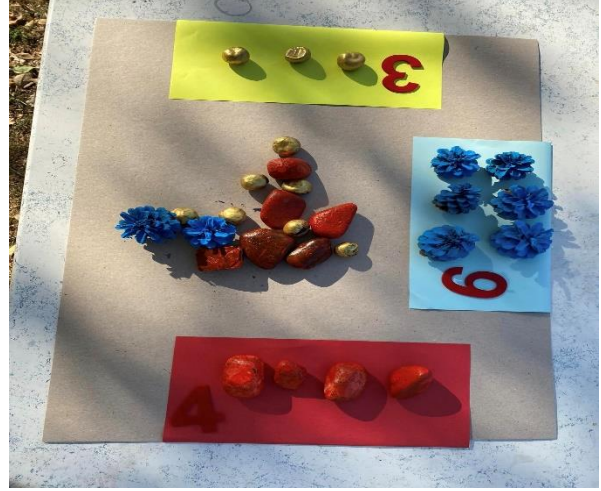


Şekil 1. Program geliştirme aşamaları

Demirel'in (2015) eğitimde program geliştirme modeli, beş ana bölüm ve on beş basamaktan meydana gelir. Bu modelin temel aşamaları; planlama, hazırlama, deneme ve değerlendirme, uygulama ve sürdürülebilirlik adımlarını içermektedir. Bu aşamalardan da faydalanarak açık alanda matematik eğitim programının geliştirilmesi sırasında MEB okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım ve göstergeler incelenmiş, kuramsal çevre belirlenmiş, etkinliklerin tasarımının hazırlanmış, ihtiyaç belirleme çalışması yapılmış ve program içeriği oluşturulmuştur. Hazırlanan program, okul öncesi eğitim alanında çalışan akademisyenlerden ve en az 15 yıl öğretmenlik deneyimine sahip okul öncesi öğretmenlerinden uzman görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Rastgele seçilen 7 etkinlik pilot uygulama olarak başka bir okulda uygulanmış ve etkinliklerin değerlendirilmesi yapılmıştır. Açık alanda uygulanan matematik programı 15 etkinlikten oluşmakta olup, her bir etkinlik süresi için yaklaşık 25 dakika süre planlanmıştır. Haftada 3 gün, 5 hafta süren program; rakamlar, geometri, parça bütün, gruplama, eşleştirme ve ölçme alt konularından oluşmaktadır. Erken çocukluk dönemi açık alanda matematik programı hazırlık aşamasında, doğada bulunan malzemelerden faydalanılmıştır. Bu kapsamda, ağaç dalları, kozalaklar, kestaneler, yapraklar, farklı ağırlıkta taşlar gibi doğal materyaller kullanılarak etkinlikler planlanmıştır. Ayrıca, açık alana uygun fiziksel özelliklere sahip bir okul da seçilmiştir. Çalışma grubundaki çocukların eğitim programlarına bakılarak, uygun olan 3 gün seçilmiş ve uygulamalara Şubat 2023 tarihinde başlanmıştır. Bu seçim sürecinde, çocukların günlük rutinleri, öğrenme kapasiteleri ve dengeli bir program oluşturma amacı göz önünde bulundurulmuştur. Uygulama sürecinden önce çalışma grubuna "Çocuklar İçin Matematiği Sevme Ölçeği" uygulanmış ve uygulama sonrasında son test olarak tekrarlanmıştır.



Resim 1. Sayma



Resim 2. Sayma 2



Resim 3. Geometri



Resim 4. Gruplama



Resim 5. Parça Bütün



Resim 6. Eşleştirme



Resim 7. Ölçme



Resim 8. Ölçme 2

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, çocukların matematikle ilgili fikirlerini öğrenmek ve matematiği sevme durumlarını değerlendirebilmek için Dağlı ve Dağlıoğlu (2018) tarafından geliştirilen 'Çocuklar İçin Matematiği Sevme Ölçeği' (ÇMSÖ) kullanılmış olup, ölçeğin Test-Tekrar Test Korelasyon Güvenilirlik Katsayısı 0.88, iç tutarlılık katsayısı 0.75 olarak bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bu ölçekte, çocukların kendi düşüncelerine dayalı olarak işaretlemeler yaparak matematik etkinliklerini ne kadar sevdikleri konusundaki düzeyleri belirlenmektedir. Bu bölümde, ölçekte yer alan maddeler, bir kız ve bir erkek çocuğun katılımıyla gerçekleştirilen etkinliklere ait iki dakikayı geçmeyen videolar, öğretmen ve öğrencinin katılımıyla boş bir sınıfta izletilmiştir. Okul öncesi dönemdeki çocukların okuma-yazma bilmemelerinden kaynaklanan bir durumu ele alarak, çocukların matematiği sevme durumlarını belirlemek için yüz ifadelerinden faydalanılmıştır. Çocuk Matematik Sevgisi Ölçeği (ÇMSÖ), 7 maddeden oluşan 3'lü likert tipinde bir ölçektir ve çocukların bu ölçeği doldurabilmesi için yüz ifadelerinden yararlanılmıştır. Bu süreçte, "Çok gülen yüz/çok sevmek, biraz gülümseyen yüz/biraz sevmek ve üzgün yüz/sevmemek-az sevmek" anlamında kullanılmıştır. Çocuklar tarafından değerlendirilen ölçekte, gülen yüz ifadeleri ile "Çok gülen yüz/çok sevmek ifadesi 3 puan, biraz gülümseyen yüz/biraz sevmek ifadesi puan ve üzgün yüz/ sevmemek-az sevmek ifadesi ise 1 puan değerine sahiptir."

Tablo 2. ÇMSÖ puan ve düzey aralıkları

Düzy	Puan
Alt Düzy Altı	7.0 – 9.8 puan
Alt Düzy	9.9 – 12.6 puan
Orta Düzy	12.7 – 15.4 puan
Üst Düzy	15.5 – 18.2 puan
İleri Düzy	18.3 – 21.0 puan

Tablo 2 incelendiğinde her bir madde en yüksek 3 puan ile değerlendirilmekte olup, her bir madde için en düşük puanın 1 olduğu ve ölçeğin 7 maddeden oluştuğu göz önüne alındığında, en düşük ölçek puanı toplamı '0' yerine '7' puan olarak belirlenmiştir. En yüksek toplam puan 21'dir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada, verilerin normal dağılıma uygunluğu basıklık ve çarpıklık katsayıları ile Kolmogorov-Smirnov değerleri incelenerek belirlenmiştir. Matematik Sevme Ölçeğinin ön test puanları çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları sırasıyla-1,183 ve ,891; son test puanları ön test puanları çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları-,833 ve ,254 olarak bulunmuştur. Ön test ve son test puanlarına yönelik yapılan Kolmogorov-Smirnov değeri $p < 0.5$ olduğu için normal dağılım göstermediği saptanmıştır (ön test: $p < .000$, son test: $p < .004$). Bu çerçevede Açık alanda matematik programının çocukların matematik sevmeye durumlarına olan etkisini test etmek için SPSS (Statistical Package for The Social Science) paket programında Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

2.6. Araştırma Etiği

Çalışmanın öncesinde "Çocuklar İçin Matematiği Sevme Ölçeği" kullanım izini ölçeği geliştiren yazarlardan alınmış olup, çalışma planı gerçekleştirildikten sonra Avrasya Üniversitesi tarafından 18.01.2023 Tarihli E-69268593-050-17217 Sayılı kararına göre etik kurul onayı alınmıştır. Çalışmanın gerçekleştirileceği kamu kurum kreşinin bağlı olduğu birimden gerekli izinler alınmış ve veli onam formları temin edilmiştir.

3. Bulgular

Açık alanda uygulanan matematik programının etkililiğinin belirlenmesi için çocuklara "Çocuklar İçin Matematiği Sevme Ölçeği" (ÇMSÖ) ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Çocukların açık alanda matematik eğitim etkinliklerine katılımlarından sonra ön test ve son test arasında anlamlı farkın olup olmadığını anlamak için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmış ve anlamlılık derecesi 0.05 olarak belirlenmiştir.

Tablo 3. ÇMSÖ maddelerinin ön test ve son test puanlarının Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Sevme Durumu Ön	Negatif	0	0	0	-3,900	.000
	Pozitif	16	8,50	136		
	Eşit	9				
	Toplam	25				
Rakamlar ve Sayma Ön	Negatif	0	0	0	-3,464	.001
	Pozitif	12	6,50	78		
	Eşit	13				
	Toplam	25				
Geometri Ön	Negatif	0	0	0	-3,317	.001
	Pozitif	11	6	66		
	Eşit	14				
	Toplam	25				
Parça Bütün Ön	Negatif	0	0	0	-3,464	.001
	Pozitif	12	6,50	78		
	Eşit	13				
	Toplam	25				
Eşleştirme Ön	Negatif	5	7	35	-1,538	.124
	Pozitif	10	8,50	85		
	Eşit	10				

	Sıralar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
	Toplam	25				
Gruplama Ön Gruplama Son	Negatif	3	7	21	-2,399	.016
	Pozitif	12	8,25	99		
	Eşit	10				
	Toplam	25				
Ölçme Ön Ölçme Son	Negatif	1	6,50	6,50	-3,000	.003
	Pozitif	12	7,04	84,50		
	Eşit	12				
	Toplam	25				
Toplam Ön Test Toplam Son Test	Negatif	0	0	0	-4,409	.000
	Pozitif	25	13	325		
	Eşit	0				
	Toplam	25				

Tablo 3' e bakıldığında; sevme durumu ($z=-3,900$), rakamlar ve sayma ($z=-3,464$), geometri ($z=-3,317$), parça bütün ($z=-3,464$), ve gruplama ($z=-2,399$), ön testten aldıkları puanlar ve son testten aldıkları puanlar arasında son test lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir ($p<.05$). Eşleştirme ön testte aldıkları ve son testten aldıkları puanlar arasında ise arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($z=-1,538$; $p>.05$). Çocukların ön testten aldıkları toplam puanlar ve son testten aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve son test puanları lehine olduğu görülmektedir ($z=-4,409$, $p<.05$).

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

"Eğitim 2023 Vizyonu" çerçevesindeki "Okul Dışı Öğrenme Ortamı" projesi ve UNESCO'nun "Matematik Her Yerde" teması, matematiğin sadece okul duvarları içinde değil, hayatın her alanında öğrenilebileceği düşüncesinde birleşmektedir. Açık hava eğitiminde sunulan her müfredat alanı, çocuklar için çekici hale getirilmeye çalışılarak çeşitli kaynaklardan ve etkinlik türlerinden yararlanabilir (Langston & Abbott, 2005). Bu noktadan yola çıkarak hazırlanan açık alanda geliştirilmiş matematik eğitim programının 5-6 yaş grubu çocuklarının matematiği sevme durumlarına olan etkisinin incelendiği araştırmada, çocukların matematik sevme durumlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Çelik'in (2011) okul öncesi eğitim kurumlarında açık alanların kullanım durumlarını incelediği araştırmasında, mevcut açık alanların etkin bir şekilde kullanılmadığı, bu alanların oyunun doğasına uygun olmadığı ve fiziksel düzenleme konularında açık alan düzenlemesinin genellikle ihmal edildiği sonucuna ulaşmıştır. Halbuki alan yazında açık alanda eğitimin tüm eğitim kademelerinde olumlu etkilere yol açtığı sıklıkla vurgulanmaktadır (Rickinson vd., 2004; Taylor & Caldarelli, 2004; Tekbıyık, 2013; Uludağ & Erkan, 2023). Bu bağlamda, erken çocukluk döneminde matematik sevme durumları incelemek amacıyla açık alanda gerçekleştirilen matematik etkinliklerinin, çocukların matematikle olumlu bir ilişki kurmaları üzerinde etkili olabileceği söylenebilir. Bu durum, okul dışı öğrenme ortamlarının matematik sevgisi üzerindeki etkisini gösteren bir belirleyici olarak değerlendirilebilir. Matematik sevme durumlarının madde bazında incelendiğinde sayma, geometrik şekiller, parça bütün, gruplama ve ölçme konularında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Açık alanda matematik eğitim programında dal parçaları ile geometrik şekilleri oluşturma (Resim 2), ağırlıklarına göre sıralama (Resim 7), yaprakları boylarına göre ölçme ve gruplama (Resim 6) gibi etkinlikler yer almaktadır. Alabay ve Özdoğan'ın (2018), 55-72 aylık çocuklar üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada da benzer bir

bulguya ulaşılmıştır. Dış alanda uygulanan sorgulama tabanlı bilim etkinliklerinin deney grubundaki çocukların gözlem, sınıflama, veri kaydetme, tahmin etme, ölçme ve sonuç çıkarma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Reikeras ve arkadaşlarının (2012) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, 30-33 ay arasında değişen 1003 çocuktan oluşan örneklem grubunda, çocukların sayıları çok küçük yaşlardan itibaren algılayabildikleri ve ayırt edebildikleri, bilişsel açıdan beklenenden daha erken bir dönemde sayı sayabildikleri, geometrik şekilleri tanıyabildikleri ve basit düzeyde problem çözebildikleri belirtilmiştir. Sertöz (2012) tarafından ifade edildiği gibi, doğada bulunan matematiksel gerçekleri keşfetmek için fırsatlar sunmak önemli olduğunu ifade etmiştir. Buna ek olarak, Zhou ve Wang (2004) araştırmasında, matematik kavramlarını kazanımında somut nesnelere sayıların birleştirilmesini öğreten somutlaştırma sürecini, çocuğun matematiği öğrenmeye hazır hale gelmesinde etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Örneğin; ağaç dallarındaki geometrik şekiller veya gezegenlerin yörünge şekilleri gibi etkinlikleri entegre etmek, erken çocukluk döneminde matematik sevgisini artırmaya hizmet edebilir. Çünkü bu tür etkinlikler, çocukların oyun oynarken kullandıkları nesnelere sıklıkla saymalarını, miktarlarına göre kıyaslamalarını, şekillerini ifade etmelerini, renklerine göre sınıflandırmalarını, uzunluk veya ağırlık gibi özellikleri karşılaştırmalarını sağlar. Tüm bunları yaparken çocuklar erken matematik kavramlarıyla da tanışır. Bu tür etkinlikler, çocukların matematikle olumlu bir ilişki kurmalarına ve matematik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Benzer bulgular, Lee'nin (2012) küçük çocukların açık alandaki oyunlarında matematik becerilerini araştırdığı çalışmasında da görülmektedir. 12-36 aylık çocukların açık hava oyunlarını gözlemleyerek, uzay, sayı, ölçme, şekil, desen, sınıflandırma ve problem çözme alanlarında yetkinlikler sergilediklerini gözlemlemiştir. Bu bağlamda açık alanda uygulanan matematik etkinlikleri bu kavramlara yer verirken doğada bulunan yaprak, taş, kozalak vb. malzemelerin kullanımına olanak sağlamış olup Resim 1 ve Resim 5'teki gibi etkinlikler ile çocukların matematik sevmeye durumlarını olumlu yönde desteklediği söylenebilir.

Açık alanda uygulanan matematik programının "Çocuklar İçin Matematiği Sevme Ölçeği" madde bazında incelendiğinde, eşleştirme konusunda bir farklılık yaratmamıştır. Eşleştirme, saymanın temel bir ön koşulu olarak kabul edilir ve matematikteki en erken gelişen kavramlardan biridir; ayrıca mantıksal düşünce gelişiminin temelini oluşturur (Charlesworth & Lind, 1999). Eşleştirme, yalnızca matematik becerileriyle sınırlı olmayıp aynı zamanda günlük yaşam becerilerinde de sıkça kullanılan bir kavramdır (Aktaş, 2012; Bhargava & Kirova, 2002). Diğer becerilere kıyasla (örneğin, ölçme, gruplama, geometri), eşleştirme kavramına daha sık maruz kalmaları nedeniyle, matematik sevgisi üzerinde belirgin bir etki yaratmamış olabilir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda sırasıyla aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

Alan yazındaki araştırma sonuçlarına ek olarak, bu çalışmanın bulguları dikkate alındığında, sayma, geometrik şekiller, parça bütün, gruplama ve ölçme gibi erken çocukluk dönemi matematik ve fen konularının açık alanda öğrenme ortamları ile olumlu bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olduğunu destekleyecek çalışmalara da yer verilebilir. Uzaklıklar, ölçümler, doğadan toplanan farklı nesnelere karşılaştırmalar ve eşleştirmeler, doğrudan ve somut deneyimler, doğada matematik öğretiminde daha etkili olabilir. Bu nedenle, çocukların ihtiyaçlarına uygun hedefler, içerikler ve süreçlerle donatılmış, eğlenceli, çaba gerektiren ve çocuk merkezli açık alanda matematik programları ile oyunlar

geliştirilebilir. Bu oyunlar ve programlar, açık alanın dışında, müze, oyun bahçesi gibi öğrenme ortamlarında da uygulanabilir.

Açık alanda matematik programları daha büyük ve farklı özelliklere sahip çalışma gruplarıyla da uygulanabilir.

Bu araştırmada, çocukların matematik sevmeye durumları ele alınmıştır. Benzer çalışmalar matematik bilgi düzeyindeki değişim gibi konularda ele alınabilir.

Açık alanda matematik eğitim programı, ilköğretimde matematiğe karşı olumsuz tutum geliştiren öğrencilerin matematik sevgi durumlarını değiştirmeyi hedefleyen bir şekilde yaygınlaştırılabilir.

Araştırmanın sınırlılıkları incelendiğinde, yöntemsel ve kavramsal kısıtlamalar bulunmaktadır. Kontrol grubu bulunmaması, çalışma grubunun 2022-2023 eğitim öğretim yılında kamu kurum kreşinde açık alan bahçesi bulunan ve daha önce farklılaştırılmış/ zenginleştirilmiş matematik eğitimi almayan 25 çocuktan oluşmasıdır. Ayrıca, çalışmada bağımlı değişken olarak ele alınan matematik sevmeye durumunu ölçmek için kullanılan ölçme aracının, ölçtüğü özelliklerle sınırlı olması da bir diğer sınırlılıktır. Uygulanan son testin çocukların matematik sevmeye durumlarını etkileyebilecek çeşitli faktörler değerlendirilmemiştir. Bu da araştırmanın bir diğer sınırlılığını oluşturmaktadır.

5. Kaynakça

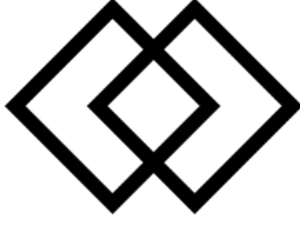
- Akpınar, B. (2017). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Data.
- Aktaş Arnas, Y. (2012). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi*. Nobel.
- Alakoç, Z. (2003). Matematik öğretiminde teknolojik modern öğretim yaklaşımları. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(1), 43-49.
- Alabay, E., & Özdoğan, İ. M. (2018). Okulöncesi çocuklara dış alanda uygulanan sorgulama tabanlı bilim etkinliklerinin bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 481-496. <https://doi.org/10.24315/trkefd.312655>
- Aragon, E., Navarro, J. I., Aguilar, M., Cerda, G., & Garcia-Sedeno, M. (2016). Predictive model for math skills based on structural equations. *Scandinavian Journal of Psychology*, 57(6), 489-494. <https://doi.org/10.1111/sjop.12317>
- Bhargava, A., & Kirova, A. (2002). Assessing the development of mathematical concepts in preschool children: Checklists for teachers. *Journal of Teaching and Learning*, 2(1), 53-63.
- Bobis, J., deVries, E., Dockett, S., Highfield, K., Hunting, R. P., Lee, S., & Thomas, L. (2010). Playing with mathematics: Play in early childhood as a context for mathematical learning. *Shaping The Future of Mathematics Education*, 730-760. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED520764.pdf>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Charlesworth, R., & Lind, K. (1999). *Math and science for young children* (3rd ed.). Delmar.

- Claessens, A., & Garrett, R. (2014). The role of early childhood settings for 4–5 year old children in early academic skills and later achievement in Australia. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 550-561. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.06.006>
- Clements, D. H., Sarama, J., & DiBiase, A. M. (2003). *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education*. Routledge.
- Cragg, L., & Gilmore, C. (2014). Skills underlying mathematics: The role of executive function in the development of mathematics proficiency. *Trends in Neuroscience and Education*, 3(2), 63-68. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tine.2013.12.001>
- Creswell, J W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Çelik, A. (2012). Okul öncesi eğitim kurumlarında açık alan kullanımı: Kocaeli örneği. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 43(1), 79-88.
- Dağlı, H., & Dağlıoğlu, H. E. (2018). Çocuklar için Matematiği Sevme Ölçeği'nin (ÇMSÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 1143-1172.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Pegem.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ... & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446 <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Erişen, Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 79-97.
- Fiskum, T. A., & Jacobsen, K. (2013). Outdoor education gives fewer demands for action regulation and an increased variability of affordances. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13(1), 76-99. <https://doi.org/10.1080/14729679.2012.702532>
- Fägerstam, E., & Blom, J. (2013). Learning biology and mathematics outdoors: Effects and attitudes in a swedish high school context. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13(1), 56-75. <https://doi.org/10.1080/14729679.2011.647432>
- Gardner, H. (2021). *Zihin çerçeveleri*. Alfa.
- Gruno, J., & Gibbons, S. (2022). Types of outdoor education programs for adolescents in British Columbia: an environmental scan. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 25(2), 117- 144. <http://dx.doi.org/10.1007/s42322-021-00090-x>
- Harris, B., & Petersen, D. (2019). Developing math skills in early childhood. *Mathematica Policy Research*, 2(2), 1–6. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED587415.pdf>
- Johnson, L. M., Duffek, K., & Richards, J. (2008). *Creating outdoor classrooms: schoolyard habitats and gardens for the Southwest*. University of Texas.
- Jordan, N.C., Kaplan, D., Locuniak, M.N., & Ramineni, C. (2007). Predicting first-grade math achievement from developmental number sense trajectories. *Learning Disabilities Research and Practice*, 22(1), 36-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2007.00229.x>

- Jordan, N. C., Kaplan, D., Ramineni, C., & Locuniak, M. N. (2009). Early math matters: Kindergarten number competence and later mathematics outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3), 850-867. <https://doi.org/10.1037/a0014939>
- Haji, S., Abdullah, M. I., Maizora, S., & Yumiati, Y. (2017). Developing students' ability of mathematical connection through using outdoor mathematics learning. *Infinity Journal*, 6(1), 11-20. <https://doi:10.22460/infinity.v6i1.234>
- Laird, A., Grootenboer, P., & Larkin, K. (2021). Engagement and outdoor learning in mathematics. Mathematics education research group of Australasia. In B. Kaur, J. Boon, W. Yeo, & S. L. Chin (Eds.), *Excellence in mathematics education: Foundations and pathways (Proceedings of the 43rd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia (MERGA))* (pp. 265–272).
- Langston, A., & Abbott, L. (2005). Learning to play, playing to learn: Babies and young children birth to three. In J. Moyles (Ed), *The excellence of play* (2nd ed.), (pp. 27–38). Open University.
- Lee, S. (2012). Toddlers as mathematicians? *Australasian Journal of Early Childhood* 37 (1), 30–37. <https://doi:10.1177/183693911203700105>
- Lee, J. S., & Ginsburg, H. P. (2009). Early childhood teachers' misconceptions about mathematics education for young children in the United States. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(4), 37-45. <https://doi.org/10.1177/183693910903400406>
- National Council of Teachers of Mathematics. (2020). *Principles and standards for school mathematics*. <https://www.nctm.org/Standards-and-Positions/Principles-and-Standards/>
- Navarro, J. I., Aguilar, M., Alcalde, C., Ruiz, G., Marchena, E., & Menacho, I. (2011). Inhibitory processes, working memory, phonological awareness, naming speed, and early arithmetic achievement. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 580–588. https://doi:10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n2.6
- Lakoff, G., & Nunez, R. E. (2000). *Where mathematics comes from: How the embodied mind brings mathematics into being*. Basic Books.
- Özsoy, N. (2003). İlköğretim matematik derslerinde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 112-119.
- Perry, B., & Dockett, S. (2008). Young children's access to powerful mathematical ideas. *Handbook of international research in mathematics education*. Routledge.
- Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. *The Journal of Environmental Education*, 17(3), 13-15. <https://doi.org/10.1080/00958964.1986.9941413>
- Pugh, K. J., & Girod, M. (2007). Science, art, and experience: Constructing a science pedagogy from Dewey's aesthetics. *Journal of Science Teacher Education*, 18, 9-27. <https://doi.org/10.1007/s10972-006-9029-0>

- Reikeras, E., I. K. Loge., & Knivsberg, A. (2012). The mathematical competencies of toddlers expressed in their play and daily life activities in Norwegian kindergartens. *International Journal of Early Childhood*, 44(1), 91–114. <https://doi:10.1007/s13158-011-0050-x>
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M.Y., & Sanders, D. (2004) *A review of research on outdoor learning*. Field Study Council.
- Ritchie, S. J., & Bates, T. C. (2013). Enduring links from childhood mathematics and reading achievement to adult socioeconomic status. *Psychological Science*, 24(7), 1301–1308. <https://doi:10.1177/0956797612466268>
- Sarama, J., & Clements, D. H. (2009). *Early childhood mathematics education research: Learning trajectories for young children*. Routledge.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Gönül.
- Sertöz, S. (2012). *Matematiğin aydınlık dünyası*. TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- Schoenfeld, A. H., & Stipek, D. (2011, November 7-8). *Math matters: Children's mathematical journeys start early*. [Conference presentation] Report of the pathways for supporting early mathematics learning conference. Berkeley, CA.
- Sibbald, T. (2021). Joyful Math: Invitations to play and explore in the early childhood classroom. *Canadian Journal of Education*, 44(3) <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i3.5355>
- Skinner, C., & Stevens, J. (2013). *Foundations of mathematics: An active approach to number, shape and measures in the early years*. Featherstone Education Bloomsbury.
- Skwarchuk, S. L., (2009). How do parents support preschoolers' numeracy learning experiences at home? *Early Childhood Education*, 37, 189–197. <https://doi:10.1080/1350293X.2012.677309>
- Taranto, E., Jablonski, S., Recio, T., Mercat, C., Cunha, E., Lazaro C., Ludwig, M., & Mammana, M.F. (2021). Professional development in mathematics education evaluation of a mooc on outdoor mathematics. *Mathematics* 9(22), 2975. <https://doi.org/10.3390/math9222975>.
- Taylor, E. W., & Caldarelli, M. (2004). Teaching beliefs of non-formal environmental educators: A perspective from state and local parks in the United States. *Environmental Education Research*, 10(4), 451-469. <https://doi.org/10.1080/1350462042000291001>
- Tekbıyık, A., Şeyhioğlu, A., Birinci Konur, S., & Vekli, G. (2013). Aktif öğrenmeye dayalı bir yaz bilim kampının öğrenciler üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 1383-1406. https://doi.org/10.9761/JASSS_545
- Trawick-Smith, J., Swaminathan, S., & Liu, X. (2016). The relationship of teacher–child play interactions to mathematics learning in preschool. *Early Child Development and Care*, 186(5), 716-733. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1054818>
- Uludağ, G., & Erkan, N. S. (2023). Okul dışı öğrenme ortamlarında etkinlikler içeren fen eğitimi programının 60-72 aylık çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 52-77. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2020064760>

- Yıldız, K. (2021). Experiential learning from the perspective of outdoor education leaders. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 30, 100343. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100343>.
- Watts, T. W., Duncan, G. J., Siegler, R. S., & Davis-Kean, P. E. (2014). What's past is prologue: Relations between early mathematics knowledge and high school achievement. *Educational Researcher*, 43(7), 352-360. <https://doi.org/10.3102/0013189X145536>
- Wilburne, J. M., Keat, J. B., & Napoli, M. (2011). *Cowboys count, monkeys measure and princesses problem solve: Building early math skills through storybooks*. Paul H. Brookes.
- Zhou, Xin., & Wang, B.(2004). Preschool children's representation and understanding of written number symbols. *Early Child Development and Care*, 174(3), 253–266. <https://doi.org/10.1080/0300443032000153570>



TOKSİK YÖNETİCİ DAVRANIŞLARI VE İŞYERİ ŞİDDETİNİN ÖRGÜTSEL SINIZM İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ: SAĞLIK ÇALIŞANLARI ÜZERİNE KESİTSEL BİR ARAŞTIRMA

Sait SÖYLER*

Öz

Bu araştırmanın amacı sağlık çalışanlarında toksik yönetici davranışları ve işyeri şiddeti ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma kesitsel bir nicel araştırmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak dört bölümden oluşan anket formu kullanılmıştır. Formun ilk bölümünde katılımcılara ilişkin genel özellikler, ikinci bölümünde "Toksik Yönetici Davranışları Ölçeği", üçüncü bölümünde "İşyeri Şiddeti Ölçeği" ve dördüncü bölümünde "Örgütsel Sinizm Ölçeği" yer almaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini Mersin ilinde görev yapmakta olan sağlık çalışanları oluşturmaktadır. Amaçsal ve kartopu örnekleme yöntemlerinin bir arada kullanılmasıyla toplam 579 sağlık çalışanı araştırmaya dahil edilmiştir. Elde edilen verilere ilişkin öncelikle tanımlayıcı istatistikler hesaplanmış, ardından bağımsız gruplarda t testi ve pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Gerçekleştirilen analizler neticesinde toksik yönetici davranışları ve işyeri şiddeti ölçeğinin tüm alt boyutları ile örgütsel sinizm ölçeği ve alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir ($p<0,05$). Ayrıca sağlık çalışanları arasında kadınların, bekar olanların, tıbbi birimlerde çalışanların ve özel sektörde çalışanların anlamlı şekilde daha yüksek bir örgütsel sinizm düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir ($p<0,05$). Sonuç olarak sağlık kurumlarında örgütsel sinizm düzeyinin azaltılması için toksik yönetici davranışlarının önlenmesi ya da ortaya çıkmış ise düzeltilmesi ve işyeri şiddetinin kaynaklarının tespit edilerek işyeri şiddetinin önlenmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Toksik yönetici davranışları, İşyeri şiddeti, Örgütsel sinizm, Sağlık çalışanları.

The Relationship of Toxic Managerial Behaviors and Workplace Violence with Organizational Cynicism: A Cross-Sectional Study on Health Workers

Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between toxic managerial behaviors, workplace violence, and organizational cynicism in healthcare workers. The research is cross-sectional and quantitative. A questionnaire form consisting of four sections was used as data collection tool in the study. The first part of the form included the general characteristics of the participants; the second part included "Toxic Manager Behaviors Scale"; the third part included "Workplace Violence Scale"; and the fourth part included "Organizational Cynicism Scale". The study population of the research consists of healthcare professionals working in Mersin province. The study used purposive and snowball sampling methods to include a total of 579 healthcare workers. Descriptive statistics were first calculated for the data obtained, followed by independent samples t-test and Pearson correlation analysis. As a result of the analysis, statistically significant relationships were found between all sub-dimensions of toxic manager behaviors as well as workplace violence scale and organizational cynicism scale and its sub-dimensions ($p<0.05$). In addition, it was determined that women, single employees, those working in medical units and those working in the private sector had a significantly higher level of organizational cynicism ($p<0.05$). As a result, in order to reduce the level of organizational cynicism in health institutions, toxic managerial behaviors should be prevented or eliminated if they have emerged, and workplace violence should be prevented by identifying the sources of workplace violence.

Keywords: Toxic manager behaviors, Workplace violence, Organizational cynicism, Healthcare workers.

*Dr. Öğr. Üyesi, Tarsus Üniversitesi, Sağlık Yönetimi Bölümü, Hastane İşletmeciliği Anabilim Dalı, saitsoyler@tarsus.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7915-0073>

1. Giriş

Liderlik, bireylerin ya da grupların amaçlarına ulaşabilmeleri için faaliyetlerinin etkilenmesi ve yönlendirilmesini içeren bütüncül bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Örgütlerin başarıya ulaşabilmesi için hem sağlık kurumlarında hem de diğer kurumlarda güçlü liderlerin varlığı son derece önemlidir (Uysal vd., 2012). Özellikle sağlık hizmetleri alanında hem maliyet etkin hem de yüksek kalitede hizmet sunulması artık bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu çerçevede sağlık hizmetleri açısından liderlerin rolü hem sağlık bakım hizmetlerinin güncel koşullarına uygun olarak iyileştirilmesi hem de örgüt içindeki uyum sorunlarının aşılması noktasında önem kazanmaktadır (Gün & Aslan, 2018).

Liderler ya da yöneticiler genel olarak iyi yönlerine vurgu yapılarak anılmaktadır. Bu kişilerin işletmeyi başarıya götürmek için sahip olması gereken özellikler literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır. Ancak son dönemde literatürde bu kişilerin olumsuz ve işletmeye zarar veren özellikleri de irdelenmeye başlanmıştır. Bu davranışların irdelenmesi, işletmenin sağlığı açısından son derece önemlidir. Zira genellikle becerikli, deneyimli, ahlaklı olarak görülen liderler aynı zamanda bencil, çıkarıcı, kibirli ve hatta beceriksiz de olabilmektedirler (Van Wart vd., 2021).

Liderlerin veya yöneticilerin olumsuz özellikleri ya da davranışları “liderliğin karanlık tarafı” olarak da ifade edilmekte (Indradevi, 2016); literatürde istismarcı liderlik, narsist liderlik (Labrague, 2021), tutarsız liderlik (Schilling vd., 2023), yıkıcı liderlik, etkisiz liderlik (Schilling & Schyns, 2021) gibi farklı sınıflandırmalar altında ele alınmaktadır.

Etkisiz liderliğin diğer bir türü olarak gösterilen (Labrague, 2021) ve farklı özellikleri olsa da genellikle yıkıcı liderlik ile aynı anlamda kullanılan (Miloseviç vd., 2020) diğer bir sınıflandırma ise toksik liderliktir. Toksik liderlik ifadesi Whicker (1996) tarafından ortaya atılan bir kavramdır. Toksik liderler, yolsuzluk, ikiyüzlülük, sabotaj, manipülasyon gibi etik dışı ve yasa dışı eylemlerle, diğer çeşitli onursuz davranışlarda bulunarak dürüstlükten uzak hareket eder (Lipman-Blumen, 2005). Green (2014) literatürden yola çıkarak toksik liderliği tanımlayan iki önemli unsur olduğunu öne sürmüştür. Bu iki unsurdan ilkinde göre toksik yönetici davranışları ilgili kurumda çalışan bireylere doğrudan ya da dolaylı olarak olumsuz yansımakta ve bu kişilere bir zarar vermektedir. İkincisi, toksik yönetici davranışları ilgili kurumun işleyişini olumsuz etkilemekte ve kurumsal düzeyde bir zarar ortaya çıkarmaktadır. Bu tür davranışlarda bulunan yöneticiler genel olarak hem çalışanlar hem de örgüt düzeyinde performansı düşüren, benmerkezci bir takım tutum ve davranışlarda bulunan ve hem bireylere hem de örgüte zarar veren yöneticilerdir (Indradevi, 2016). Toksik lider ya da toksik yönetici olarak ifade edilen bireyler genel olarak çalışanların iş yapma süreçlerini zorlaştırmakta, çalışanların enerjilerini olumsuz etkilemekte, dahası çalışanların itibarlarına da zarar vermektedir. Bu tür davranışların sonucunda ise çalışanların moralini bozar ve motivasyonlarını düşürürler. Bu tür davranışlara sahip olan yöneticilerin temel olarak korku ve baskıya dayalı olarak bir saygı görme arzusuyla hareket ettikleri, bu nedenle de kurum içi pozitif iletişim kanallarını kullanmadıklarını ya da bu kanalları negatif yönde etkiledikleri ve nihayetinde yıkıcı bir yapıya sahip oldukları ifade edilmektedir. Bu davranışları neticesinde ise bireyleri, grupları veya örgütleri harap edebilirler (Bektaş & Erkal, 2018). Üstün, toksik davranışları neticesinde iş tatmininin ve motivasyonun azalması, cinsel tacize uğrama, moral bozukluğu, üretkenliğin azalması, devamsızlık ve personel devir oranının artması, enerjinin ve özgüvenin azalması gibi problemlerle beraber, hipertansiyon, ülser, baş ağrısı, anksiyete, depresyon, öfke gibi sorunlar da ortaya çıkabilmektedir. Bu sorunların yanı sıra bu tür davranışlar, çalışanların örgüte karşı sinik tutumlara sahip olmasına da neden olabilmektedir (Börü vd., 2020; Ghislieri vd., 2019; Indradevi, 2016; Lyu vd., 2019; Pishgooie vd., 2019).

Bir örgütün çalışanlarını ve genel iş ortamını etkileyen diğer bir unsur da işyeri şiddetidir. Zira bir örgütte iş ortamını etkileyen davranışları yalnızca yöneticiler gerçekleştirmemektedir. İşyeri şiddeti diğer çalışanlardan, yöneticilerden ya da astlardan kaynaklanabileceği gibi, diğer kişilerden de kaynaklanabilmektedir. İşyeri şiddeti, her ne kadar geniş kapsamlı olarak tanımlanması zor olsa da bireylerin işleri ile ilgili koşullar altında istismar edildiği, tehdit edildiği veya saldırıya uğradıkları; güvenliklerine, refahlarına veya sağlıklarına yönelik açık ya da örtülü olarak gerçekleşen olaylar olarak tanımlanmaktadır (Waddington, 2004; Wynne vd., 1997). Diğer bir tanıma göre ise işyeri şiddeti, hedefi istismar etme ya da yaralama niyetiyle işyeri çerçevesinde gerçekleştirilen fiziksel şiddet, taciz, tehdit gibi davranışlardır. Bu davranışlar bireyin kendisini, birden fazla bireyi ya da bireyin bir mülkünü hedef alan tehdit ve sözlü tacizden fiziksel saldırı ve cinayete kadar uzanabilen davranışlardır (Al-Qadi, 2021).

İşyeri şiddeti, kaynağı ya da şeklinden bağımsız olarak, bir takım olumsuz sonuçlara sebep olabilmektedir (Al-Qadi, 2021). İşyeri şiddeti stres, uyku problemleri ve öfke gibi önemli duygusal ve psikolojik sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir (Hajaj, 2014). Öte yandan çalışanların mesleki süreçleriyle ilgili sorunlara da sebep olabilir. Bu sorunlar arasında devamsızlığın ve işgören devir oranının artması, iş tatmininin azalması, verimliliğin düşmesi ve hataların artması gösterilebilir (Darawad vd., 2015). Chen vd. (2016) sağlık çalışanları üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında işyeri şiddetinin duygusal tükenme ve sinizm ile pozitif bir ilişkisinin olduğunu göstermiştir. Diğer bir çalışmada ise gelecekte şiddete maruz kalma korkusunun da sinizm ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Fu vd., 2021).

Örgütsel sinizm, genel bir tanımıyla, bir çalışanın örgüte ilişkin negatif bir tutumu olarak ifade edilmektedir (Dean vd., 1998). Diğer bir tanıma göre örgütsel sinizm, çalışanların örgüt hakkında memnuniyetsizlik, rahatsızlık ve umutsuzluk gibi olumsuz duyguları olarak ifade edilebilir (Özler & Atalay, 2011). Örgütsel sinizm önemli olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Bu problemler arasında örgütsel sessizlik, yalnızlık ve yabancılaşmanın artması (Kayaalp & Özdemir, 2020), moral ve motivasyonun azalması, örgütsel vatandaşlık davranışında azalma (Andersson & Bateman, 1997), işyerinden ve işten soğuma, umursamazlık (Kahya, 2019), iş tatmini ve örgütsel bağlılığın azalması (Abraham, 2000; Koçoğlu-Sazkaya & Terzi 2020), iş performansında azalma (Akdemir vd., 2016) gibi önemli örgütsel sonuçlar yer almaktadır.

Görüldüğü gibi toksik yönetici/lider davranışları, işyeri şiddeti ve örgütsel sinizm arasında bir ilişki olabileceği ilgili literatürden yola çıkılarak değerlendirilmektedir. Örgütler açısından önemli sorunlara yol açma potansiyeline sahip olan bu üç değişken arasındaki ilişkilerin irdelenmesinin bu anlamda literatüre anlamlı katkı sağlayabileceği değerlendirilmiştir. Zira her üç değişken de negatif örgütsel sonuçlara yol açabilmektedir. Ayrıca örgütsel sinizm de örgütte çok sayıda probleme yol açabilmekte, iş yapma süreçlerine yansiyabilecek olumsuzlukların dahi ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Bu çerçevede, bu üç değişken arasındaki ilişkilerin irdelenmesi, hataların ölümcül sonuçlara yol açabildiği ve yüksek maliyetle faaliyette bulunan sağlık kurumları açısından da son derece önemlidir. Literatürde her üç değişkene ilişkin farklı çalışmalar olsa da toksik yönetici davranışları ve işyeri şiddetinin örgütsel sinizm ile ilişkisinin incelendiği bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu kapsamda araştırma özgün değere sahiptir. Bu çerçevede, araştırmanın ana amacı sağlık çalışanlarında toksik yönetici davranışları ve işyeri şiddeti ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma nicel ve kesitseldir. Nicel araştırmalar birtakım sayısal değerlerin objektif ve sistematik bir ölçüme tabi tutulduğu ve gerektiğinde tekrarlanabilen araştırmalar olarak ifade edilmektedir (Burns & Grove, 1993). Kesitsel araştırmalar, inceleme konusu olan verilerin zaman içerisinde belirli bir kesitte toplandığı araştırmalardır (Kesmodel, 2018). Bu araştırmalar ilgili konuya

ilişkin bir kesitin anlık bir görüntüsünün alınması şeklinde de tanımlanabilmektedir (Grimes & Schulz, 2002). Dolayısıyla, mevcut araştırmanın amacı göz önünde bulundurulduğunda, sağlık çalışanları açısından belirli bir zamanın diliminin fotoğrafını çekme ve değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koyma noktasında, kullanılan araştırma deseninin uygun olduğu değerlendirilmektedir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri toksik yönetici davranışları ve işyeri şiddeti iken, örgütsel sinizm araştırmanın bağımlı değişkenidir. Araştırmada aynı zamanda cinsiyet, yaş, medeni durum, çalışılan birim, kurumun mülkiyet yapısı, kurumdaki görev süresi ile toplam çalışma süresi gibi genel bilgiler de araştırmanın bağımsız değişkenleri arasındadır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni, Mersin ilinde görev yapan sağlık çalışanlarını kapsamaktadır. Mersin İl Sağlık Müdürlüğü verilerine göre Mersin’de 10 ilçe devlet hastanesi, 1 ağız ve diş sağlığı hastanesi, 2 ağız ve diş sağlığı merkezi, 1 şehir eğitim ve araştırma hastanesi, 1 üniversite hastanesi olmak üzere toplam 15 kamu sağlık kurumu; 2 tanesi özel dal hastanesi olmak üzere 15 özel hastane, 13 özel tıp merkezi, 1 tane özel tüp bebek merkezi, 2 tane özel ağız ve diş sağlığı merkezi 9 tane özel diyaliz merkezi ve 1 özel hiperbarik oksijen tedavi merkezi yer almaktadır (Mersin İl Sağlık Müdürlüğü [MİSM], 2024). Mersin İl Sağlık Müdürlüğü’nün internet sayfasından elde edilen en güncel verilere göre il genelinde toplam 13 bin sağlık çalışanı bulunmaktadır (Mersin İl Sağlık Müdürlüğü [MİSM], 2021). Evrenin bilindiği durumlar için %95 güven düzeyinde en az 373 sağlık çalışanınin dahil edilmesi gerektiği hesaplanmıştır. Gerekli örneklemin hesaplanabilmesi için aynı zamanda Gürbüz ve Şahin (2014)’in belirttiği hazır örneklem tablosundan faydalanılmıştır ve yine minimum 384 kişinin örnekleme dahil edilmesinin yeterli olacağı görülmüştür.

Araştırma kapsamında oluşturulan anket formu Google Formlar aracılığı ile elektronik ortama taşınmıştır. Ardından amaçsal ve kartopu örnekleme yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Zira burada amaç bir kurum özelinde değil, farklı gelişmişlik düzeylerine sahip bölgelerde görev yapan sağlık çalışanları örnekleminde konunun irdelenmesidir. Bu nedenle Mersin ilinde farklı ilçelerde ve farklı düzey sağlık kurumlarında görev yapan ve araştırmacının networkünde yer alan sağlık çalışanlarına amaçsal örnekleme yoluyla ulaşılmıştır. Ardından kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kartopu ya da zincir örnekleme olarak da ifade edilen bu yöntemde ulaşılan katılımcıların önerdiği diğer bireylere de ulaşılmakta, böylece katılımcı sayısı artarak süreç devam etmektedir (Koç Başaran, 2017). Her ne kadar yoğun çalışma temposu içerisinde olan sağlık çalışanlarına ulaşabilme noktasında avantaj sağlamış olsa da, bireylerin tanıdıkları ve kendileri ile benzer çevrelerde yer alan sağlık çalışanlarını örnekleme katmalarıyla beraber bir ölçüde örnekleme yanlılığını ve hata payını artırabilmektedir. Bu da seçilen örnekleme yöntemlerinin önemli bir kısıtlılığını oluşturmaktadır. Oluşturulan form öncelikle araştırmacının çevresindeki sağlık çalışanlarına gönderilmiş, bu sağlık çalışanlarının da anket formunu Mersin ilinde görev yapan sağlık çalışanı tanıdıklarına göndermesi istenmiştir. Anket formunun giriş kısmında bilgilendirilmiş gönüllü olur formuna yer verilmiş ve katılımcıların gönüllü olarak katıldıklarına ilişkin onay ayrıca alınmıştır. Bu çerçevede 12.01.2024 ve 31.01.2024 tarihleri arasında toplam 608 adet anket formu elde edilmiştir. Yapılan inceleme neticesinde anketin tamamını doldurmayanlar dışlandığında toplam 579 katılımcı araştırmaya dahil edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Anket formu 4 bölümden oluşmaktadır. Formun ilk bölümünde cinsiyet, yaş, medeni durum, çalışılan birim, kurumun mülkiyet yapısı, kurumdaki görev süresi ile toplam çalışma süresi gibi genel bilgilere yer verilmiştir. Araştırmanın etik kurul onayının alınabilmesi için öncelikle anket formunda kullanılan tüm ölçekler için ilgili yazarlardan kullanım izni alınmıştır.

Anket formunun ikinci bölümünde Kusy ve Holloway (2010) tarafından geliştirilen ve Bektaş ve Erkal (2018) tarafından Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan “Toksik Yönetici Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 11 madde ve tek boyuttan oluşan 5’li Likert türünde bir ölçektir. Ölçeğin içsel tutarlılık (Cronbach’ın alfası) katsayısı 0,928 bulunmuştur. Dolayısıyla ölçek güvenilir olarak ifade edilmektedir.

Formun üçüncü bölümünde Tutan ve Kökalan (2023) tarafından Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan “İşyeri Şiddeti Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 9 madde ve 3 alt boyuttan oluşan 4’lü Likert türünde bir ölçektir. Ölçek sözlü şiddet (2 madde), fiziksel şiddet (4 madde) ve cinsel şiddet (3 madde) alt boyutlarından oluşmaktadır ve bu alt boyutların içsel tutarlılık (Cronbach’ın alfası) katsayıları 0,760 ile 0,894 arasındadır ve dolayısıyla ölçek güvenilir olarak ifade edilmektedir.

Formun dördüncü bölümünde Brandes (1997) tarafından geliştirilen, ilk uyarlaması ise Erdost vd. (2007) tarafından yapılan, 2013 yılında ise Topçu vd. (2013) tarafından Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan “Örgütsel Sinizm Ölçeği” kullanılmıştır (Brandes, 1997, Erdost vd., 2007’den akt. Topçu vd. 2013). Ölçek 14 madde ve 3 alt boyuttan oluşan 5’li Likert türünde bir ölçektir. Ölçeğin alt boyutlarında içsel tutarlılık (Cronbach’ın alfası) katsayısı sırasıyla; bilişsel boyutta (5 madde) 0,91, duyuşsal boyutta (4 madde) 0,93, davranışsal boyutta (5 madde) 0,86’dır ve dolayısıyla ölçek güvenilir olarak ifade edilmektedir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde SPSS 23.0 paket programı kullanılmıştır. Verilere ilişkin tanımlayıcı istatistiklerin hesaplanmasının ardından, hipotez testlerinden önce bağımlı değişken olan örgütsel sinizm değişkeninin normal dağılıma uygun olup olmadığı incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin $\pm 1,5$ aralığında olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle farklılık analizlerinde bağımsız gruplarda t testi, korelasyon analizinde ise pearson korelasyon analizinden faydalanılmıştır. Bağımsız değişkenler arasında yüksek bir korelasyon olması nedeniyle, çoklu eş doğrusallık probleminden dolayı regresyon analizi gerçekleştirilememiştir. Hipotez testlerinde $p < 0,05$ değeri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

2.5. Araştırma Etiği

Bu araştırmanın yürütülebilmesine ilişkin etik kurul onayı Tarsus Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’nun 19.10.2023 tarih ve 2023/05 sayılı kararıyla alınmıştır. Araştırma, yaygın olarak kabul gören etik ilkeler doğrultusunda yürütülmüştür.

3. Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen veriler öncelikle tanımlayıcı istatistikler olarak özetlenmiş ve Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların genel özelliklerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler.

		N	%
Cinsiyet	Kadın	315	54,4
	Erkek	264	45,6
Medeni Durum	Evli	327	56,5
	Bekar	252	43,5
Birim	Tıbbi birim	345	59,6

Kurum Türü	İdari birim	234	40,4
	Kamu	359	62,0
	Özel	220	38,0
	Min	Maks	Ort. ± S.S.
Yaş	21	65	33,22±8,64
Kurumda görev süresi	1	37	7,33±7,32
Toplam çalışma süresi	1	40	10,62±8,49

Araştırmaya katılanların %54,4'ü kadın, %45,6'sı erkektir. Katılımcıların %56,5'i evli ve %43,5'i bekarıdır. Katılımcıların %62'si kamu, %38'i özel sektörde görev yapmaktayken, %59,6'sı tıbbi ve %40,4'ü idari birimlerde görev yapmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 33,22±8,64, kurumda çalışma süresi ortalaması 7,33±7,32 ve toplam çalışma süresi ortalaması 10,62±8,49'dur.

Tanımlayıcı istatistiklerin ardından öncelikle farklılık analizleri gerçekleştirilmiş ve farklılık analizi bulguları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların sinizm düzeylerinin genel özelliklere göre incelenmesi.

	Duyuşsal Sinizm		Bilişsel Sinizm		Davranışsal Sinizm		Sinizm Toplam	
	Ort. ± S.S.	Test değeri / p	Ort. ± S.S.	Test değeri / p	Ort. ± S.S.	Test değeri / p	Ort. ± S.S.	Test değeri / p
Cinsiyet								
Kadın	3,21±1,29	10,928/0,000	3,30±1,21	10,759/0,000	3,38±1,15	11,198/0,000	3,30±1,17	11,552/0,000
Erkek	2,17±1,00		2,29±1,04		2,36±1,03		2,28±0,95	
Medeni Durum								
Evli	2,22±0,99	-12,475/0,000	2,34±1,00	-12,279/0,000	2,43±0,99	-11,975/0,000	2,34±0,93	-12,992/0,000
Bekar	3,40±1,29		3,49±1,23		3,54±1,18		3,48±1,19	
Birim								
Tıbbi	3,14±1,25	10,158/0,000	3,33±1,19	12,787/0,000	3,38±1,13	13,072/0,000	3,29±1,14	13,088/0,000
İdari	2,13±1,05		2,13±0,95		2,23±0,97		2,17±0,92	
Kurum Türü								
Kamu	2,35±1,00	-10,080/0,000	2,53±1,05	-7,979/0,000	2,63±1,06	-7,604/0,000	2,51±0,97	-8,846/0,000
Özel	3,37±1,42		3,35±1,37		3,38±1,29		3,36±1,32	
Yaş		-0,453/0,000		-0,418/0,000		-0,444/0,000		-0,456/0,000
Kurumda Görev Süresi		-0,367/0,000		-0,338/0,000		-0,360/0,000		-0,369/0,000
Toplam Çalışma Süresi		-0,408/0,000		-0,382/0,000		-0,405/0,000		-0,414/0,000

Katılımcıların cinsiyetine, medeni durumlarına, çalıştıkları kurumun mülkiyet yapısına ve çalıştıkları birim türüne göre hem örgütsel sinizm alt boyutları hem de örgütsel sinizm toplam skorları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir ($p<0,01$). Buna göre kadınların, bekarların, tıbbi birimlerde çalışanların ve özel sektörde görev yapanların hem örgütsel sinizm alt boyutları hem de örgütsel sinizm toplam skorları açısından daha yüksek ortalamalara sahip oldukları tespit edilmiştir. Katılımcıların yaşı, kurumda görev süresi ve toplam çalışma süresi ile örgütsel sinizm alt boyutları ve toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü ve zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0,01$, $-0,30<r<-0,50$).

Araştırma kapsamında toksik yönetici davranışları ve işyeri şiddeti ile örgütsel sinizm alt boyutları ve örgütsel sinizm toplam skoru arasındaki ilişkiler pearson korelasyon analiziyle incelenmiş ve analiz bulguları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Toksik yönetici davranışları ve işyeri şiddeti ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiler.

	1	2	3	4	5	6	7	8	Tolerance	VIF
1.Toksik Yönetici Davranışları	1								0,229	4,365
2.Sözlü Şiddet	,706*	1							0,245	4,081
3.Fiziksel Şiddet	,592*	,692*	1						0,278	3,603
4.Cinsel Şiddet	,667*	,814*	,849*	1					0,175	5,723
5.Şiddet Toplam	,704*	,891*	,922*	,963*	1				0,410	2,436
6.Duyuşsal Sinizm	,841*	,774*	,626*	,716*	,757*	1			0,159	6,292
7.Bilişsel Sinizm	,840*	,663*	,582*	,650*	,680*	,867*	1		0,103	9,727
8.Davranışsal Sinizm	,815*	,607*	,555*	,628*	,643*	,835*	,930*	1	0,125	8,030
9.Sinizm Toplam	,867*	,705*	,610*	,690*	,719*	,933*	,976*	,965*		

*p<0,01

Gerçekleştirilen pearson korelasyon analizine göre toksik yönetici davranışları, işyeri şiddeti alt boyutları ve toplam işyeri şiddeti skorları ile hem örgütsel sinizm alt boyutları hem de örgütsel sinizm toplam skorları arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler olduğu tespit edilmiştir (p<0,01). Toksik yönetici davranışları ile örgütsel sinizm alt boyutlarının tamamı ve genel ölçek puanı arasındaki ilişki kuvvetli düzeydedir (r>0,80). Öte yandan hem işyeri şiddeti tüm alt boyutları hem de işyeri şiddeti toplam ölçek puanı ile örgütsel sinizm alt boyutlarının tamamı ve genel ölçek puanı arasındaki ilişkiler ise orta kuvvettedir (0,50<r<0,80).

Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan toksik yönetici davranışları ile işyeri şiddeti ve alt boyutları arasındaki ilişkilerin de anlamlı ve orta kuvvette (0,50<r<0,80) olması nedeniyle, regresyon analizinde çoklu eş doğrusallık problemi ortaya çıkacağından dolayı regresyon analizi gerçekleştirilememiştir. Zira bağımsız değişkenler arasında yüksek kuvvette korelasyon olması çoklu eş doğrusallık için ele alınan göstergelerden bir tanesidir. Dahası, korelasyonun 0,80 ve üzerinde olması ise çoklu eş doğrusallığın ciddi bir problem olduğunu göstermektedir (Senaviratna & Cooray, 2019). Öte yandan, bağımsız değişkenlerle ilgili çoklu eş doğrusallık probleminin gerçekten var olup olmadığının teyit edilmesi için her bir değişkene ait “tolerance” ve “variance inflation factor (VIF)” hesaplanmıştır (Miles, 2014). Tolerance sıfıra yaklaştıkça ve VIF değeri ise 1’den büyük değerler aldıkça çoklu eş doğrusallık problemine ilişkin daha güçlü kanıtlar sunmaktadır. Literatürde bir fikir birliği bulunmamasına rağmen, tolerance değeri için 0,1 ya da 0,2’den küçük değerler (Senaviratna & Cooray, 2019), VIF için ise 2,5, 5 ya da 10’dan büyük değerler çoklu eş doğrusallığa işaret etmektedir (Kyriazos & Poga, 2023; Midi vd., 2013; Shrestha, 2020). Bu çerçevede hem korelasyon katsayıları, hem de tolerance ve VIF değerleri göz önünde bulundurulduğunda, mevcut veri setinde bağımsız değişkenler arasında çoklu eş doğrusallık problemi olabileceği değerlendirilmiştir. Ayrıca “Collinearity Diagnostics” içerisinde özdeğerler ve “condition index” değerleri de incelenmiştir. Buna göre çok sayıda değişkenin öz değeri sıfıra yakın ve “condition index” değeri 15 ve üzerindedir (Midi vd., 2013; Senaviratna & Cooray, 2019). Bu çerçevede, bağımsız değişkenler arasında çoklu eş doğrusallık problemi olduğundan dolayı regresyon analizi gerçekleştirilememiştir. Bu tür bir problem ortaya çıktığında çoklu eş doğrusallık probleminin ortadan kaldırılması için, şayet değişkenlerden bir kısmı dışlanabilir özellikteyse, bazı değişkenlerin analizden dışlanması, birleştirilmesi ya da örneklemin genişletilmesi önerilmektedir (Senaviratna & Cooray, 2019). Ancak bu araştırma kapsamında bu

özellikte bir değişken olmadığından, veri analizinde pearson korelasyon katsayılarının kullanılması ile yetinilmiştir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sağlık hizmetleri sektörü, teknolojinin yoğun olarak kullanıldığı bir sektör olmasının yanı sıra, aynı zamanda emek yoğun bir sektör olarak, diğer sektörlerden ayrı bir noktada konumlanan ve özel olarak ele alınması gereken bir sektördür. Günümüzün yoğun rekabet ortamı, hızla değişen çevre özellikleri ve sağlık hizmetlerinin kendisine has özellikleri çerçevesinde sağlık kurumları yönetiminin en önemli unsurlarının başında insan kaynakları gelmektedir. İnsan kaynaklarının etkili ve verimli çalışabilmesi ve örgüte yönelik olumlu duygular içerisinde olması, sağlık kurumunu başarıya götürebilecek önemli bir konudur (Koçak & Boyalı, 2020). Öte yandan bazı durumlarda çalışanların örgüte ilişkin olumsuz duygular içerisinde olabildiği bilinmektedir. Bu durumlardan biri de örgütsel sinizm olarak ifade edilmektedir (Özler & Atalay, 2011). Sinizm, yol açtığı olumsuz sonuçlar itibarıyla sağlık çalışanlarının yüksek motivasyonla, etkili ve verimli bir şekilde çalışmasını engelleyebilmektedir. Bu nedenle büyük bir özenle ele alınmalıdır.

Bu araştırmada, toksik yönetici davranışları ve işyeri şiddetinin örgütsel sinizm ile ilişkisi incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre toksik yönetici davranışlarının örgütsel sinizm ile ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Literatür incelendiğinde, birçok araştırmada mevcut araştırma ile paralel olarak toksik yönetici davranışları ile örgütsel sinizm arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu ortaya konmuştur (Börü vd., 2020; Dobbs & Do, 2019; Eidipour vd., 2020; Ince, 2018). Çankaya ve Çiftçi (2020) de hastane çalışanları üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada, benzer şekilde, toksik liderlik ile örgütsel sinizm arasında pozitif yönlü ve orta kuvvette bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer bir araştırmada Hamzah (2023) de benzer bir ilişkinin hemşireler açısından geçerli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla mevcut araştırma bulguları ile literatürün paralel olduğu ve toksik yönetici davranışları ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkinin diğer sektörlerde olduğu gibi sağlık sektörü açısından da geçerli olduğu ifade edilebilir. Örgütsel sinizmin ortaya çıkarabileceği olumsuz örgütsel sonuçlar ile toksik yönetici davranışlarının yol açabileceği diğer problemler göz önünde bulundurulduğunda, bu ilişkinin irdelenmesi ve toksik yönetici davranışlarının elimine edilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Her ne kadar bu araştırma çerçevesinde elde edilen korelasyon katsayıları nedensellik anlamında bir kanıt sunmasa da, nedensellik açısından bir ipucu olma niteliği göstermektedir. Nedenselliğin ortaya konabilmesi için gerekli olan koşullar arasında yer alan uyumluluk koşulu gereği, gelecek araştırmalarda bu değişkenler arasındaki ilişkilerin yeniden ve farklı yönleriyle, belki de farklı araştırma desenleriyle incelenmesi gerekmektedir.

Mevcut araştırmada aynı zamanda sağlık çalışanlarında işyeri şiddeti ile örgütsel sinizm arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Bu araştırmanın sonuçları ile paralel olarak, hemşireler üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada yatay işyeri şiddeti ile örgütsel sinizm arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Munir vd., 2016). Bir başka araştırmada, işyeri şiddetinin farklı bir türü olan mobing ile örgütsel sinizm arasında anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir (Bedük vd., 2017). Benzer şekilde Pelit ve Pelit (2014) de otel işletmelerinde mobing ile örgütsel sinizm arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bir başka araştırmada, mevcut araştırma bulgularına benzer şekilde, hemşirelerde despotik liderlik ve cinsel tacizin örgütsel sinizm ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Malik & Sattar, 2019). Butt ve Yazdani (2021) işyeri nezaketsizliği ile örgütsel sinizm arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Haq vd. (2018), mevcut araştırma ile paralel olarak işyeri zorbalığı ile örgütsel sinizm arasında pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Fu vd. (2021) ise hemşirelerde gelecekte işyeri şiddetine maruz kalma korkusu ile örgütsel sinizm arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Bu çerçevede, hem literatürde yer alan çalışmalardan elde edilen bulgular hem de mevcut araştırma bulguları paralel sonuçları ortaya

koymaktadır. Buna göre sağlık sektöründe işyeri şiddeti işe örgütsel sinizm arasında önemli bir ilişki olduğu ifade edilebilir. Burada da toksik yönetici davranışlarının örgütsel sinizm ile ilişkisinde bahsedildiği gibi, nedensellik için bir kanıt sunulamasa da önemli bir ipucu olduğu değerlendirilmektedir ve bu çerçevede bu ilişkinin gelecek araştırmalarda farklı yön ve yöntemlerle ele alınması gerekliliği ifade edilmelidir.

Araştırmada sağlık çalışanları arasında kadınların, bekâr olanların, tıbbi birimlerde çalışanların ve özel sektörde çalışanların anlamlı şekilde daha yüksek bir örgütsel sinizm düzeyine sahip oldukları, örgütsel siniz alt boyutları ve toplam puanları ile yaş, kurumda çalışma süresi ve toplam çalışma süresi arasında negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde, hem mevcut araştırma ile paralel sonuçların hem de benzer olmayan sonuçların elde edildiği görülmektedir. Yılmaz vd. (2016), özel hastane çalışanları üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında örgütsel sinizm düzeyinin istatistiksel olarak anlamsız olsa da kadınlar ve bekar çalışanlarda daha yüksek olduğunu, kurumda çalışma süresi ile ilişkisiz olduğunu, daha küçük yaş grupları ile mesleki deneyimi daha az olanlarda ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Bu araştırmanın bulguları ile mevcut araştırma bulguları paralellik göstermektedir. Akyüz ve Yurduseven (2015)'in bir kamu eğitim ve araştırma hastanesinde görev yapan sağlık çalışanları üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında ise kadın çalışanların hem alt boyutlar hem de genel örgütsel sinizm düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan aynı araştırmada örgütsel sinizm düzeyinin medeni durum, yaş ve çalışma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma ile mevcut araştırma bulguları ise kısmen paralellik göstermektedir. Üreten ve Gemlik (2016) tarafından gerçekleştirilen ve kamu hastanesinde çalışanlar ile özel hastanede çalışanların örgütsel sinizm düzeyinin karşılaştırıldığı bir araştırmada kamu hastanesinde çalışanların hem alt boyutlar hem de genel örgütsel sinizm puanının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçları ile mevcut araştırma sonuçları örtüşmemektedir. Zira mevcut araştırmada özel sektörde görev yapan sağlık çalışanlarının örgütsel sinizm düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Bu durum, mevcut araştırma modelinde örgütsel sinizm ile aynı ölçüm sürecinde toksik yönetici davranışları ile işyeri şiddetinin ölçülmesinden kaynaklanıyor olabilir. Burada araştırmanın temel amaçları arasında olmadığı için bulgular kısmında yer verilmesi de, kurumun mülkiyet yapısına göre hem toksik yönetici davranışları algısının hem de işyeri şiddeti alt boyutları ve toplam puanının özel sektör çalışanlarında anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bu nedenle kurumun mülkiyet yapısına dayalı karşılaştırmaların gelecekteki bağımsız araştırmalarda ele alınması gerektiği ifade edilebilir.

Bir sağlık kurumunun faaliyetlerini etkili ve verimli bir şekilde sürdürebilmesi, günümüzün yoğun rekabet ve hızlı değişen çevre koşullarında son derece büyük bir önem arz etmektedir. Bunun sağlanabilmesi ise büyük ölçüde insan kaynaklarına bağlıdır. İnsan kaynaklarının kuruma yönelik olumsuz tutumlar içerisinde olması ise performanslarını da olumsuz etkileyerek kuruma zarar verebilmektedir. Bu olumsuz tutumlar arasında örgütsel sinizm de önemli bir yer tutmaktadır. Zira Eşkin Bacaksız vd. (2018), sağlık çalışanlarında örgütsel sinizmin tüm alt boyutları ve genel sinizm skorunun performans ile istatistiksel olarak anlamlı ve negatif bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üreten ve Gemlik (2016) ise sinizme yol açan etkenlerin ortadan kaldırılmamasının düşük performansın yanı sıra, aynı zamanda motivasyon ve iş tatmininin de düşük olacağını; sağlık çalışanlarının örgüte ve hastalara karşı duyarsızlaşarak çalışmaya devam edeceğini ve işten ayrılma durumlarının artış gösterebileceğini ifade etmektedir. Bu nedenle sağlık çalışanlarında örgütsel sinizm düzeyi ve örgütsel sinizm ile ilişkili faktörlerin gelecek çalışmalarda da ele alınması gerekmektedir.

Elde edilen bulgular, yöneticilerin toksik liderlere özgü davranışlarının önlenmesi ya da ortaya çıkmış ise düzeltilmesinin ve işyeri şiddetinin kaynaklarının tespit edilerek işyeri şiddetinin önlenmesi

gibi birtakım adımların atılmasının örgütsel sinizm düzeyini de azaltabileceği ortaya koymaktadır. Zira elde edilen korelasyonlar bu değişkenlerin örgütsel sinizm ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Yöneticilerin toksik davranışlarının önlenmesi, bu tür davranışların tasvip edilmediğinin belirtilmesi, pozitif bir örgüt ikliminin teşvik edilmesi, iletişim kanallarının açık tutulması gibi önlemler alınması toksik yönetici davranışlarını önleyebilecektir. Bu konuda hem sağlık kurumlarında hem de diğer kurumlarda üst düzey yöneticilere ve yönetim kurullarına önemli sorumluluklar düşmektedir. Çünkü ancak üst düzey yönetimin niyeti ve oluşturdukları politikalar çerçevesinde olumlu bir örgüt iklimi teşvik edilebilecektir. Toksik yönetici davranışlarının yüksek boyutlara ulaştığı durumlar için ise hem kurumlar düzeyinde bir takım önlemler alınmasının hem de yasal düzeyde düzenlemelerin yapılmasının önem arz ettiği değerlendirilmektedir. Kurumlarda pozitif bir örgütsel iklimin oluşturulması ve şiddete karşı tolerans gösterilmemesi, aynı zamanda yasal çerçevede şiddetin sebeplerinin ortadan kaldırılması ve yaptırımlarının caydırıcı düzeye getirilmesi, sağlık çalışanlarında örgütsel sinizm düzeyinin azaltılmasında önemli bir rol oynayabilecektir.

5. Kaynakça

- Abraham, R. (2000). Organizational cynicism: Bases and consequences. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 126(3), 269-292.
- Akdemir, B., Kırmızıgül, B., & Zengin, Y. (2016). Örgütsel sinizm ile iş performansı arasındaki ilişki ve bir araştırma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(2), 115-130.
- Akyüz, İ., & Yurduseven, N. (2015). Sağlık çalışanlarının örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 16, 61-76.
- Al-Qadi, M. M. (2021). Workplace violence in nursing: A concept analysis. *Journal of Occupational Health*, 63(1), e12226.
- Andersson, L. M., & Bateman, T. S. (1997). Cynicism in the workplace: Some causes and effects. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 18(5), 449-469.
- Bedük, A., Eryeşil, K., & Altınışık, G. D. (2017). The relationship between mobbing and organizational cynicism: An empirical study. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 3167-3176.
- Bektaş, M., & Erkal, P. (2018). Toksik yönetici davranışları ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliği çalışması. *Ege Academic Review*, 18(3), 435-444.
- Börü, D., Çakarel, T. Y., Ufacık, O. E., & Arslan, G. (2020). Toksik liderliğin örgütsel sinizm üzerindeki etkisi: Otomotiv sektöründe bir araştırma. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 5(12), 194-216.
- Burns, N., & Grove, S. K. (1993). *The practice of nursing research: Conduct, critique & utilization* (2nd ed.). Elsevier Science Health Science.
- Butt, S., & Yazdani, N. (2021). Influence of workplace incivility on counterproductive work behavior: Mediating role of emotional exhaustion, organizational cynicism and the moderating role of psychological capital. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences (PJCSS)*, 15(2), 378-404.
- Chen, S., Lin, S., Ruan, Q., Li, H., & Wu, S. (2016). Workplace violence and its effect on burnout and turnover attempt among Chinese medical staff. *Archives of Environmental & Occupational Health*, 71(6), 330-337.

- Çankaya, M., & Çiftçi, G. E. (2020). Hastane çalışanlarının toksik liderlik ve örgütsel sinizm algılarının örgütsel bağlılıklarına etkisi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 23(2), 273-298.
- Darawad, M. W., Al-Hussami, M., Saleh, A. M., Mustafa, W. M., & Odeh, H. (2015). Violence against nurses in emergency departments in Jordan: Nurses' perspective. *Workplace Health & Safety*, 63(1), 9-17.
- Dean Jr, J. W., Brandes, P., & Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *Academy of Management Review*, 23(2), 341-352.
- Dobbs, J. M., & Do, J. J. (2019). The impact of perceived toxic leadership on cynicism in officer candidates. *Armed Forces & Society*, 45(1), 3-26.
- Eidipour, K., Yousefy, B., Eidy, H., & Zardoshtian, S. (2020). The relationship of the components of toxic leadership style with organizational cynicism in the staff of the ministry of sport and youth with the mediating role of machiavellianism management. *Sport Management Journal*, 12(3), 685-700.
- Eşkin Bacaksız, F., Tuna, R., & Harmancı Seren, A. K. (2018). Sağlık çalışanlarında performans ve örgütsel sinizm ilişkisi: Hemşireler üzerinde bir araştırma. *ACU Sağlık Bil Derg*, 9(1), 52-58.
- Fu, C., Wang, G., Shi, X., Ren, Y., & Cao, F. (2021). The association between fear of future workplace violence and burnout among nurses in China: a cross-sectional study. *Journal of Affective Disorders*, 293, 29-35.
- Ghislieri, C., Cortese, C. G., Molino, M., & Gatti, P. (2019). The relationships of meaningful work and narcissistic leadership with nurses' job satisfaction. *Journal of Nursing Management*, 27(8), 1691-1699.
- Green, J. E. (2014). Toxic leadership in educational organizations. *Education Leadership Review*, 15(1), 18-33.
- Grimes, D. A., & Schulz, K. F. (2002). An overview of clinical research: the lay of the land. *The lancet*, 359(9300), 57-61.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Gün, İ., & Aslan, Ö. (2018). Liderlik kuramları ve sağlık işletmelerinde liderlik. *Journal of Health and Nursing Management*, 5(3), 217-226.
- Hajaj, A. M. (2014). Violence against nurses in the workplace. *Middle East J Nurs*, 7(3), 20-26.
- Hamzah, K. D. (2023). The effect of toxic leadership on deviant work behavior: the mediating role of employee cynicism. *Texas Journal of Multidisciplinary Studies*, 18, 92-107.
- Haq, M. R., Zia-ud-Din, M., & Rajvi, S. (2018). The impact of workplace bullying on employee cynicism with mediating role of psychological contract. *International Journal of Academic Research in Business & Social Sciences*, 8(8), 127-137.
- Ince, F. (2018). Toxic leadership as a predictor of perceived organizational cynicism. *International Journal of Recent Scientific Research*, 9(2), 24343-24349.
- Indradevi, R. (2016). Toxic leadership over the years—a review. *Purushartha-a Journal of Management, Ethics and Spirituality*, 9(1), 106-110.

- Kahya, T. (2019). *Örgütsel sinizmin neden ve sonuçları üzerine nitel bir araştırma: hizmet sektöründe faaliyet gösteren uluslararası bir firma örneği* (Tez No. 545527) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kayaalp, E., & Özdemir, T. Y. (2020). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık ve örgütsel yabancılaşma algılarının örgütsel sinizm düzeyleriyle ilişkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 101-113.
- Kesmodel, U. S. (2018). Cross-sectional studies—what are they good for? *Acta Obstetrica et Gynecologica Scandinavica*, 97(4), 388-393.
- Koç Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(47), 480-495.
- Koçak, R. D., & Boyalı, G. A. E. (2020). Sağlık çalışanlarında psikolojik sermaye, iş tatmini ve örgütsel sinizm ilişkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 136-153.
- Koçoğlu-Sazkaya, M., & Terzi, C. (2020). Örgütsel sinizmin örgütsel bağlılık üzerine etkisinin incelenmesi: hekimlere yönelik bir araştırma. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 129-143.
- Kusy, M., & Holloway, E. (2010). *Toxic workplace!: managing toxic personalities and their systems of power*. John Wiley & Sons.
- Kyriazos, T., & Poga, M. (2023). Dealing with multicollinearity in factor analysis: the problem, detections, and solutions. *Open Journal of Statistics*, 13(3), 404-424.
- Labrague, L. J. (2021). Influence of nurse managers' toxic leadership behaviours on nurse-reported adverse events and quality of care. *Journal of Nursing Management*, 29(4), 855-863.
- Lipman-Blumen, J. (2005). *The allure of toxic leaders. why we follow destructive bosses and corrupt politicians – and how we can survive them*. Oxford University.
- Lyu, D., Ji, L., Zheng, Q., Yu, B., & Fan, Y. (2019). Abusive supervision and turnover intention: Mediating effects of psychological empowerment of nurses. *International Journal of Nursing Sciences*, 6(2), 198-203.
- Malik, M. S., & Sattar, S. (2019). Effects of despotic leadership and sexual harassment on emotional exhaustion of employees in health sector of pakistan: moderating role of organizational cynicism. *Review of Economics and Development Studies*, 5(2), 269-280.
- MİSM (2021). Mersin'de sağlık çalışanlarına 5 bin gül. <https://mersinism.saglik.gov.tr/TR,181740/.....de-saglik-calisanlarina-5-bin-gul.html> adresinden 05.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- MİSM (2024). <https://mersinism.saglik.gov.tr/> adresinden 08.05.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Midi, H., Sarkar, S., & Rana, S. (2013). Collinearity diagnostics of binary logistic regression model. *Journal of Interdisciplinary Mathematics*, 13(3), 253-267.
- Miles, J. (2014). Tolerance and variance inflation factor. *Wiley StatsRef: Statistics Reference Online*. <https://doi.org/10.1002/9781118445112.stat06593>
- Milosevic, I., Maric, S., & Lončar, D. (2020). Defeating the toxic boss: the nature of toxic leadership and the role of followers. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 27(2), 117-137.

- Munir, Y., Ghafoor, M. M., & Rasli, A. M. (2016). Exploring the relationship of horizontal violence, organizational cynicism and turnover intention in the context of social exchange theory. *International Journal of Human Rights in Healthcare*, 9(4), 254–266.
- Özler, D. E., & Atalay, C. G. (2011). A research to determine the relationship between organizational cynicism and burnout levels of employees in health sector. *Business and Management Review*, 1(4), 26-38.
- Pelit, E., & Pelit, N. (2014). The effects of mobbing on organizational cynicism: a study on hotels in turkey. *International Journal of Human Resource Studies*, 4(1), 34-56.
- Pishgooie, A. H., Atashzadeh- Shoorideh, F., Falcó- Pegueroles, A., & Lotfi, Z. (2019). Correlation between nursing managers' leadership styles and nurses' job stress and anticipated turnover. *Journal of Nursing Management*, 27(3), 527-534.
- Senaviratna, N. A. M. R., & Cooray, T. M. J. A. (2019). Diagnosing multicollinearity of logistic regression model. *Asian Journal of Probability and Statistics*, 5(2), 1-9.
- Schilling, J., & Schyns, B. (2021). How can anyone be like that?—systematising destructive and ineffective leadership. In S. M. Camgöz & Ö. T. Ekmekçi (Eds.), *Destructive leadership and management hypocrisy* (pp. 21-34). Emerald Publishing Limited.
- Schilling, J., Schyns, B., & May, D. (2023). When your leader just does not make any sense: conceptualizing inconsistent leadership. *Journal of Business Ethics*, 185(1), 209-221.
- Shrestha, N. (2020). Detecting multicollinearity in regression analysis. *American Journal of Applied Mathematics and Statistics*, 8(2), 39-42.
- Topçu, İ., Türkkın, N. Ü., Bacaksız, F. E., Şen, H. T., Karadal, A., & Yıldırım, A. (2013). Sağlık çalışanlarında örgütsel sinizm ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(3), 125-131.
- Tutan, A., Kökalan, Ö. (2023). İşyeri şiddeti ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 15(2), 1504-1516
- Uysal, Ş. A., Keklik, B., Erdem, R., & Çelik, R. (2012). Hastane yöneticilerinin liderlik özellikleri ile çalışanların iş üretkenlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 15(1), 25-57.
- Üreten, Z. K., & Gemlik, H. N. (2016). Sağlık meslek gruplarının örgütsel sinizm düzeylerini ölçmeye yönelik bir araştırma: kamu hastanesi ile özel hastane karşılaştırması. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 19(4), 481-502.
- Van Wart, M., Rahman, S., & Mazumdar, T. (2021). The dark side of resilient leaders: vampire leadership. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, 17(SI), 144-165.
- Waddington, P. A. J. (2004). Appraising the inclusive definition of workplace 'violence'. *British Journal of Criminology*, 45(2), 141–164.
- Whicker, M. L. (1996). *Toxic leaders: when organizations go bad*. Quorum Books.
- Wynne, R., Clarkin, N., Cox, T., & Griffiths, A. (1997). *Guidance on the prevention of violence at work*. European Commission DG-V.
- Yılmaz, F., İşeri, İ., & Çolak, M. Y. (2016). Ankara'da özel hastanelerde çalışanların sinizm ve örgütsel sinizm düzeyleri. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 54, 429-444.



**YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA UYGULANAN UZAKTAN EĞİTİM YÖNTEMİNE
YÖNELİK TUTUMLARIN ARAŞTIRILMASI: ALMAN DİLİ VE EDEBİYATI BÖLÜMÜ
ÖRNEĞİ**

Şehnaz IŞIK*

Öz

Bu araştırma, Covid-19 salgınından sonra Yükseköğretim kurumlarında zorunlu olarak uzaktan eğitim yöntemine geçilmesiyle Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinin uzaktan eğitim yöntemine yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde öğrenim gören 200 öğrenciden oluşmaktadır. Tarama modelinin uygulandığı araştırmada "Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları cinsiyet, motivasyon türü, not ortalaması, salgından önce bir uzaktan eğitim programında bulunma ve sınıf değişkeni açısından ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları cinsiyet, motivasyon türü, salgın öncesi bir uzaktan eğitim programında bulunma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, not ortalaması ve sınıf değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sonuç olarak öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları genel anlamda olumsuzdur.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, Uzaktan eğitim, Uzaktan eğitime yönelik tutum, Alman dili ve edebiyatı öğrencisi.

**Analysis of Attitudes Towards The Distance Education System Applied by Higher Education Institutions:
German Language and Literature Department Example**

Abstract

This study aims to identify Sivas Cumhuriyet University, German Language and Literature Department students' attitudes towards distance education system when education provided by Higher Education institutions mandatorily became distance education during the COVID-19 pandemic. The study's sample consisted 200 students from the German Language and Literature Department. "Personal information Form" and "Attitude towards Distance Education Scale" were used in the study in which the survey model was applied. In the study, students' attitudes towards distance education were dealt with in terms of gender, motivation type, grade average, being part of a distance education program prior to the pandemic and grade variables in the study. According to the results, there was no significant difference in the students' attitudes towards distance education in gender, motivation type, being part of a distance education program prior to the pandemic variables. However, there was a significant difference in grade average and grade variables. Students' attitude towards distance education was negative both in general and in the scale's advantages and disadvantages sub- dimensions.

Keywords: COVID-19, Distance education, Attitude towards distance education, German language and literature students.

1. Giriş

2020 yılında, Çin'de başlayan Covid-19 salgını kısa sürede tüm dünyaya yayılmış ve toplumsal yaşamın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da ciddi değişikliklere neden olmuştur. Bu durum, eğitim sürecinin devamlılığı için uzaktan eğitimin bir seçenek olarak ortaya çıkmasına yol açmıştır. Uzaktan eğitim, öğrencilerin ve öğretmenlerin farklı yerlerde bulunarak iletişim araçları ve posta

* Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, isehnaz@cumhuriyet.edu.tr
0000-0002-3018-7721

hizmetleri gibi yöntemler kullanarak öğrenim faaliyetlerini sürdürdüğü eğitim modelidir (İşman, 1999). Uşun (2006) kaynakla alıcıların öğrenim sürecinde farklı mekanlarda bulunmalarına rağmen bireysellik, esneklik ve bağımsızlık sağlayan bir öğrenme modeli olan uzaktan eğitimi daha geniş bir perspektifte ele alarak, ders materyalleri, işitsel ve görsel teknolojiler gibi doküman, teknolojik araç ve yöntemlerin kullanıldığı öğrencilerin farklılıklarına odaklanan, öğrenme-öğretme öğelerinin karşılıklı etkileşiminin bilgisayar tabanlı tümleşik teknolojilerle gerçekleştirildiği sistematik bir eğitim modeli olarak tanımlanmaktadır.

Salgın süreciyle eğitim kurumlarında uzaktan eğitime hızlı ve zorunlu bir geçiş yapılması uzaktan eğitimin üstün ve sınırlı yönlerine yönelik birçok tartışmayı da beraberinde getirmiştir. Uzaktan eğitimin üstün ve sınırlı yönlerine yönelik görüşler ele alındığında kısaca şu sonuca varabiliriz: Eğitimde kitlesel erişim (Alakuş, 2003; Ayyıldız vd., 2006), zaman ve mekan tasarruf (Ayyıldız vd., 2006), ayrıca maddi tasarruf (Ayyıldız vd., 2006; Dinçer, 2006; Matthews, 1999; Uşun, 2006), zamanda ve mekânda esneklik (Cengiz & Tüzüm, 2004; Matthews, 1999), öğrenmede esneklik ve çeşitlilik (Cengiz & Tüzüm, 2004; Uşun, 2006), verimlilik (Ayyıldız vd., 2006), özürülüler ve özel eğitime muhtaç olanlara (Alakuş, 2003; Ayyıldız vd., 2006; Holmberg, 1995; Matthews, 1999; Uşun, 2006) ve kamu veya özel kuruluşlarda çalışanlara fırsatta eşitlik, geleneksel eğitime katkı, ulusal ve bireysel gelişime katkı (Alakuş, 2003; Uşun, 2006), standardizasyon (Uşun, 2006), ölçme ve değerlendirmede objektiflik (Dinçer, 2006) ve kolay ve hızlı güncelleme (Uşun, 2006), bilgiye birincil kaynaktan ulaşım (Ayyıldız vd., 2006) uzaktan eğitimin üstün yönü olarak görülmektedir. Ancak sosyal etkileşimde eksiklik/sınırlılık (Ayyıldız vd., 2006; Dick, 2002; Uşun, 2006) ve dolayısıyla sosyalleşme/sosyal öğrenmede eksikliği (Ayyıldız vd., 2006; Uşun, 2006), sorunları anında giderilememe (Ayyıldız vd., 2006; Dick, 2002), bireysel ve bağımsız çalışma ve öğrenmede zorunluluk/zorluk (Ayyıldız vd., 2006; Uşun, 2006), uygulama dersleri açısından elverişsizlik (Ayyıldız vd., 2006), fazla öğrenci sayısına (Ayyıldız vd., 2006; Özmen, 2012) ve iletişim teknolojisine bağlı sıkıntılar (Cengiz & Tüzüm, 2004; Uşun, 2006), düşük verimlilik (Uşun, 2006) okuma ve yazmada öncelik, dolayısıyla sözlü anlatımda azlık (Uşun, 2006), eğitmen açısından zorluklar (Özmen, 2012), eğitim sürecinin kontrolündeki zorluk (Özmen, 2012; Uşun, 2006) ise uzaktan eğitimin sınırlı yönü olarak görülmektedir.

Türkiye’de salgından önce de bazı üniversiteler (örn., Anadolu Üniversitesi) uzaktan eğitimi benimsenmiş ya da uzaktan eğitim birimi bulunan üniversitelerdeki zorunlu dersler (Türkçe, Tarih, İngilizce vs.) uzaktan eğitimle yürütülmüştür. Covid-19 salgını öncesi yapılan pek çok araştırmada üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitimle ilgili genelde kararsız yada olumsuz bir tutum içinde oldukları (Cinkara & Bağçeci, 2013; Doğan, 2020; Özüdoğru & Hişmanoğlu, 2016; Pepeler vd., 2018), uzaktan eğitimde öğrencilerin derste kullanılan öğretim teknolojilerinden, ders içeriklerinden ve öğretim elemanlarıyla olan iletişimden memnun oldukları, ancak teknik sorun ve öğrenme güçlüğünden dolayı çoğunun uzaktan eğitimi etkili, verimli bulmayıp yüz yüze öğrenim görmek istedikleri (Metin vd., 2017; Pepeler vd., 2018), eğitimde teknoloji kullanımı, öğrencilere zaman ve mekan esnekliği içinde derse katılabilme ve öğrenme temposuna uygun öğrenme imkanı gibi üstün yönü bakımından uzaktan eğitimi öğrencilerin olumlu buldukları (Şirin & Tekdal, 2015), görülmektedir. Ayrıca uzaktan eğitime karşı öğrencilerin tutumunda bilgisayar bilmenin olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür (Yavuz, 2016). Yapılan araştırmalarda genelde uzaktan eğitime yönelik tutumda cinsiyet değişkeni açısından bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Buna karşın kız öğrencilerin erkeklere göre daha olumlu bir görüşünün olduğu Doğan (2020) tarafından yapılan çalışmada tespit edilmiştir. Alan yazında Türkiye’de uzaktan eğitim çerçevesinde dil öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelendiği araştırmaların çoğunluğunun ilk, orta ve yükseköğretimdeki İngilizce öğrenen öğrencileri kapsadığı görülmektedir. İlk ve ortaöğretimde İngilizcenin birincilliği ve zorunluluğu; yükseköğretimde ise İngiliz Dili ve Edebiyatı (84), İngilizce Öğretmenliği (85) bölüm sayılarının Alman Dili ve Edebiyatı (13), Almanca Öğretmenliği (16) bölüm sayısına göre oldukça fazla olması

araştırmaların çoğunun neden İngilizce öğrencisine yönelik olduğunu daha da netleştirmektedir (<https://www.eleman.net/bolum/ingilizce-ogretmenligi>). Almanca öğrencisine yönelik uzaktan eğitim bağlamında araştırma sayısının azlığı ve ayrıca yüz yüze eğitime alışkın olan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının hiç şüphesiz uzaktan eğitim süreçlerini olumlu ya da olumsuz etkileyeceği gerçeğinden yola çıkılarak Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik tutumlarının ortaya konulması hedeflenerek uzaktan eğitimin eksik ve aksayan yönlerinin belirlenip giderilmesiyle sağlıklı ve verimli bir eğitim yürütülmesi amaçlanmıştır. Ayrıca dünyamızın içinde bulunduğu şartlarda özellikle Covid -19 salgını neticesinde bundan sonra yaşanabilecek her türlü afet ve başka salgın hastalıklar sonrası Acil Durum Eylem Planı (ADEP) çerçevesinde uzaktan eğitimin üzerinde önemle durulmasının zorunluluğunu ve önceliğini vurgulamaktadır (Telli Yamamoto & Altun, 2020).

Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü (ADEB) öğrencilerinin uzaktan eğitim yöntemine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre belirlenmesine dayalı betimsel nitelikteki bir çalışma amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır: ADEB öğrencilerinin uzaktan eğitim modeline ilişkin tutumları;

- 1: cinsiyet,
- 2: motivasyon türü,
- 3: tutumları not ortalaması,
- 4: salgından önce bir uzaktan eğitim programında bulunma/bulunmama ve
- 5: sınıf değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Nicel yaklaşımın benimsendiği bu çalışma tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, belirli özelliklere sahip bir grup insanın özellikleri hakkında toplamak amacıyla kullanılan araştırma yöntemidir (Karasar, 2003).

2.2. Çalışma Grubu

2020-2021 akademik yılı bahar döneminde Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü'ndeki (ADEB) Hazırlık, 1., 2., 3. ve 4. sınıflarındaki toplam 351 (169 kadın, 31 erkek) öğrenci araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem hacminin tespit edilmesinde evrenin bilindiği durumda $n = \frac{N \times t^2 \times p \times q}{d^2 \times (N-1) + (t^2 \times p \times q)}$ formülü kullanılmaktadır (Hayran, 2012, s. 72). Formüldeki değerler yerine konulduğunda evreni temsil eden minimum örneklem büyüklüğünün $n=183$ olduğu görülmüştür $n = \frac{351 \times (1,96)^2 \times (0,5) \times (0,5)}{[(0,05)^2 \times (351-1) + (1,96^2 \times 0,5 \times 0,5)]}$. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu araştırmaya katılmaya gönüllü olan 200 öğrenci oluşturmaktadır. %95 güven aralığında 0,05 hata payıyla gerçekleştirilen bu çalışmada çalışma grubunun evreni temsiliyet gücüne sahip olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan 200 öğrenciden 169'u (%84,5) kadın, 31'i (%15,5) erkek, %25'i birinci sınıf, %11'i ikinci sınıf, %17'si üçüncü sınıf, %16'sı dördüncü sınıf ve %31'i hazırlık sınıfıdır. 109 öğrenci (%54,5) en fazla 2,00 – 2,99 not ortalamasına sahiptir. 133'ü (%66,5) salgın sonrasında yüz yüze eğitim yöntemini, 26'sı (%13) uzaktan eğitimi tercih etmiştir. 131'i (%65,5) içsel motivasyona, 69'u (%34,5) dışsal motivasyona sahiptir. 170'i (%85) salgından önce bir uzaktan eğitim programında bulunmadıklarını, 30'u ise (%15) bulduklarını belirtmişlerdir. Takip etme -Takip etmeme açısından oranları ele aldığımızda Alman Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin 30'unda 'tümüyle' (%15) ve 69'unda

'genellikle' (%34,5) takip oranlarını, 31'inde 'çok az' (%15,5) ve 39'unda ise 'kısmen' (%19,5) takip etmeme oranlarını görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerine ilişkin bilgi sahibi olmak adına araştırmacının oluşturduğu kişisel bilgi formu ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (UEYTÖ) kullanılmıştır. Ağır ve arkadaşlarının (2008) geliştirdiği UEYTÖ "Uzaktan Eğitimin Avantajları" ve "Uzaktan Eğitimin Dezavantajları" şeklinde iki alt faktörden ve 5'li likert tipi 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin puanlanmasında ortalama puanları daha etkin değerlendirebilmek için ölçüt aralıklarıyla değerlendirme yapılmıştır. Buna göre 1,00- 2,59 arası ortalama puan düşük düzeyde tutum, 2,60-3,39 arası ortalama puan orta düzeyde tutum ve 3,40-5,00 arası ortalama puan yüksek düzeyde tutum olarak değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra ölçeğin maddeleri ve genel ortalaması için kesme puanı 3,40 olarak kabul edilmiştir. Ortalama puanın 3,40'ın altında olması öğrencilerin olumsuz, 3,40'ın üzerinde olması olumlu tutuma sahip olduğunu göstermektedir (Çakınberk & Demirel, 2010: 110). Ağır ve arkadaşlarının (2008) yaptığı çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa değeri $\alpha=0,83$ olup bu araştırmada ise bu değer $\alpha=0,95$ olarak hesaplanmıştır. Buradan ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılabılır (Kılıç, 2016: 48).

2.4. Verilerin Analizi

ADEB öğrencilerine Google anket üzerinden e-postayla anket formu ulaştırılmıştır. Analiz sürecinde SPSS programı kullanılarak öncelikle verilerin normalliği çarpıklık ve basıklık testleriyle analiz edilmiştir (Tablo 1). Çarpıklık ve basıklık katsayılarının $\pm 1,5$ aralığında yer aldığı, verilerin normal dağılıma sahip olduğu ve verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılabileceği görülmüştür (Tabachnick & Fidell, 2007). Verilerin analizinde ikili bağımsız grup karşılaştırmalarında independent samples t-testi uygulanmış olup çoklu bağımsız grup karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (Anova) ve çoklu gruplar arası farkın tespitinde Post Hoc testleri uygulanmıştır. Araştırmada tüm istatistiksel işlemler %95 güven aralığında 0,05 hata payıyla gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. Normallik testi sonuçları

Ölçek	Skewness (Çarpıklık)		Kurtosis (Basıklık)	
	Statistic	ss.	Statistic	ss.
Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği	0,54	0,17	-0,42	0,34
Avantaj Alt Boyutu	0,38	0,17	-0,50	0,34
Dezavantaj Alt Boyutu	0,68	0,17	-0,27	0,34

2.5. Araştırma Etiği

Araştırmada ölçme aracı öğrencilere uygulanmadan önce Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşerî Bilimler Kurulu'ndan 02.04.2021 tarihli ve E60263016-050.06.04-29060 sayılı etik kurul izni alınmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 2'deki UEYTÖ maddelerinin avantajlar boyutuna ait ortalamalarında 3,78 ile en yüksek ortalamaya "Uzaktan eğitimde bilgi birikimlerinin internet ortamında paylaşılması sebebiyle bilgiye erişim hızlıdır" ifadesiyle 10.madde olurken, 2,01 ile en düşük ortalamaya "Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimden daha etkilidir" ifadesiyle 13. madde olmuştur. Ölçeğin dezavantajlar boyutunda ise 2,70 ile en yüksek ortalamaya "Uzaktan eğitim uygulamalarının sonuçları etkili değildir" ifadesiyle 18. madde olurken, 1,94 ile en düşük ortalamaya "Eğitimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşim

gereklidir” ifadesiyle 15.madde olduğu görülmüştür. Ölçekte yer alan bütün maddelerin ortalamalarına bakıldığında 10 maddenin (1., 4., 6., 7., 9., 11., 13., 15., 17., 20. maddeler) düşük, 7 maddenin (2., 12., 14., 16., 18., 19., 21. maddeler) orta ve 4 maddenin (3.,5., 8., 10. maddeler) ise yüksek ortalama puanlarının olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği madde puanları

Boyut	Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Maddeleri	n	\bar{x}	ss.
Avantajlar	1- Uzaktan eğitimle bireylerin başarı süreçleri daha kolay takip edilir.	200	2,21	1,20
	2- Uzaktan eğitimde zaman ve mekan kısıtlaması olmaması eğitimin sürekliliğini sağlar.	200	2,72	1,37
	3- Uzaktan eğitim, istenildiği kadar tekrar edebilme esnekliği sağlar.	200	3,63	1,32
	5- Uzaktan eğitim işitsel, görsel tasarımlar ve teknoloji yoluyla etkili öğrenmeyi sağlar.	200	3,11	1,28
	7- Uzaktan eğitim ile fırsat eşitliği sağlanır.	200	2,26	1,27
	8- Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme sonucunun hemen alınması öğrenci motivasyonu artırır.	200	3,54	1,17
	10- Uzaktan eğitimde bilgi birikimlerinin internet ortamında paylaşılması sebebiyle bilgiye erişim hızlıdır.	200	3,78	1,07
	11- Uzaktan eğitim ile öğrenme, yüz yüze eğitimle öğrenmeye göre daha zevklidir.	200	2,14	1,33
	13- Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimden daha etkilidir.	200	2,01	1,17
	14- Uzaktan eğitim uygulamalarından nitelikli sonuçlar elde edilir.	200	2,63	1,22
	16- Uzaktan eğitim öz değerlendirme becerilerini geliştirir.	200	2,75	1,17
	17- Uzaktan eğitim büyük bir güce sahiptir.	200	2,54	1,25
	19- Uzaktan eğitim, örgün eğitim (normal eğitim) uygulamalarında ortaya çıkan birçok problemin çözümünde etkilidir.	200	2,73	1,21
	21- Uzaktan eğitimle herkes kendi düzeyinde eğitim alabilir.	200	2,89	1,31
Dezavantajlar	4- Yüz yüze eğitim, uzaktan eğitimden daha yararlıdır.	200	2,05	1,28
	6- Uzaktan eğitimde, eğitim ortamının kontrolü sağlıklı bir şekilde yapılamaz.	200	2,37	1,24
	9- Uzaktan eğitimle öğrenme anti-sosyaldır.	200	2,57	1,15
	12- Uzaktan eğitim ilgi çekici değildir.	200	2,62	1,42
	15- Eğitimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşim gereklidir.	200	1,94	1,13
	18- Uzaktan eğitim uygulamalarının sonuçları etkili değildir.	200	2,70	1,29

20- Uzaktan eğitim, ülkemizde sağlıklı bir şekilde uygulanamaz.	200	2,55	1,32
---	-----	------	------

Tablo 3'te ise öğrencilerin UEYTÖ'nin toplamında 2,65 ortalama puan ile avantaj alt boyutunda 2,78 ortalama puan ile orta düzeyde bir tutuma, dezavantajlar alt boyutunda 2,40 ortalama puan ile düşük düzeyde bir tutuma sahip oldukları görülmektedir. Buna göre, ADEB öğrencilerinin hem genelde hem de iki alt boyutta uzaktan eğitim yöntemine ilişkin tutumlarının olumsuzya yakın bir kararsızlık içerisinde oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 3. UEYTÖ istatistikleri

Boyut	n	\bar{x}	ss.	Genel Toplam		Cronbach Alfa
				\bar{x}	ss.	
Avantaj	200	2,78	0,93	2,65	0,93	0,95
Dezavantaj	200	2,40	1,00			

Cinsiyet ve UEYTÖ

ADEB öğrencilerinin uzaktan eğitim modeline ilişkin tutumlarında cinsiyet açısından bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır (Tablo 4). Sonuçlara göre UEYTÖ'nin iki alt boyutlarından biri olan uzaktan eğitimin avantajlarında kız öğrenciler ($\bar{x}=2,78\pm 0,91$) ile erkek öğrenciler ($\bar{x}=2,74\pm 1,05$) arasında istatistiki manada anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($t_{(198)}=0,234$; $p>0,05$). Uzaktan eğitimin dezavantajlarına yönelik ortalama puanlara bakıldığında ise kız öğrencilerin ortalama puanı ($\bar{x}=2,39\pm 1,00$) ile erkeklerin ortalama puanları ($\bar{x}=2,41\pm 1,02$) arasında da istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur ($t_{(198)}=-0,116$; $p>0,05$).

Tablo 4. UEYTÖ alt boyutlarının cinsiyete göre incelenmesi

Değişken	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss.	t	df.	p
Avantaj	Kadın	169	2,78	0,91	0,234	198	0,81
	Erkek	31	2,74	1,05			
Dezavantaj	Kadın	169	2,39	1,00	-0,116	198	0,90
	Erkek	31	2,41	1,02			

Motivasyon Türü ve UEYTÖ

ADEB öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının motivasyon türü açısından farklılık gösterip göstermeme durumunu belirleyebilmek için uygulanan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına ait bulgular Tablo 5'te verilmiştir. Tabloya bakıldığında motivasyon türü açısından UEYTÖ'nin avantaj ($t_{(198)}=-0,795$; $p>0,05$) ve dezavantaj ($t_{(198)}=-1,359$; $p>0,05$) boyutlarında istatistiki manada anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 5. UEYTÖ alt boyutlarının motivasyon türüne göre incelenmesi

Değişken	Motivasyon Türü	n	\bar{x}	ss.	t	df.	p
Avantaj	"Dışsal Motivasyon"	69	2,70	0,85	-0,795	198	0,42
	"İçsel Motivasyon"	131	2,81	0,97			
Dezavantaj	"Dışsal Motivasyon"	69	2,26	0,89	-1,359	198	0,17
	"İçsel Motivasyon"	131	2,47	1,05			

Not Ortalaması ve UEYTÖ

ADEB öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının not ortalaması değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı uygulanan tek yönlü varyans analiziyle (ANOVA) test edilmiştir. Tablo 6'da sunulan sonuçlara göre UEYTÖ'nin uzaktan eğitimin avantajları alt boyutu not ortalaması değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($F_{(2,197)}=5,444$; $p<0,05$). Tespit edilen farklılığın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu ortaya koymak adına Post Hoc testi uygulanmış ve anlamlı farklılığın

not ortalaması 3.00-4.00 arası olanlar ($\bar{x}=3,02\pm 1,01$) ile 2.00-2.99 not ortalamasına sahip olanlar ($\bar{x}=2,62\pm 0,83$) arasında olduğu görülmüştür. Bu verilere göre not ortalaması 3.00-4.00 olanların diğer not ortalamalarına sahip olanlara göre uzaktan eğitim yöntemini daha yüksek oranda avantajlı buldukları görülmektedir. Uzaktan eğitimin dezavantajlarında ise not ortalamaları değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşmamaktadır ($F_{(2,197)}=2,312$; $p>0,05$).

Tablo 6. UEYTÖ alt boyutlarının not ortalamasına göre incelenmesi

Değişken	Not Ortalaması	n	\bar{x}	ss.	F	df.	p
Avantaj	0 - 1,99	7	2,29	0,79	5,444	2/197	0,00*
	2,00 - 2,99	109	2,62	0,83			
	3,00 - 4,00	84	3,02	1,01			
Dezavantaj	0 - 1,99	7	2,32	0,82	2,312	2/197	0,10
	2,00 - 2,99	109	2,26	0,90			
	3,00 - 4,00	84	2,57	1,12			

* $p<0,05$

3.00- 4.00 not ortalamasına sahip olanların diğer not ortalamalarına sahip olanlara göre daha yüksek oranda uzaktan eğitim yöntemini daha avantajlı buldukları görülmesiyle 3,00 – 4,00 not ortalamasına hangi sınıfların sahip olduğu Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7. Not ortalamalarının sınıflara göre dağılımı

Not Ortalaması →	0-1,99		2,00-2,99		3,00-4,00	
Sınıf ↓	n	%	n	%	n	%
1. Sınıf	1	2,0	21	42,0	28	56,0
2. Sınıf	0	0	9	40,9	13	59,1
3. Sınıf	0	0	24	70,6	10	29,4
4. Sınıf	0	0	15	46,9	17	53,1
Hazırlık	6	9,7	40	64,5	16	25,8

Tablo 7’e göre 3,00-4,00 not ortalamasına en fazla %59,1 oranla 2. Sınıfların, daha sonra %56 oranla 1. Sınıfların ve en az %25,8 oranla Hazırlık sınıfının sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği alt boyutlarının sınıfların not ortalamasına göre incelenmesi

Değişken	Not Ort.	Sınıf	n	\bar{x}	ss.	F	df.	p
0-1,99		1.Sınıf	1	1,50	0,00	1,195	1/5	0,32
		2.Sınıf	0	0,00	0,00			
		3.Sınıf	0	0,00	0,00			
		4.Sınıf	0	0,00	0,00			
		Hazırlık	6	2,42	0,78			
Avantaj	2,00-2,99	1.Sınıf	21	2,59	0,85	1,452	4/104	0,22
		2.Sınıf	24	2,76	0,81			
		3.Sınıf	15	2,39	0,72			
		4.Sınıf	15	3,02	0,81			
		Hazırlık	6	2,42	0,78			

		Hazırlık	40	2,60	0,87			
		1.Sınıf	28	3,17	1,00			
		2.Sınıf	13	3,57	1,10			
	3,00-4,00	3.Sınıf	10	2,94	1,30	2,761	4/79	0,03*
		4.Sınıf	17	2,94	0,51			
		Hazırlık	16	2,42	0,94			
		1.Sınıf	1	1,42	0,00			
		2.Sınıf	0	0,00	0,00			
	0-1,99	3.Sınıf	0	0,00	0,00	1,503	1/5	0,27
		4.Sınıf	0	0,00	0,00			
		Hazırlık	6	2,47	0,79			
		1.Sınıf	21 9	2,22	1,06			
		2.Sınıf	24	2,28	1,04			
Dezavantaj	2,00-2,99	3.Sınıf		1,93	0,80	1,875	4/104	0,12
		4.Sınıf	15	2,72	0,72			
		Hazırlık	40	2,31	0,85			
		1.Sınıf	28	2,70	1,13			
		2.Sınıf	13	3,18	1,19			
	3,00-4,00	3.Sınıf	10	2,58	1,39	2,158	4/79	0,08
		4.Sınıf	17	2,40	0,84			
		Hazırlık	16	2,04	0,96			

Not ortalamalarına göre sınıfların uzaktan eğitime yönelik dezavantaj ve avantaj boyutlarının farklılaşp farklılaşmadığı ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda 3,00-4,00 not ortalamasına sahip katılımcıların sınıflara göre uzaktan eğitime yönelik avantaj boyutu farklılık göstermektedir ($F_{(4,79)}=2,761$; $p<0,05$). Farklılığın hangi sınıflar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Post Hoc testlerinden LSD testi uygulanmış, analiz sonuçlarına göre hazırlık sınıfı ile 1.sınıf ve 2. Sınıf arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

Bu bulgulardan 3,00-4,00 yüksek not ortalamasına sahip öğrencilerin, dolayısıyla sınıfların uzaktan eğitimini diğer not ortalamalarına sahip olanlardan daha avantajlı bulmaktadır.

Salgın Öncesi Bir Uzaktan Eğitim Programında Bulunma/Bulunmama ve UEYTÖ

ADEB öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının daha önce uzaktan eğitim programında bulunma/bulunmama değişkeni açısından fark olup olmadığını tespit etmek adına gerçekleştirilen bağımsız örnekleme t-testinin sonuçlarına göre UEYTÖ'nin her iki alt boyutunda bir farklılık saptanmamıştır ($p>0,05$). Sonuçlar Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9. UEYTÖ alt boyutlarının salgın öncesi uzaktan eğitim programına katılma durumuna göre incelenmesi

Değişken	Salgın Öncesi Bir Uzaktan Eğitim Programına Katılma	n	\bar{x}	ss.	t	df.	p
Avantaj	Evet	30	3,03	0,73	1,633	198	0,10
	Hayır	170	2,73	0,95			
Dezavantaj	Evet	30	2,57	0,95	1,012	198	0,31
	Hayır	170	2,36	1,01			

Sınıf Düzeyi ve UEYTÖ

ADEB öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının sınıf değişkeni açısından fark olup olmadığını saptamak adına gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizine göre (ANOVA), uzaktan eğitimin avantajlarında sınıflar arasında istatistiksel manada anlamlı düzeyde bir farklılaşma tespit edilmiştir ($F_{(4,195)}=3,677$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu saptamak için Post-Hoc testi yapılmıştır. Tablo 10’da görüldüğü üzere, bulgular farkın ikinci sınıflar ile üçüncü sınıflar, ikinci sınıflar ile hazırlık sınıfı arasında olduğunu göstermektedir. İkinci sınıfların ortalama puanı $\bar{x}=3,24\pm 1,05$ iken, 3. sınıf $\bar{x}=2,55\pm 0,94$ ve hazırlık sınıfı $\bar{x}=2,53\pm 0,87$ ortalama puanına sahiptir. Bulgular ikinci sınıfların, üçüncü sınıf ve hazırlık sınıfına kıyasla uzaktan eğitimin daha avantajlı olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Uzaktan eğitimin dezavantajlarında ise sınıfa göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{(4,195)}=2,165$; $p>0,05$).

Tablo 10. UEYTÖ alt boyutlarının sınıfa göre incelenmesi

Değişken	Sınıf	n	\bar{x}	ss.	F	df.	p
Avantaj	Birinci Sınıf	50	2,89	0,98	3,677	4/195	0,00*
	İkinci Sınıf	22	3,24	1,05			
	Üçüncü Sınıf	34	2,55	0,94			
	Dördüncü Sınıf	32	2,98	0,66			
	Hazırlık	62	2,53	0,87			
Dezavantaj	Birinci Sınıf	50	2,47	1,11	2,165	4/195	0,07
	İkinci Sınıf	22	2,81	1,19			
	Üçüncü Sınıf	34	2,12	1,03			
	Dördüncü Sınıf	32	2,55	0,79			
	Hazırlık	62	2,26	0,87			

* $p<0,05$

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

ADEB öğrencilerinin UEYTÖ’nin avantaj boyutunda en yüksek ortalamaya “Uzaktan eğitimde bilgi birikimlerinin internet ortamında paylaşılması sebebiyle bilgiye erişim hızlıdır” maddesi, en düşük ortalamaya ise “Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimden daha etkilidir” maddesi olmuştur. Ölçeğin dezavantajlar boyutunda ise en yüksek ortalamaya “Uzaktan eğitim uygulamalarının sonuçları etkili değildir” maddesi olurken, en düşük ortalamaya “Eğitimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşim gereklidir” maddesi olmuştur. Ayrıca öğrencilerin UEYTÖ’ne göre uzaktan eğitime yönelik orta düzeyde avantajlı, düşük düzeyde dezavantajlı bir tutuma sahip oldukları görülmüştür.

Ölçekteki bütün maddelerin ortalamalarına bakıldığında 10 maddenin düşük, 7 maddenin orta ve 4 maddenin ise yüksek ortalama puanının olduğu, dolayısıyla ADEB öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları hem genelde hem de iki alt boyutta olumsuzya yakın bir kararsızlık içerisinde oldukları sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuç diğer çalışmalarda da görülmekte olup öğrencilerin uzaktan eğitime olan tutumlarının çalışmadaki gibi daha çok kararsız seviye olan orta ve düşük olduğu görülmektedir (Altuntaş-Yılmaz, 2020; Ateş & Altun, 2008; Barış, 2015; Doğan, 2020; Göldağ, 2021; Güler & Demirtaş, 2022; Han & Demirbilek, 2021; Johnson vd., 2000; Karatepe vd., 2020; Keskin & Özer, 2020;

Kışla, 2005; Metin vd., 2017; Özçelik & Atmaca, 2022; Özüdoğru & Hişmanoğlu, 2016; Pepeler vd., 2018; Yakar & Yıldırım, 2021; Yavuz, 2016; Yıldız, 2016). Öğrencilerin uzaktan eğitim modeline yönelik tutum, algı ve görüşlerinin orta derecenin üstünde yüksek düzeyde olumlu olduğu az sayıda çalışmalar da yer almaktadır (Cinkara & Bağçeci, 2013; Demir & Narlıkaya, 2020; Ersoy, 2015; Ushida, 2005; Yavuz, 2016; Yenilmez vd., 2017). ADEB öğrencilerinin ve yukarıdaki Covid-19 sonrası yapılan çalışmalardaki öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik kararsızlık düzeyinde orta, dolayısıyla olumsuz tutumlara sahip olmasının temelinde öğrencilerin salgınla birlikte her yönden beklenmedik ve hazırlıksız bir durumda yüksek öğrenimlerini zorunlu olarak uzaktan eğitimle sürdürmek ve bu salgının beraberinde getirdiği birçok belirsizlikle başa çıkmak zorunda kalmalarının yattığı ve ayrıca öğrencilerin uzaktan eğitimdeki bilgi ve deneyim eksikliğinden de kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca uzaktan eğitime yönelik bu olumsuzluğun bir nedeni de Covid-19 salgınının öğrencilerde kaygı bozukluğu, derslere odaklanamama, konsantrasyon ve motivasyon kaybı gibi birtakım psikolojik olumsuzlara da yol açtığı ortaya konulmuştur (Savaş, 2021).

UEYTÖ’de ve avantaj-dezavantaj alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı görölmüştür. Cinsiyet değişkeni bağlamında elde edilen bu sonuçla daha önce uzaktan eğitime yönelik tutum çalışmaları sonuçlarıyla tutarlılık gösteren birçok çalışma bulunmaktadır (Aktaş vd., 2020; Arslan & Korkmaz, 2019; Ateş & Altun, 2008; Barış, 2015; Çakır & Arslan, 2020; Demir & Narlıkaya, 2020; Döğer, 2022; Durmuş & Bağcı, 2013; Kışla, 2005; Özçelik & Atmaca, 2022; Özüdoğru & Hişmanoğlu, 2016; Ulusoy, 2017; Yağan, 2021; Yavuz, 2016; Yıldız, 2016). Elde edilen bu sonuçlara göre cinsiyetin uzaktan eğitim modeline yönelik tutum üzerinde etkili olmadığını söylenebilir.

UEYTÖ ve avantaj-dezavantaj alt boyutlarının motivasyon türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı görölmüştür. Covid-19 salgınının öğrencilerde kaygı bozukluğu, derslere odaklanamama, konsantrasyon ve motivasyon kaybı gibi birtakım psikolojik olumsuzlara da yol açtığını ve bunun uzaktan eğitime olan tutum ve algıyı olumsuz etkilediği ifade edilmiştir (Savaş, 2021). Demirbilek (2020), Covid-19 salgınının uzaktan eğitim alan öğrencilerin akademik motivasyonlarını büyük ölçüde olumsuz şekilde etkilediğini ortaya koymuştur. Yeşilyurt (2021) da, uzaktan eğitimde yaşanan olumsuzlukların öğrencilerin motivasyonlarını oldukça düşürdüğünü belirtmektedir. Bundan ötürü de öğrencilerin hangi türde bir motivasyona sahip olduğu önemli olmamaktadır. Ayrıca Covid-19 salgınının olumsuz psikolojik etkilerinden daha çok kız öğrencilerinin ve devlet okullarındaki öğrencilerin etkilendiği tespit edilmiştir (Savaş, 2021). Bu bilgilerden yola çıkıldığında çalışmadaki ADEB öğrencilerinin devlet üniversitesi öğrencilerinden ve %84,5’inin (169) kız öğrenciden oluşması sözü edilen psikolojik problemleri (kaygı bozukluğu, derslere odaklanamama, konsantrasyon ve motivasyon kaybı gibi) yaşama ihtimalini ve dolayısıyla motivasyon türünün uzaktan eğitime yönelik tutumu belirlemede etkinliğini ortadan kaldırdığını düşündürmektedir.

UEYTÖ ve avantaj alt boyutlarının not ortalaması/akademik performans değişkeni açısından ele alındığında ise 3,00-4,00 not ortalamasına sahip olanların diğer not ortalamalarına sahip olanlara göre daha yüksek oranda uzaktan eğitim yöntemini daha avantajlı buldukları görölmektedir. Bu sonuç Demir ve Narlıkaya (2020) ve Yenilmez ve Ersoy (2009) tarafından yapılan çalışmalarla örtüşmektedir. Bu durum yüksek not ortalamasına sahip öğrencilerin doğal olarak uzaktan eğitimin öğrencide gerektirdiği birtakım özellikleri bulundurmasıyla ilişkilendirilebilir. Uzaktan eğitimin dezavantajlarında ise not ortalamaları / akademik performans değişkenininin uzaktan eğitimin dezavantajları açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır. Buna göre ise Karcioğlu ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan çalışmayla tutarlılık göstermemekte olup çalışmalarında uzaktan eğitiminin dezavantajlarının akademik başarıya göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Ancak not

ortalaması/akademik performansa göre anlamlı bir farklılığın olmadığı çalışmalar da bulunmaktadır (Yardımcıoğlu vd., 2021; Yenilmez vd., 2017).

UEYTÖ ve avantaj-dezavantaj alt boyutlarının salgından önce bir uzaktan eğitim programında bulunma/bulunmama değişkeni açısından ele alındığında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. ADEB öğrencilerinin %15'i (30 öğrenci) salgından önce bir uzaktan eğitim programında bulunurken, %85'i (170 öğrenci) salgından önce bir uzaktan eğitim programında bulunmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %85 gibi büyük bir çoğunluğunun uzaktan eğitime yönelik bir deneyimlerinin olmaması hiç şüphesiz uzaktan eğitime olan tutumlarını olumsuz etkilemiştir. Elde edilen bu sonuç Güler ve arkadaşlarının (2022) yaptıkları çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ancak salgından önce bir uzaktan eğitim programında bulunma açısından uzaktan eğitime yönelik tutumlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği çalışmalar da bulunmaktadır (Ateş & Altun, 2008; Demir & Narlıkaya, 2020; Kışla, 2005).

UEYTÖ ve avantaj alt boyutunun sınıf değişkeni açısından ele alındığında ise anlamlı bir farklılaşmanın 2. sınıflar ile 3. sınıflar, 2. sınıflar ile hazırlık sınıfı arasında olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre 2. Sınıfların, 3. Sınıf ve hazırlık sınıfına kıyasla uzaktan eğitimi daha avantajlı buldukları görülmektedir. Uzaktan eğitimin dezavantaj alt boyutunda ise sınıf değişkeninin uzaktan eğitimin dezavantajları açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Bu çalışmadaki gibi sınıf düzeylerinin uzaktan eğitime yönelik tutumda anlamlı bir farklılık oluşturduğu çalışmalar (Demir & Narlıkaya, 2020; Durmuş & Bağcı, 2013; Durmuş & Kaya, 2011; Göldağ, 2021; Yakar & Yıldırım, 2021) bulunmakla beraber anlamlı bir farklılık oluşturmadığı araştırmalar da (Ateş & Altun, 2008; Bayram vd., 2019; Karcıoğlu vd., 2022) bulunmaktadır. Uzaktan eğitime yönelik tutumda sınıf değişkeni açısından elde edilen bu farklılığın temelinde not ortalamasının etkin olduğu düşünülmektedir. Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği ve avantaj alt boyutlarının not ortalaması/akademik performans değişkeni açısından ele alındığında 3,00- 4,00 not ortalamasına sahip olanların diğer not ortalamalarına sahip olanlara göre daha yüksek oranda uzaktan eğitim yöntemini daha avantajlı bulduklarını tespit edilmiştir. 3,00-4,00 not ortalamasına ise en fazla %59,1 oranla 2. sınıflar sahip olmaktadır.

ADEB öğrencilerinin Covid-19 salgını sonrası eğitim yöntemi olarak %66, 5 (133 öğrenci) oranla yüz yüze eğitim yöntemini tercih ederken, uzaktan eğitim yöntemini %50 oranda verimli bulmamaktadırlar. Çalışmadaki bu sonucu destekleyen başka birçok çalışmalar da bulunmaktadır (Demirbilek, 2020; Döğner, 2022; Han & Demirbilek, 2021; Karcıoğlu vd., 2022; Özçelik & Atmaca, 2022; Savaş, 2021). Ancak Günel ve Güler (2021), Pınar ve Dönel-Akgül'ün (2020) çalışmalarında öğrencilerin sistemsel sorunların çözümüyle uzaktan eğitiminin salgın süresince yüz yüze eğitim göre iyi ve kabul edilebilir bir alternatif olarak gördüklerini tespit etmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlara ek olarak birtakım önerilerde bulunulacak olursak şunlar söylenebilir:

Salgın sonrası uzaktan eğitimi ele alan çalışmaların çoğunluğunda olduğu gibi Alman dili ve edebiyatı bölüm öğrencileriyle yapılan bu çalışmada da öğrencilerin uzaktan eğitim yöntemine olumsuz tutumlarının olduğu tespit edilmiştir. Bu olumsuz tutumların temelinde elbette öğrencilerin eğitimlerine beklenmedik ve hazırlıksız olarak mecburen uzaktan eğitim yöntemiyle devam etmesiyle karşı karşıya kaldığı birçok sıkıntılar (bilgi ve deneyim eksikliği, uzaktan eğitim uygulamalarına dair altyapı sorunları, odaklanamama vb.) yer almaktadır.

Alman dili ve edebiyatı öğrencilerinin, ölçeğin dezavantajlar boyutundaki en yüksek ortalamaya sahip olan "uzaktan eğitim uygulamalarının sonuçları etkili değildir" maddesiyle uzaktan eğitim yönteminin öğrenme sürecindeki genel etkinliği konusunda olumsuz bir tutumda oldukları anlaşılmaktadır. Bu ise salgın döneminde uzaktan eğitim uygulamalarında yaşanan birçok yetersizlik ve

buna bağlı sıkıntılarla açıklanabilir. Uzaktan eğitim uygulamalarının etkinliğinin sağlanması açısından üniversitelerin uzaktan eğitim merkezlerini bu doğrultuda her açıdan ele alıp geliştirmeleri gerekmektedir.

Alman Dili ve Edebiyatı öğrencilerin oldukça büyük çoğunluğu salgından önce bir uzaktan eğitim programında bulunmamış olmasından kaynaklı bilgi ve deneyim eksikliğinin tutumlara olumsuz yansıdığını ve bu nedenle de salgından sonra yüz yüze eğitimi tercih ettiklerini düşündürmektedir. Bu bağlamda gerek kurumsal bazda gerek öğretim elemanı ve öğrenci bazında uzaktan eğitim çerçevesinde bilgi ve deneyim eksikliklerinin giderilmesine yönelik eğitim faaliyetlerine yer verilmesi (seminer, toplantı, konferans v.b.) önem kazanmaktadır. Ayrıca bazı derslerin uzaktan eğitimle verilmesi hem öğretim elemanlarının hem de öğrencilerinin uzaktan eğitim uygulamalarındaki yetkinlikleri açısından verimli olacaktır.

Alman Dili ve edebiyatı öğrencilerden yüksek not ortalamasına (3,00 – 4,00) sahip olanların uzaktan eğitime yönelik daha olumlu bir tutumda oldukları görülmektedir. Bu ise akademik başarı durumu ile uzaktan eğitime olan tutum arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu göstermekle beraber yüksek not ortalamasına sahip olan öğrencilerin uzaktan eğitimin istediği özerk öğrenme beceri yetkinliği olan öğrenci profilini kısmen de olsa taşıdığını düşündürmektedir. Bu bağlamda özerk öğrenme becerilerinin öğrencilerde etkin kılınmasına yönelik ders düzenlemelerine gidilmesi yararlı olacaktır.

5. Kaynakça

- Ağır, F., Gür, H., & Okçu A. (2008). Uzaktan eğitime karşı tutum ölçeği geliştirmeye yönelik geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Education Sciences*, 3(2), 128-139.
- Aktaş, Ö., Büyüktaş, B., Gülle, M., & Yıldız, M. (2020). Covid-19 virüsünden kaynaklanan izolasyon günlerinde spor bilimleri öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumları. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-9.
- Alakuş, A.O. (2003). Öğretme-Öğrenme sürecinde uzaktan öğretim ve Türkiye'deki yansımaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(6), 72-82.
- Altuntaş-Yılmaz, N. A. (2020). Yükseköğretim kurumlarında covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim durumu hakkında öğrencilerin tutumlarının araştırılması: Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü örneği. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(1), 15-20.
- Arslan, F., & Korkmaz, Ö. (2019). İlahiyat lisans tamamlama uzaktan eğitim öğrencilerinin etkileşim kaygıları ve uzaktan eğitime dönük tutumları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 12-25.
- Ateş, A., & Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 125-145.
- Ayyıldız, S. Ü., Günlük, M., & Erbey, S. N. (2006). Muhasebe öğretim elemanlarının uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (32), 1-14.
- Barış, M. F. (2015). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 36-46.
- Bayram, M., Peker, A. T., Aka, S. T., & Vural, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim dersine karşı tutumlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 330-345. <https://doi.org/10.31680/gaunjss.586113>

- Cengiz, E., & Tüzüm, V. M. (2004). Dağıtım kanalı eğitiminde web tabanlı uygulamaların kullanılması ve dağıtım kanalı için bir örnek uygulama. M. Yalvaç ve S. Gülseçen (Eds.), *First International Conference on Innovations in Learning for The Future: E-Learning: 26-27 October 2004* içinde (ss. 549-566). İstanbul University.
- Cinkara, E., & Bağçeci, B. (2013). Learners' attitudes towards online language learning; and corresponding success rates. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(2), 118-130.
- Çakınberk, A., & Demirel, E. T. (2010). Örgütsel bağlılığın belirleyicisi olarak liderlik: Sağlık çalışanları örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 103-119.
- Çakır, R., & Arslan, F. (2020). Uzaktan eğitim öğrencilerinin eş zamanlı sanal sınıf ortamlarını kullanım niyetleri ile uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2020(15), 114-133. <https://doi.org/10.46778/goputeb.732565>
- Demir, Ö. & Narlıkaya, Z. (2020). Covid-19 salgını sürecinde muhasebe ve finans derslerini alan öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının araştırılması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(60), 2894-2904. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.2104>
- Demirbilek, N. (2020, Eylül 10-13). Uzaktan öğretime ilişkin bazı görüşler (Bingöl Üniversitesi örneği). *VIIth International Eurasian Educational Research Congress Tam Metin Bildiri Kitabı* içinde (ss. 1343-1353). Anı.
- Dick, G. N. (2002). The potential attraction of online distance education: Lessons from the telecommuting literature. *The design and management of effective distance learning programs* içinde (ss. 37-54). IGI Global.
- Dinçer, S. (2006). Bilgisayar destekli eğitim ve uzaktan eğitime genel bir bakış. *Akademik Bilişim*, (1), 65-68.
- Doğan, Y. (2020). Üniversite öğrencilerinin uzaktan çevrim-içi yabancı dil öğrenmeye yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 483-504. <https://doi.org/10.37217/tebd.655955>
- Döğer, D. (2022). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Covid 19 Salgını Sürecinde Uzaktan Yürütülen Müzik Eğitimi Dersine İlişkin Tutum ve Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(82), 860-874. <https://doi.org/10.17755/esosder.1038901>
- Durmuş, A., & Bağcı, H. (2013). Öğretmen adaylarının web tabanlı öğretime yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 219-224.
- Durmuş, A., & Kaya, S. (2011). Computer and instructional technologies preservice teachers' attitudes regarding distance education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (28), 661-666. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.125>
- Eleman.net (2024) İngilizce Öğretmenliği Olan Bölümler <https://www.eleman.net/bolum/ingilizce-ogretmenligi/universiteler> adresinden 15.04.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Ersoy, N. Ş. (2015). Uzaktan İngilizce dersinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 95-106.
- Göldağ, B. (2021). Meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1207-1229. <https://doi.org/10.17679/inuefd.916058>
- Güler, H., Demirtaş, E., & Edi, A. (2022). Covid-19 sürecinde öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(1), 348-373.
- Günel, Y., & Güler, A. G. (2021). Koronavirüs (Covid-19) sürecinde üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim uygulamasına yönelik memnuniyet algılarının incelenmesi, *International Journal of Economic and Administrative Academic Research*, 1(2), 54-73.

- Han, F., & Demirbilek, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin covid-19 salgını süresince yürütülen zorunlu uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 12(44), 182-203. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.2897>
- Hayran, O. (2012). *Sağlık bilimlerinde araştırma ve istatistik yöntemler*. Nobel Tıp Kitabevleri.
- Holmberg, B. (1995). *Theory and practice of distance education*. (2. baskı). Routledge.
- İşman, A. (1999, Kasım 15-16). *Uzaktan eğitim: EDOK uzaktan eğitim merkezi*. Birinci Uzaktan Eğitim Sempozyumu, Ankara, Türkiye.
- Johnson, S. D., Aragon, S. R., & Shaik, N. (2000). Comparative analysis of learner satisfaction and learning outcomes in online and face-to-face learning environments. *Journal Of Interactive Learning Research*, 11(1), 29-49.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi* (12.baskı). Nobel.
- Karatepe, F., Küçükgençay, N., & Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of social and humanities sciences research*, 7(53), 1262-1274. <http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.1868>
- Karcıoğlu, R., Kılıçarslan, Ş., & Alpa, K. (2022). Covid-19 pandemi döneminde lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim kapsamında muhasebe derslerine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 1-22.
- Keskin, M., & Özer-Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach's alpha reliability coefficient. *Psychiatry and Behavioral Sciences*, 6(1), 47-48. <http://dx.doi.org/10.5455/jmood.20160307122823>
- Kışla, T. (2005). *Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. (Tez No. 162473) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Matthews, D. (1999). The origins of distance education and its use in the United States. *The Journal*, 27(2), 67.
- Metin, A. E., Karaman, A., & Şaştım, Y. A. (2017). Öğrencilerin uzaktan eğitim sistemine bakış açısı ve uzaktan eğitim İngilizce dersinin verimliliğinin değerlendirilmesi: Banaz Meslek Yüksekokulu. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 640-652.
- Özçelik, N., & Atmaca, E. (2022). Hazırlık programı öğrencilerinin çevrim içi yabancı dil öğrenmeye yönelik görüşleri: On Dokuz Mayıs Üniversitesi Örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 55-77.
- Özmen, B. (2012). *Sosyal ağ destekli uzaktan eğitim uygulamalarının öğrenci başarısı ve görüşlerine etkisi*. (Tez No. 175903) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özüdoğru, F., & Hişmanoğlu, M. (2016). Views of freshmen students on foreign language courses delivered via e-learning. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(1), 31-47. <https://doi.org/10.17718/tojde.18660>
- Pepeler, E., Özbek, R., & Adanır, Y. (2018). Uzaktan eğitim ile verilen İngilizce dersine yönelik öğrenci görüşleri: Muş Alparslan Üniversitesi örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(3), 421-429. <https://doi.org/10.18506/anemon.345152>
- Pınar, M. A. & Dönel-Akgül, G. (2020). The opinions of secondary school students about giving science courses with distance education during the Covid-19 pandemic. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(2), 461-486.

- Savaş, G. (2021). Üniversite öğrencilerinin Covid-19 salgını dönemindeki uzaktan eğitim deneyimine yönelik algıları. *Yükseköğretim Dergisi*, 11, 309-320. <https://doi.org/10.2399/yod.20.744889>
- Şirin, R., & Tekdal, M. (2015). İngilizce dersinin uzaktan eğitimine yönelik öğrenci görüşleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(1), 323-335.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. (5. Baskı). Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Telli, S. G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1),25-34.
- Ulusoy, B. (2017). *Uzaktan eğitime yönelik öğrenci tutumları üzerine karşılaştırmalı bir çalışma: Abd/Türkiye örneği*. (Tez No. 453008) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ushida, E. (2005). The role of students' attitudes and motivation in second language learning in online language courses. *Calico Journal*, 23(1), 49-78.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim* (1. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Yağan, S. A. (2021). Üniversite öğrencilerinin COVID-19 salgını sürecinde yürütülen uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüşleri. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 4(1), 147-174.
- Yakar, L., & Yıldırım, Z. (2021). Eğitim fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının ve e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1-21. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.781097>
- Yardımcıoğlu, M., Şıtak, B., & Yörük, A. (2021). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin muhasebe eğitimine karşı tutumlarının COVID-19 pandemi döneminde incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(4), 155-180.
- Yavuz, R. (2016). *Eğitim fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile İngilizce dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. (Tez No. 446042) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yenilmez, K., & Ersoy, M. (2009, Ekim 7-9). Secondary mathematics teacher candidates' opinions about distance education. *Proceeding of 3rd International Computer and Instructional Technologies Symposium* (ss. 1190-1193) içinde. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Yenilmez, K., Turğut, M., & Balbağ, M. Z. (2017). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 91-107. <https://doi.org/10.17556/erziefd.305902>
- Yeşilyurt, E. (2021). Koronavirüs (Covid-19) pandemisinin açık bir sistem olarak eğitime yansması. *INSAC International Congress on Scientific Developments for Social and Education Sciences*, Konya, Türkiye, 27- 28 Mart 2021, ss.114-127.
- Yıldız, S. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 301-329. <https://doi.org/10.11616/basbed.vi.455852>



EĞİTİMCİ VE SANATÇI GÖZÜYLE BÜYÜK FORMLU TÜRK FLÜT ESERLERİ: EKREM ZEKİ ÜN'ÜN FLÜT VE PİYANO İÇİN SONAT ÖRNEĞİ

Ümran Ezgi ÖZYÖRÜK*

Öz

Bu araştırma, Türkiye'de mesleki flüt eğitimi verilen kurumlarda konçerto ve sonat gibi büyük formulu eserlerin daha fazla tanınması ve daha fazla çalınması için bu formdaki eserlerin belirlenmesi ve incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu ihtiyaca paralel olarak yapılan bu araştırma, Türk flüt eserlerinden icra teknikleri açısından analize uygun olanlarının belirlenme aşamaları ile eğitimci ve sanatçıların en çok tercih ettikleri ilk eserin müzikal ve icra teknikleri analizini kapsamaktadır. Yapılan çalışmada eğitimci ve sanatçıların anket yoluyla görüşleri alınarak, en çok tercih edilen büyük formulu Türk flüt eserleri belirlenmiş ve amaçlı örneklem yoluyla seçilen bir eserin analizleri yapılmıştır. Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda tek soruluk anket tekniği kullanılmıştır. Lisans düzeyinde müzik eğitimi veren kurumlarda görev yapan flüt öğretim elemanları ve Kültür bakanlığı bünyesindeki müzik kurumlarında çalışan flüt sanatçılarına tek soruluk bir anket uygulanmıştır. Verilerin analizi ise frekans tablosu yoluyla yapılmıştır. En çok tercih edilen eserin analizi ise nitel yöntem kullanılarak, müzikal analiz ve icra teknikleri analizi yolu ile yapılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda; Güzel Sanatlar Fakültelerinin Müzik bölümleri, Eğitim Fakültelerinin Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Konservatuvarların müzik bölümünde görev yapan flüt eğitimcileri ile Kültür ve Turizm Bakanlığı bünyesinde görev alan flüt sanatçılarının büyük formulu Türk flüt eserlerine yönelik görüşleri alınmıştır. Buna paralel olarak ise analize en uygun eser olan Ekrem Zeki Ün'ün Flüt ve Piyano için Sonat eserinin müzikal analizi ve icra teknikleri analizi yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türk besteciler, Çalgı eğitimi, Flüt eğitimi, İcra teknikleri, Müzikal analiz.

Turkish Flute Works in Concerto and Sonata Form from the Perspective of Educator and Artist

Abstract

This research was conducted to identify and examine large-format products such as concertos and sonatas in order to gain more information and play them more frequently in institutions providing vocational flute education in Turkey. This research, conducted in parallel with this need, includes the stages of determining which Turkish flute products are suitable from the perspective of performance technologies and the musical and performance analysis of the first work most preferred by educators and artists. The lecturers and flute players were introduced to the market, the most preferred products were determined and a work selected for the purpose was analyzed. One-question survey technique, one of the best research methods, was used in the research. Flute instructors working in institutions providing music education at the undergraduate level and flute artists working in music pieces of the Culture department were surveyed through a one-question survey. The analysis of the data was made through the percentage frequency table. The most preferred piece analysis was done through performance techniques and musical analysis. With the information obtained; Flute instructors working in the Music Departments of Fine Arts Faculties, Music Teaching Departments of Education Faculties, and Music Departments of Conservatories, as well as flute artists working within the Ministry of Culture and Tourism, have been licensed. In parallel with this, was made a musical analysis and performance techniques analysis of Ekrem Zeki Ün's Sonata for Flute and Piano

Keywords: Turkish composers, Instrument training, Flute training, Performance techniques, Musical analysis.

* Arş. Gör., Akdeniz Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bölümü, esgi_glkn@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0352-3651>

1. Giriş

Flüt, tarih boyunca farklı kültürlerde önemli bir enstrüman olmuştur. Antik dönemden günümüze kadar geçen süreçte flüt, evrimleşen müzikal zevkler ve teknolojik gelişmelerle birlikte çeşitli değişimlere uğramıştır. Antik Mısır, Yunan ve Roma kültürlerinde flüt, dini ritüellerde, törenlerde ve eğlence amaçlı kullanılmıştır. Bu dönemde flütler genellikle tahtadan yapılmış ve genellikle tek bir deliğe sahipti. Antik dönemde flütlerin sosyal ve dini fonksiyonları büyük önem taşımaktaydı (Koşar, 2019). Orta Çağ'da ise flütlerin yapısal özellikleri geliştirilmiş ve enstrümanın çeşitleri artmıştır. Rönesans döneminde, flütler metal borulardan yapıma eğilimi göstermiş ve enstrümanın çalım tekniği üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Bu dönemde flüt, müzikte önemli bir yer edinmeye başlamıştır. Barok döneme geldiğinde flütlerin tasarımında daha fazla değişiklik yapılmıştır. Bu dönemde "traverso" adı verilen flütler popüler hale gelmiş ve flüt, oda müziği ve orkestralarda daha yaygın bir enstrüman haline gelmiştir (Bulut, 2017). Klasik dönemde, Wolfgang Amadeus Mozart, Ludwig van Beethoven ve diğer büyük bestecilerin eserlerinde önemli bir rol oynayan flütün teknik özellikleri ve repertuarı genişlemiştir. Romantik dönemde ise flüt, duygusal ifade ve virtüözite açısından zenginleşmiştir. Flüt, 19.yüzyılda modern müzikle birlikte değişmiş, dönem içindeki teknolojik ilerlemeler, enstrümanın tasarımında ve malzeme kullanımında önemli değişikliklere yol açmıştır.

Flüt eğitiminin Türkiye'deki değişimini ise Cumhuriyet öncesi dönemden başlayarak değerlendirmek gerekir. Özellikle 18. yüzyılın ortalarından itibaren, Osmanlı İmparatorluğu'nun Batı'ya yönelmesi kültürel değişimlere yol açmış, bu değişim müzik alanında da derin etkiler yaratmıştır. Batı enstrümanları ve flüt, bu dönemde Osmanlı topraklarına girmiş; örneğin, III. Ahmed'in Fransız elçisi Pierre Puchot aracılığıyla, ünlü flüt virtüözü Gabriel Buffardin'i saraya davet etmesi önemli bir dönüm noktasıdır. Buffardin, 1713'te verdiği bir resitalin ardından saraya bir flüt hediye etmiştir (Baydar, 2010). Osmanlı'nın Batı'ya dönüşü, Sultan Selim döneminde başlamış ve II. Mahmut dönemiyle birlikte müzik alanında çeşitli formlarda, müzik topluluklarında ve müzik politikasında önemli dönüşümler yaşanmıştır. II. Mahmut'un radikal devrimiyle birlikte, Avrupalı bir müzik kurumu olan Muzika-ı Humayun 1827'de kurulmuş ve askeri müzik eğitim ve icra kurumu olarak faaliyet göstermiştir (Öztürk, 2014). Muzika-ı Humayun'un şefliğine Fransız Manguel, ardından İtalyan Guisepppe Donizetti (1828-1856) ve sonrasında Guatelli paşa getirilmiştir (Toker & Özden, 2013). Bu dönemde flüt, saray bandosunun önemli bir enstrümanı haline gelmiştir.

Muzika-ı Humayun'un etkisiyle yetişen sanatçılardan biri olan klarnetçi Mehmet Ali Bey, 1875'te saray bandosunun başına geçmiş ve uzun yıllar bu bandoya hizmet etmiştir. Sultan Abdülhamit döneminde saray orkestrasının I. flütçüsü olmuş ve daha sonra Paris Konservatuarı'na gönderilerek yetenekleri büyük takdir görmüştür. Bu dönemde tanınmış diğer flüt sanatçıları arasında Miliyaço Efendi, Sol Kolağası (İtalyan) ve Vensant (Fransız), Çelentano Efendi (Piccolocu) yer almaktadır. 1908'de Meşrutiyetin ilanı ile birlikte saray mızıkası canlanmış, klarnetçi Zati Bey, flütçü Nazım Bey (aynı zamanda bona öğretmeni) ve Faik Bey gibi yüksek rütbeli mızıkacı subayları önemli hizmetlerde bulunmuşlardır (Gazimihal, 1955). Bu dönemde mi bemol flüt, fibrere bemol ve piccolo, orkestralarda kullanılan önemli çalgılardan biri haline gelmiştir.

Flütün evriminde önemli bir dönüm noktası da, Avrupa'da flüt yapısının değiştirilip Boehm sistemiyle değiştirilmesidir. Paris Konservatuarı'ndaki eğitimini tamamlayan Saffet Atabinen sayesinde Boehm Sistemli flüt, Osmanlı topraklarına girmiş ve flüt eğitimini geliştirmiştir. Alman flütçü Theobald Boehm, 19. yüzyılın ortalarında bu sistemi geliştirmiş ve günümüzde hala kullanılan bir sistem haline getirmiştir (Kurtaslan, 2004).

Türk bestecilerinin solo çalgılar, oda müziği ve orkestra için çeşitli formlarda ve çalgılar üzerine çok sayıda eserleri bulunmaktadır. Bu çalgılar içerisinde flüt de yer almaktadır. 1933 yılında flüt için ilk bestelenen Necil Kazım Akses'in "Flüt ve Piyano için Sonat" eserinden günümüze değin 36 Türk bestecinin solo flüt için 19, flüt ve oda müziği için 53, flüt ve orkestra için ise 3 eser olmak üzere toplamda 75 adet flüt eseri bulunmaktadır (Kurtaslan, 2010; Onuk, 2001). Bestelenen eserlerin büyük bir çoğunluğu yirminci yüzyıl Türk bestecileri tarafından bestelendiği, yapılan araştırmalar sonucunda eserlerde batı stili form yapısı kullanıldığı bilinmektedir.

Türk flüt eserlerinin profesyonel çalgı eğitimi verilen kurumlarda kullanım durumuna ilişkin bilgilere ve çalışmalara bakıldığında ise genellikle küçük formdaki eserlerin tercih edildiği görülmektedir (Artaç, 2021; Kurtaslan, 2010; Onuk, 2001). Özellikle büyük formdaki eserlerin sayıca az olması ve notalarına ulaşımının güç olması, bu eserlerin profesyonel olarak flüt çalan kişiler tarafından az bilinmesi ya da çalınamamasına neden olmaktadır. Bu nedenle büyük formulu Türk flüt eserlerinin, icra teknikleri çerçevesinde incelenmesinin, eserlerin teknik açıdan anlaşılabilmesi, yorumlanma aşamasında özümsemesi ve eserlerin tanınırlığının artması ve böylelikle daha fazla seslendirilebilmesi açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Problem Cümlesi

Yapılan bu çalışma ile büyük formulu Türk flüt eserlerinden sonat ve konçerto formundaki eserlerin Güzel Sanatlar Fakülteleri, Eğitim Fakültelerine bağlı Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Konservatuvarlarda görev yapan flüt eğitimcileri ile Kültür ve Turizm Bakanlığı bünyesinde görev almakta olan flüt sanatçılarının görüşleri doğrultusunda seçilen eserlerin belirlenmesi ve en çok tercih edilen eserin müzikal ve icra teknikleri analizinin yapılması amaçlanmıştır.

Buna paralel olarak çalışmanın alt problemi ise şu şekildedir;

- 1- Güzel Sanatlar Fakültelerinin Müzik bölümleri, Eğitim Fakültelerinin Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Konservatuvarların müzik bölümünde görev yapan flüt eğitimcileri ile Kültür ve Turizm Bakanlığı bünyesinde görev yapan flüt sanatçılarının büyük formulu Türk flüt eserleri tercihlerine yönelik görüşleri nelerdir?
- 2- Büyük formulu eserlerden sonat formunda bestelenen Ekrem Zeki Ün'ün "Flüt ve Piyano İçin Sonat" eserinin müzikal analizi nasıldır?
- 3- Büyük formulu eserlerden sonat formunda bestelenen Ekrem Zeki Ün'ün "Flüt ve Piyano İçin Sonat" eserinin icra teknikleri analizi nasıldır?

2. Yöntem

Çalışma, karma araştırma yöntemleri kullanılarak tasarlanmıştır. Nicel araştırmalarda amaç sayılar yoluyla sonuçlara ulaşmak iken nitel araştırmalarda anlama ve yorumlamaya dayalı betimsel bir bakış açısı bulunmaktadır. Karma araştırma ise iki boyutun birlikte yer aldığı araştırmadır. Araştırmanın deseni ise paralel karma desen olarak belirlenmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma karma yöntem araştırmalarına girmektedir. Karma yöntem, bir çalışma yönteminin nitel veya nicel yaklaşımlarının kombinasyonlarını içeren yeni bir yöntem bilim olarak açıklanabilmektedir (Teddlie & Tashakkori, 2009). Sadece nitel veri ya da sadece nicel veri toplamının yetersiz kaldığı durumlarda, nitel veriye ek olarak nicel verileri toplamak ya da nicel veriye ek olarak nitel verileri toplamak yapılan çalışmayı tamamlamak açısından uygun olabilir. Aynı araştırma içinde nitel ve nicel verilerin toplanılmasına ihtiyaç olduğu durumlarda karma desen araştırma yöntemleri tercih edilir. Yapılan bu çalışmada da nicel verilerin ve nitel verilerin birlikte yer alarak çalışmayı tam olarak desteklemesi amacıyla karma yöntemden faydalanılmıştır. Araştırmanın

deseni ise paralel karma desen olarak belirlenmiştir. Açıklayıcı sıralı desen, nicel ve nitel araştırma yöntemlerini birleştiren bir yaklaşımı ifade etmektedir. Bu desende, hem nicel veri toplama ve analiz yöntemleri hem de nitel veri toplama ve analiz yöntemleri kullanılır. Bu yaklaşım, her iki yöntemin de avantajlarını bir araya getirerek daha kapsamlı bir anlayış sağlamayı amaçlamaktadır (Biber, 2010). Bu desende, nicel ve nitel bileşenler eşzamanlı olarak yürütülür. Örneğin, bir anket veya anket gibi nicel bir veri toplama yöntemi kullanılarak büyük bir örnekleme veri toplanabilirken, aynı zamanda odak grupları veya derinlemesine görüşmeler gibi nitel veri toplama yöntemleri de kullanılabilir. Nicel bileşenin daha baskın olduğu durumlarda, araştırmacılar genellikle bu verileri ilk olarak analiz etmekte ve daha sonra nitel bileşenle desteklemektedirler. Nitel bileşenin daha baskın olduğu durumlarda ise, araştırmacılar genellikle nitel verileri önce analiz etmekte ve ardından nicel verilerle desteklemekte veya genişletmektedirler (Biber, 2010). Bu çalışmada da önce eğitimci ve sanatçı görüşleri anket formu aracılığıyla toplanarak nicel bir veri halinde sunulmuş, bunun sonucunda seçilen eser ise içerik analizi ile incelenmiştir.

2.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Çalışmanın evreni büyük formulu Türk eserleridir. Örneklem ise flüt için yazılmış büyük formulu Türk eserleridir. Araştırmanın örneğini ise Ekrem Zeki Ün'ün "Flüt ve Piyano için Sonat" eseri oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır tek soruluk anket tekniği formu ile eğitimci ve sanatçı görüşleri doğrultusunda müzikal analiz ve flüt icra teknikleri açısından analiz edilmek üzere bir adet eser belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışma sırasında Türk bestecilerinin flüt eserlerindeki müzikal ve icra tekniklerinin tespit edilebilmesi için notaların incelenmesi söz konusu olduğundan bu çalışmada öncelikle doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi araştırılacak olgulara yönelik bilgiler içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Ayrıca araştırma kapsamında belirlenen eserler betimsel veri çözümleme yöntemleri doğrultusunda müzikal ifade teknikleri ve icra teknikleri boyutlarını ortaya koymak amacıyla müzikal analiz yoluyla incelenmiştir.

Araştırmada flüt eğitimcileri ve flüt sanatçılarının Türk flüt eserlerinin hangilerinin inceleneneğine yönelik görüşlerini almak için tek soruluk bir anket kullanılmıştır. Bu anket, literatür taranarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Araştırma için seçilecek olan örnek esere ulaşmadan önce büyük formulu Türk flüt eserleri araştırmacı tarafından tespit edilmiştir. Konçerto ve Sonat formunda oldukları tespit edilen bu eserler tek soruluk ankete eklenerek eğitimci ve sanatçılara iletilmiştir. Daha sonra çalışmanın amacına yönelik hazırlanan anket ile flüt eğitimcileri ve flüt sanatçılarının, Türk bestecilerinin hangi büyük formulu flüt eserlerinin inceleneneğine dair görüşleri tespit edilmiştir. Anket, lisans düzeyinde müzik eğitimi veren kurumlarda görev yapan 51 flüt eğitimcisine ve kültür ve turizm bakanlığı bünyesindeki müzik kurumlarında çalışan 14 flüt sanatçısına uygulanmıştır. Veriler, ankete yanıt veren 35 flüt öğretim elemanı ve 8 flüt sanatçısının görüşleri doğrultusunda elde edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada nicel verilerin frekansları alınarak sayısallaştırılmıştır. Nicel verileri elde etmek için tek soruluk anket uygulanmıştır. Bu analizin sonucunda ise en çok tercih edilen eser olan Ekrem Zeki Ün'ün Flüt ve Piyano için Sonat eseri müzikal analiz ve icra teknikleri analizi yolu ile analiz edilmiştir. Bu analizlerde ise nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak esere yönelik derinlemesine analiz yapılmıştır. İçerik analizi; nesnel, ölçülebilir ve doğrulanabilir bilgiye erişmek için doküman, metin gibi farklı materyalleri belli kurallar dahilinde (örnekleme, kodlama, kategori vs.) ayrıntılı incelemeyi amaçlayan nitel araştırma yöntemi tekniklerindedir. İlgili araştırmaya ait, literatür

taraması yoluyla, araştırmaya dahil edilecek çalışmaların bir havuzu oluşturulur. İçerik analizi çalışmalarında, incelenen çalışmaların amaçlarına ilişkin veriler temalandırılarak sunulmaktadır (Metin & Ünal, 2022, s. 273). Müzikal analiz, bir eserin parçasını, bütünü, hatta bir grup eseri veya repertuarı inceleyebilir. Bu analiz, yazılı veya sözlü bir gelenek içinde temsil edilen müzikal yapıları inceler ve dış etkenlerden bağımsız olarak teknik anlamda yapılır. Müzikal analiz, müzikal estetik ve kompozisyon teorisi gibi kavramları kapsar ve sadece bestelenmiş değil, aynı zamanda kaydedilmiş müzik materyallerini de içerebilir. Bu analizin iki temel yaklaşımı vardır: tanımlama/tasvir ve karşılaştırma. Tanımlama/tasvir yaklaşımı, eserin içeriğini ve oluşum sürecini araştırırken, karşılaştırma yaklaşımı ise benzerlikleri ve farklılıkları inceler. Bu şekilde, müzikal analiz müziği sadece teknik değil, aynı zamanda estetik ve kültürel bir bağlamda ele alır (Fışkın, 2018). Eserde dil/artikülasyon ve parmak/ajilite flüt tekniklerinden hangilerinin bulunduğunu ve bu tekniklerin nasıl icra edileceğini ortaya koymak amacıyla ise icra teknikleri analizi yapılmıştır.

2.5. Araştırma Etiği

Çalışma için 04.05.2023 tarih ve 255 sayılı Etik Kurul Kararı mevcuttur. Çalışmada yapılan atıflar metin içi ve kaynakçada tam ve doğru bir şekilde verilmiştir.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde bulgular ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır. Araştırma sonucunda analizleri yapılan bulgu ve yorumlar, araştırmanın problem durumu doğrultusunda aşağıda verilmiştir. Araştırma için seçilecek olan örnek esere ulaşmadan önce büyük formulu türk flüt eserleri tespit edilmiştir. Konçerto ve Sonat formunda oldukları tespit edilen bu eserlere eser bir (E1), eser iki (E2) gibi kodlar verilmiş ve tek soruluk anketle eğitimci ve sanatçılara iletilmiştir. Analizinin yapılması istenen eserler tablo halinde aşağıda verilmektedir. Araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgularda en çok tercih edilen eserin müzikal ve icra teknikleri analizi yapılmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde üniversitelerin müzik bölümlerinde görev alan flüt eğitimcileri ve Kültür Bakanlığı bünyesinde görev yapan flüt sanatçılarında uygulanan anket sonucunda seçilen eserlerin tablosu aşağıdaki gibidir:

Tablo 1. Flüt eğitimcileri ve sanatçılarının seçtikleri eserler

Eğitimci/ Sanatçının Bulunduğu Kurum İsimleri	Eğitimci / Sanatçı Sayısı	Seçilen Eserler									
		E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	Diğer
1-Amasya	1										√
2-Balıkesir	1	√	√					√			√
3-Sivas Cumhuriyet	1		√								
4-Çanakkale 18 Mart	1								√		
5-Dokuz Eylül	1	√									
6-Gazi Osmanpaşa	1		√								√
	1	√	√						√		

7-Gazi	1		√								
	1		√							√	
8-M.Akif Ersoy	1	√									
9-M.Sıtkı Koçman	1							√			
10-Pamuk kale	1		√				√			√	
11.Trabzon	1								√		
12.Uludağ	1	√									
13.N. Erbakan	1	√									
14.Trakya	1	√	√	√	√	√	√	√	√	√	
15-Van Yüzüncü Yıl	1		√								
Frekans		7	9	1	1	1	2	3	4	6	

GSF İsimleri	Eğitimci Sayısı	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	Diğer
1-Akdeniz	1		√								
2-Çankırı Karatekin	1		√		√						
3-Erciyes	1		√								
4-Giresun	1	√	√								
5-Karabük	1						√				
	1									√	
6-Kahraman maraş Sütçü İmam	1				√						
7-Nevşehir Hacı Bektaş Veli	1		√					√		√	
8-Yıldız Teknik										√	
Frekans		1	5		2		1	1		3	

Konservatuvar İsimleri	Eğitimci Sayısı	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	Diğer
1-Ankara Güzel Sanatlar ve Müzik	2										Halit Turgay F.K.
2-Akdeniz	1		√								
3- Anadolu	2		√								
4-Dokuz Eylül	3			√							
5-İstanbul	3		√								
6-Mersin	2									√	
7-Ordu	2		√								
8-Uludağ	2								√		
Frekans	8		4	1					1	1	1

Devlet Senfoni Sanatçı Sayısı	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	Diğer
--------------------------------------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	--------------

Orkestraları											
1- C.S.O											
2- Antalya	1		√								
3- Bursa											
4- Çukurova	1		√								
5- İstanbul	1	√									
6-İzmir	1	√									
	1						√				
Frekans	5	2	2				1				
Devlet Opera-Bale Orkestraları											
Sanatçı Sayısı	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	Diğer	
1-Ankara											
2-Antalya	1		√								
3-İstanbul	1	√									
4-İzmir									√		
5-Mersin											
6-Samsun											
Frekans	3	1	1						1		

Tablo 1 incelendiğinde, üniversitelerin bünyesinde bulunan eğitim fakültesi müzik öğretmenliği anabilim dalında görev alan flüt eğitimcilerinden ankete cevap verenlerin sayılarının 17 olduğu tespit edilmiştir. Bu öğretim elemanlarının, eserlerin hangilerinin analizinin uygun olacağı sorusuna vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde kodlandırılmış olan sırasıyla; E2, E1 ve E9'un en çok tercih edildiği görülmüştür. Bu eserlerin; Eser 2 – Ekrem Zeki Ün'ün Flüt ve Piyano için Sonat, Eser 1- Necil Kazım Akses Flüt Sonatı ve Eser 9 - Fazıl Say Flüt Konçertosu olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde, üniversitelerin bünyesinde bulunan Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü'nde görev alan flüt eğitimcilerinden ankete cevap verenlerin sayılarının 9 olduğu tespit edilmiştir. Bu öğretim elemanlarının, eserlerin hangilerinin analizinin uygun olacağı sorusuna vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde kodlandırılmış olan sırasıyla; E2, E9 ve E4'ün en çok tercih edildiği görülmüştür. Bu eserlerin; Eser 2 – Ekrem Zeki Ün'ün Flüt ve Piyano için Sonat, Eser 9 - Fazıl Say Flüt Konçertosu ve Eser 4- Nihat Cemil Üçel- Op:21 no:1 Flüt Konçertosu olduğu görülmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde, üniversitelerin bünyesinde bulunan konservatuvarların müzik bölümünde görev alan flüt eğitimcilerinden ankete cevap verenlerin sayılarının 9 olduğu tespit edilmiştir. Bu öğretim elemanlarının, eserlerin hangilerinin analizinin uygun olacağı sorusuna vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde kodlandırılmış olan sırasıyla; E2, E3 ve E8/E9 ve Diğer'in en çok tercih edildiği görülmüştür. Bu eserlerin; Eser 2 – Ekrem Zeki Ün'ün Flüt ve Piyano için Sonat, Eser 3- Babür Tongur - Flüt Sonatı no:1, Eser 8- Cem Esen-Flüt Sonatları 1-2, Eser 9 - Fazıl Say Flüt Konçertosu ve Diğer başlığı altında olan Halit Turgay Flüt Konçertosu olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde, Kültür ve Turizm Bakanlığı bünyesinde bulunan Devlet Senfoni orkestralarında görev alan flüt sanatçılarından ankete cevap verenlerin sayılarının 4 olduğu tespit edilmiştir. Bu sanatçıların, eserlerin hangilerinin analizinin uygun olacağı sorusuna vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde kodlandırılmış olan sırasıyla; E2, E1 ve E5'in en çok tercih edildiği görülmüştür. Bu eserlerin; Eser 2 – Ekrem Zeki Ün'ün Flüt ve Piyano için Sonat, Eser 1 Necil Kazım Akses-Flüt Sonatı ve Eser 5 - Kemal Sünder- Op:18 Sonatina olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde Kültür Bakanlığı'na bağlı Opera-bale orkestralarında görev alan flüt sanatçılarından ankete cevap verenlerin sayılarının 4 olduğu tespit edilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi Devlet Opera ve Balelerinde görev yapan flüt sanatçıları E1“Necil Kazım Akses Flüt Sonatı” (f=1) E2 “Ekrem Zeki Ün Flüt ve Piyano için Sonat(f=2) ve E9 Fazıl Say-Op:76 Flüt Konçertosu’nu (f = 1) analize uygun bulmuşlardır.

Yukarıda elde edilen bulgular doğrultusunda, eğitimci ve sanatçıların tek soruluk ankete vermiş olduğu yanıtlara göre, alanda en çok tercih edilen eserin %45 ile E2 “Ekrem Zeki Ün- Flüt ve Piyano için Sonat”, %17 ile E9 “Fazıl Say-Flüt Konçertosu” ve %16 ile E1 “Necil Kazım Akses-Flüt Sonatı” olduğu anlaşılmaktadır. %7 oranı ile E7“Mesruh Savaş-Flüt Konçertosu”, %5 oranı ile E4, E6 ve E8’in (Nihat Cemil Üçel-Flüt Konçertosu, Hasan Niyazi Tura-Sonat, Cem Esen-Flüt Sonatları) %3.39 E3 ve E5’in (Babür Tongur-Flüt Sonatı no:1, Kemal Sünder-Op:18 Sonatina) ve %1.69 ile diğer “Halit Turgay Flüt Konçertosu” nun icra teknikleri analizi için tercih edildiği görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ekrem Zeki Ün’ün Bestelediği “Flüt ve Piyano İçin Sonat” Eserinin Müzikal Özellikler Açısından İncelenmesi

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Ekrem Zeki Ün’ün Bestelediği Flüt ve Piyano İçin Sonat Eserinin; müzikal özelliklerinden form yapısı, tonalitesi, temposu, ölçü birimleri, nüans terimleri, ifade terimleri, ölçü sayısı, sus sayısı ile icra tekniklerinden dil/artikülasyon ve ajilite teknikleri açısından analizi belirlenmeye çalışılmıştır. Ekrem Zeki Ün’ün 1971 yılında üç bölüm halinde bestelediği ve flüt sanatçısı Nazım Acar’a ithaf ettiği “Flüt ve Piyano İçin Sonat” eseri, eğitimciler ve sanatçılar içerisinde tablo 1’de de görüldüğü üzere en çok analizi yapılmak istenen eser olarak karşımıza çıkmaktadır.

Form Yapısı: Eserin birinci, ikinci ve üçüncü bölümleri incelendiğinde, ilk bölümün, kökleri Barok döneminden gelen “Eski Sonat” formunda olduğu görülmektedir. Bu form temelinde “iki bölmeli form” u barındırmaktadır. Bu bölmeler tonik ve dominant ilişkisi ekseninde bestelenmektedir.

İkinci bölüm, “Basit 3 Bölmeli Form” kapsamında bestelenmiştir. ‘A’ bölümüyle başlayan müzikal özellikler, orta bölmeyle (B) geliştirilerek 3. bölmede (A1) röpriz ile sona ermiştir.

Üçüncü bölüm ise A-B-A1-C-A2 yapısını barındıran “Rondo Formu”ndan oluşmaktadır.

Tonalitesi,

Tonalitesi: Eserin birinci, ikinci ve üçüncü bölümleri incelendiğinde, donanımında herhangi bir ses değiştirici işaretin olmadığı görülmektedir. Eser her ne kadar do majör veya la minör tonunda gibi görünüyorsa da eserdeki seslenişin atonal olduğu görülmektedir. Eserin yapısı bestecinin herhangi bir sistemin kurallarına bağlı kalmaksızın atonal besteleme tekniklerini kullandığını ve ustalıklı kendi üslubunu oluşturduğu anlaşılmaktadır. Kromatizmin ve serbest bir tonalite anlayışının hakim olduğu yapıtta özellikle ikinci bölümde modal yapının hissedildiği, birinci ve üçüncü bölümlerde ise atonal öğelerin daha çok kullanıldığı söylenebilir.

Temposu,

Temposu: Eserin birinci, ikinci ve üçüncü bölümleri incelendiğinde birinci bölüm allegro molto vivace temposundadır. Yani eserin çok canlı ve çevik icra edilmesi gerektiği ifade edilmektedir. İkinci bölüm lento temposundadır. Yani eserin çok ağır bir ritimde icra edilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Üçüncü bölüm ise allegro agitato, lento ve presto tempolarını içermektedir. Yani eserin öncelikle tez canlı ve çabuk, daha sonra yavaş bir tempoyla en sonunda ise oldukça hızlı bir tempoda icra edilmesi gerekmektedir.

Ölçü Birimleri

Ölçü Birimleri: Eserin birinci, ikinci ve üçüncü bölümleri incelendiğinde birinci bölümde 3/4'lük, 2/4 lük, 5/4 lük ve 4/4 lük ölçü birimlerinin kullanıldığı, ikinci bölümde 3/4'lük, 2/4' lük ve 5/4'lük ölçü birimlerinin kullanıldığı, üçüncü bölümde ise 3/4'lük, 2/4'lük 5/4'lük, 4/4'lük, 3/16'lük, 4+3/16'lük ve 4+5/16'lük ölçü birimlerinin kullanıldığı görülmektedir.

Nüans Terimleri

Nüans Terimleri: Eserin birinci, ikinci ve üçüncü bölümleri incelendiğinde birinci bölümde accent (vurgu), crescendo (gittikçe çoğaltarak), diminiendo (gittikçe azaltarak), mezzo piano (orta hafiflikte), piano (hafifçe), forte (güçlü), fortissimo (çok güçlü), tranquillo (sakin şekilde) nüans terimleri kullanıldığı, ikinci bölümde crescendo, mezzo piano terimleri kullanıldığı, üçüncü bölümde ise forte, crescendo, fortissimo ifade terimleri kullanılmıştır.

İfade Terimleri

İfade Terimleri: Eserin birinci, ikinci ve üçüncü bölümleri incelendiğinde birinci bölümde animato (canlı, ateşli, coşkulu), con moto espressivo ed appositionata (etkileyici ve ateşli şekilde) cantando (şarkı söyler gibi), calmato ed cantabile (sakin ve şarkı söyler gibi), molto espressivo (çok tutkulu), poco a poco rinforzando (daha kuvvetli), calmato, semplice, innocente, molto espressivo, dolcissimo parlando (konuşur gibi), morendo (öldürerek, yok ederek) ifade terimlerinin kullanıldığı, ikinci bölümde animato (ateşli,coşkulu), dolcissimo parlando (tatlı tatlı konuşuyor gibi), poco e poco calmate cantabile (çok sakın ve yumuşak), piu mosso smorzando (ölerek, sönerek), üçüncü bölümde risoluto (kararlı), energico (enerjik), brillante (parlak), giacoso, con passione (çok tutkulu) ifade terimlerinin kullanıldığı görülmektedir.

Ölçü Sayısı

Ölçü Sayısı: Eserin birinci, ikinci ve üçüncü bölümleri incelendiğinde ilk bölümü 219 ölçüden, ikinci bölümü 54 ölçüden ve üçüncü bölümü ise 228 ölçüden oluşmaktadır.

Sus Sayısı

Sus Sayısı: Eserin birinci, ikinci ve üçüncü bölümleri incelendiğinde birinci bölümünde 22 sus, ikinci bölümünde 15 sus ve üçüncü bölümünde 41 sus bulunmaktadır.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Ekrem Zeki Ün'ün Bestelediği “Flüt ve Piyano İçin Sonat” Eserinin İcra Teknikleri Açısından İncelenmesi

Ekrem Zeki Ün'ün flüt ve piyano için sonat eserinin icra teknikleri analizi dil/ artikülasyon ve parmak/ajilite tekniklerinden oluşmaktadır. Analizler önce tablolaştırılıp daha sonra ise yorumlanacaktır.

Eserin birinci, ikinci ve üçüncü bölümleri incelendiğinde kullanılan dil/artikülasyon teknikleri bölüm bazında şu şekildedir:

Tablo 2. Ekrem Zeki Ün'ün “flüt ve piyano için sonat”eseri: birinci bölüm dil/artikülasyon teknikleri

Dil/Artikülasyon Tekniği	1-50.	51-100.	101-150.	151-200.	201-219.	Kullanılan
	Ölçüler	ölçüler	Ölçüler	Ölçüler	ölçüler	Ölçü Sayısı
Legato	√	√	√	√	√	211
Accent	√	-	-	-	-	5

Tablo 2'deki dil/artikülasyon teknikleri dağılımı incelendiğinde; 219 ölçüden oluşan bu bölümün 211 ölçüsünde müzik cümlelerini birbirine bağlayan ve eserin en çok bu bölümünde görülen legato tekniği kullanılmıştır. Bestecinin eserde bu tekniği müziğin akıcılığını sağlamak, ritmik unsurları ve melodiyi desteklemek için kullandığı söylenebilir. Canlı bir tempoda ilerleyen bu bölümde legato ayrıca notalar arasındaki geçişleri kolaylaştırması açısından icracıya da kolaylık sağlamaktadır. Bölümün 5 ölçüsünde ise notaları vurgu ile belirterek çalmak anlamına gelen accent tekniğinin kullanıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 3. Ekrem Zeki Ün'ün "flüt ve piyano için sonat" eseri: ikinci bölüm dil/artikülasyon teknikleri

Dil/Artikülasyon Teması	1-50. ölçüler	51-100.ölçüler	Kullanılan Ölçü Sayısı
Legato	√	√	52

Tablo 3'teki dil/artikülasyon teknikleri dağılımı incelendiğinde; 52 ölçüden oluşan bu bölümün tamamında legato icra tekniğinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Legatonun bu bölümde hem notalar arasında güçlü bir bağlantı kurulmasını sağlamak hem de daha sürekli bir ses ve ritim elde etmek için kullanıldığı söylenebilir. Legatonun, yavaş bir tempoda fakat ters atlamaların ve kromatizmin hâkim olduğu bu bölüme daha güçlü bir anlam katarak müziğin daha derin bir seviyeye ulaşmasını sağladığı düşünülebilir.

Tablo 4. Ekrem Zeki Ün'ün "flüt ve piyano için sonat" eseri: üçüncü bölüm dil/artikülasyon teknikleri

Dil/Artikülasyon Teması	1.-50. Ölçüler	51.-100. Ölçüler	101.-150. Ölçüler	151.-.217. Ölçüler	Kullanılan Ölçü Sayısı
Legato	√	√	√	√	157
Staccato	√	√	√	-	12
Accent	√	-	-	√	2

Tablo 4'deki dil/artikülasyon teknikleri dağılımı incelendiğinde 228 ölçüden oluşan bu bölümün 157 ölçüsünde legato tekniği kullanılmıştır. Legato, notalar arasındaki boşlukların kontrol edilmesi gerektiği, çok kısa boşluklarla, aralarındaki bağlantıların sürekli korunması gerektiği anlamına gelmektedir. Özellikle hızlı tempodaki bu bölümde legato tekniği müziğin akışının kesintisiz, sürekli ve akıcı olmasını ve çalma stiline daha uyumlu ve zengin hale gelmesini sağlayabilmektedir.

Bölümün 12 ölçüsünde kullanılan staccato tekniği, notaların arasında kısa boşluklar bırakılarak çalınışının kısa, net ve keskin olmasını ifade eden bir tekniktir. Bestecinin bu tekniği eserin üçüncü bölümünde kullanması melodinin hareketliliğini artırarak daha canlı, etkileyici ve çarpıcı hale gelmesini sağlamak istediği anlamına gelebilir.

Bölümün 2 ölçüsünde ise icracının güçlü, enerjik ve aksanlı çalmasını ifade eden accent tekniğinin kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 5. Ekrem Zeki Ün'ün "flüt ve piyano için sonat" eseri: birinci bölüm parmak/ajilite teknikleri

Parmak/Ajilite Tekniği	1.-50. Ölçüler	51.-100. Ölçüler	101.-150. Ölçüler	151.-200. Ölçüler	201.-219. Ölçüler	Kullanılan Ölçü Sayısı
Trill	√					5
Acciaturas(Çarpma)	√	√	√	√	-	15
Triole	-	√	√	√	-	8
Beşleme	-	√	-	-	√	2
Yedileme	-	√	-	-	-	2

Tablo 5’deki parmak/ajilite teknikleri dağılımı incelendiğinde 219 ölçüden oluşan bu bölümün 5 ölçüsünde ana notanın bir üst sesi ile kendi süre zarfında seri olarak çarpmasıyla oluşan bir süsleme olan trill, 15 ölçüsünde notasyonda küçük yazılmış ve üzeri çizgili şekilde gösterilen bir çarpma türü olan acciaccaturas (çarpma), 8 ölçüsünde triole adıyla da bilinen ve eşit olarak üçe bölünmeyen bir vuruşta üç sesin çalınması anlamını taşıyan üçleme, 2 ölçüsünde beşleme ve 2 ölçüsünde ise yedileme tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 6. Ekrem Zeki Ün’ün “flüt ve piyano için sonat” eseri: ikinci bölüm parmak/ajilite icra teknikleri

Parmak/Ajilite Tekniği	1-50. ölçüler	Kullanılan Ölçü Sayısı
Acciaccaturas (Çarpma)	√	2
Triole(Üçleme)	√	5

Tablo 6’deki parmak/ajilite teknikleri dağılımı incelendiğinde 54 ölçüden oluşan bu bölümün 2 ölçüsünde acciaccaturas (çarpma), 5 ölçüsünde ise triole (üçleme) görülmektedir.

Tablo 7. Ekrem Zeki Ün’ün “flüt ve piyano için sonat” eseri: üçüncü bölüm parmak/ajilite icra teknikleri

Parmak/Ajilite Tekniği	1.-50. Ölçüler	51.-100. Ölçüler	101.-150. Ölçüler	151.-200. Ölçüler	201.-217. Ölçüler	Kullanılan Ölçü Sayısı
Trill	√	√	√	√	√	22
Grubetto	√	√				5
Acciaccaturas (Çarpma)	√	√	√	√	√	20
Triole	√	√			√	17
Beşleme	-	-	-	-	√	2
Yedileme	√	-	-	-	-	2
Sekizleme	√	-	-	-	-	2
Kromatik Diziler	√	-	-	-	√	4

Tablo 7’deki parmak/ajilite teknikleri dağılımı incelendiğinde 228 ölçüden oluşan bu bölümün 22 ölçüsünde trill kullanıldığı görülmektedir. Trill kullanımını eserin ifadesinin net ve eksiksiz yansıtılması için önemlidir. Eserin 5 ölçüsünde grubetto, 20 ölçüsünde acciaccaturas (çarpma), 17 ölçüsünde triole, 2 ölçüsünde beşleme, 2 ölçüsünde yedileme, 2 ölçüsünde sekizlemelerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu teknikleri performans uygulamasında ritmik yapıyı bozmadan icra etmenin oldukça önemli olduğunu söylemek mümkündür. Eserin 4 ölçüsünde ise kromatik dizi tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucunda; anket yoluyla konservatuvarların müzik bölümlerinde görev alan flüt eğitimcilerinin tercih ettiği eserlerin, Ekrem Zeki Ün’ün Flüt ve Piyano için Sonat, Babür Tongur - Flüt Sonatı no:1 ve Cem Esen-Flüt Sonatları 1-2 olduğu, Eğitim Fakültelerine bağlı Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalında görev yapan flüt eğitimcilerinin tercih ettiği eserlerin, Ekrem Zeki Ün’ün Flüt ve Piyano için Sonat, Necil Kazım Akses Flüt Sonatı ve Fazıl Say Flüt Konçertosu olduğu, Güzel Sanatlar Fakültelerinin müzik bölümlerinde görev alan flüt eğitimcilerinin tercih ettiği eserlerin ise Ekrem Zeki Ün’ün Flüt ve Piyano için Sonat, Fazıl Say Flüt Konçertosu ve Nihat Cemil Üçel-Op:21 no:1 Flüt Konçertosu olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Kültür Bakanlığı bünyesinde bulunan Devlet Opera ve Balelerinde görev alan flüt sanatçılarının tercih ettiği eserlerin ise Necil Kazım Akses

Flüt Sonatı, Ekrem Zeki Ün Flüt ve Piyano için Sonat ve Fazıl Say-Op:76 Flüt Konçertosu olduğu tespit edilmiştir. Kültür Bakanlığı bünyesinde bulunan Devlet Senfoni Orkestralarında görev alan flüt sanatçılarının tercih ettiği eserlerin ise Ekrem Zeki Ün'ün Flüt ve Piyano için Sonat, Necil Kazım Akses Flüt Sonatı ve Kemal Sünder- Op:18 Sonatina olduğu saptanmıştır.

Yıldırım ve Hepyücel'in 2017 yılında yaptıkları "Türkiye'de Flüt Eğitimi Veren Müzik Kurumlarında Eşlikli Çalışmaların Yeri" başlıklı çalışmada da toplam 21 flüt eğitimcisine anket yoluyla görüşleri sorulmuştur. Bu bağlamda anket formu kullanılması açısından bu çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Ekrem Zeki Ün'ün Bestelediği "Flüt ve Piyano İçin Sonat" eserinin müzikal özellikleri olan form yapısı, tonalitesi, temposu, ölçü birimleri, nüans terimleri, ifade terimleri, ölçü sayısı ve sus sayısı incelendiğinde; eserin ilk bölümünün, "eski sonat", ikinci bölümünün "basit 3 bölmeli form", üçüncü bölümünün ise rondo formu olduğu belirlenmiştir. Eserin tonalitesi incelendiğinde her ne kadar do majör veya la minör tonunda gibi görünüyor olsa da eserdeki seslenişin atonal olduğu görülmektedir. Eserin temposunun genel olarak birinci bölümde canlı ve çevik, ikinci bölümde ağır ve yürük, üçüncü bölümde ise tekrar coşkulu bir yapıda olduğu söylemek mümkündür.

Ölçü birimlerine ait sonuçlar genel olarak incelendiğinde her bölümün kendi içerisinde birden fazla ritmik yapıda olduğu tespit edilmiştir. Bestecinin, diğer pek çok eserinde kullandığı gibi bu eserde de bölümlerin sürekli devinim içinde gelişimini sağlayan bu ritmik dokuyu ustalıklı kullandığı söylenebilir. Ayrıca besteci birinci ve üçüncü bölümde kullanılan ölçü birimlerini aynı tercih etmiş olup, ikinci bölümde ise diğer iki bölümden farklı olarak 4/4'lük ölçü birimi kullanılmamıştır.

Eserdeki nüans ve ifade terimleri incelendiğinde, kullanılan terimlerin birinci ve üçüncü bölümlerde eseri önce daha keskin ve gerilimli bir yapıya sürüklediği daha sonra ise hafif ve sakin bir karaktere dönüştürdüğü, ikinci bölümün terimlerinin ise eseri tutkulu bir karakterden, dingin bir karaktere dönüştürerek, yavaşça yok olan bir dokuda olduğu söylenebilir.

Eserin birinci, ikinci ve üçüncü bölümleri incelendiğinde ilk bölümü 219 ölçüden, ikinci bölümü 54 ölçüden ve üçüncü bölümü ise 228 ölçüden oluşmaktadır. Eserin birinci, ikinci ve üçüncü bölümleri incelendiğinde birinci bölümünde 22 sus, ikinci bölümünde 15 sus ve üçüncü bölümünde 41 sus bulunmaktadır. Ekrem Zeki Ün'ün bestelediği flüt ve piyano için sonat eserinin icra teknikleri açısından analizine bakıldığında ise;

Eserin dil/ artikülasyon teknikleri genel olarak incelendiğinde üç bölümde de en çok "legato" tekniğinin kullanıldığı görülmektedir. Legato, uzun bağların ve ek bağların müzik cümlelerini birbirine bağladığı icra tekniğidir. Özellikle ikinci bölümde cümleler genelde üç veya dört ölçülük olduğundan nefesle bölünmemesi gerekmektedir. Diyafram tekniğini etkin kullanarak, nefes yerlerini belli etmeden motif ve cümleleri birbirine bağlamak gerekmektedir. Aksi takdirde legato yanlış yerde koparak bestecinin yansıtmaya çalıştığı ifadeyi bozabilir. Bestecinin bu tekniği çoklukla kullanması eserde kesintisiz, akıcı bir yapı inşa etmek istemesi olarak düşünülebilir.

Eserde dil/artikülasyon tekniklerinin kullanımında karşımıza çıkan diğer bir teknik ise Accent tekniğidir. Accent, notayı vurgu ile belirterek aksanlı çalmak anlamına gelmektedir. Bestecinin eserde bu tekniği kullanması, hem eserin dinamiğini korumak hem de heyecan duygusu yaratmak olarak yorumlanabilir. Özellikle üçüncü bölümde "ff" nüansı ile kullanılan accent tekniğinin eseri hırçın bir karaktere büründürdüğü söylenebilir.

Eserde dil/artikülasyon tekniklerinden üçüncü olarak kullanılan teknik ise staccato tekniğidir. Bu teknik eserin sadece üçüncü bölümünde kullanılmıştır. Staccato, seslerin kısa ve kesik kesik

çalınması anlamına gelmektedir. Eserin üçüncü bölümü hızlı bir tempoda ilerlemekte ve bu nedenle staccatonun vurgu yapılmadan, nüansları koruyarak ve notaları değerlerinin yarısı kadar çalmaya özellikle dikkat edilerek icra edilmesi gerekmektedir. Bu esnada parmak ve dil uyumunu da kaybetmemek önemlidir. Bestecinin bu tekniği kullanarak eserde, ritmik, keskin ve yer yer iğneleyici bir ifadeyi yansıttığı düşünülmektedir.

Eserin parmak/ajilite teknikleri genel olarak incelendiğinde, en çok trill tekniğinin kullanıldığı görülmektedir. Özellikle birinci ve üçüncü bölümlerin tablolarında bu tekniğin çok fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Trill, ana nota ve yardımcı notanın hızlı geçidinden oluşan bir süsleme elemanıdır. Yardımcı nota genelde yarım ya da tam ses aralıklı kullanılmaktadır. Eserde triller genellikle başlangıç sesinin yarım ses yukarisından başlamıştır. Eserin ilk bölümündeki ikilik değerdeki notalarda kullanılan trill adeta bir çığlığı andırmaktadır. Özellikle üçüncü bölümdeki trillerin genelinde bemol, çift bemol, diyez ve çift diyez bulunmaktadır. Ayrıca triller, bu bölümde özellikle sekizlik notaların üstünde ve çarpmalarla beraber görülmektedir. Bu süslemeyi eserdeki ifadeyi bozmamak adına doğru bir devinimle icra etmek gerektiğini söylemek mümkündür.

Eserin parmak/ajilite tekniklerinin kullanımında karşımıza çıkan diğer bir teknik ise grubetto'dur. Grubetto, ana notanın hem üst hem alt sesle süslenmesiyle ortaya çıkmaktadır. Bestecinin, birinci bölümün enerjik ve tutkulu partilerinin arasına sıkışmış lirik ve melankolik dokusunda kullandığı bu grubettolar, o anın atmosferine uygun biçimde şarkılı, ilk notalar uzatılarak ve duygulu bir biçimde, ifadeye önem vererek çalınmalıdır.

Eserde karşımıza çıkan bir diğer parmak/ajilite tekniği ise acciaccaturas (çarpma)'dır. Acciaccaturas ait olduğu notadan önce çalınan, genellikle bir bazen birkaç notadan oluşan bir süslemedir. Değerini süslediği notadan alan acciaccaturas bu eserde genellikle ana ses başlangıcının yarım ses yukarisından başlamaktadır. Özellikle üçüncü bölümde bazı çarpmalarda bemol, çift bemol, diyez, çift diyez bulunmaktadır. Bestecinin eserdeki acciaccaturası hafif, oynak ve çok farkedilmeyecek şekilde adeta ardından gelen temel notayı renklendiren biçimde icra edilmesi için kullandığı düşünülebilir.

Eserde kullanılan parmak/ajilite tekniklerden birkaçı da üçleme, beşleme, yedileme, sekizleme teknikleridir. Eserde cümle bağlarında görülen üçleme, beşleme, yedileme ve sekizlemeler teknik anlamda ajilitenin üst seviyede olması gerektiğine işaret etmektedir. Üç bölümde de kullanılmış olan triole(üçlemeler) özellikle üçüncü bölümde on altılık notalarda görülmektedir. Üçlemelerle birlikte aksanlar ve “ff” nüansı görülmekte böylelikle eser daha coşkulu bir karaktere bürünmektedir. Birinci bölümde yedilemelerin altında yazan “diminiendo” terimini gerçekleştirmek için nefes tekniğini etkin kullanmak ve aynı anda dudak açısını ayarlamak gerekmektedir. Bestecinin eserde üçleme, beşleme, yedileme ve sekizleme tekniklerini kullanması hem eserin dinamik karakterini hem de kullandıkları yerde temanın değişimini haber verdiği şeklinde yorumlanabilir.

Eserde kullanılan parmak/ajilite tekniklerinden birisi de kromatik dizilerdir. Özellikle Türk müziği motiflerinin en çok hissedildiği birinci bölümde kullanılan bu teknikleri bestecinin hem inici hem çıkıcı kromatik yürüyüşlerle ön plana çıkardığı düşünülebilir.

Genel anlamda Ekrem Zeki Ün'ün incelenen eserinde dil/artikülasyon tekniklerinden en çok legato, Accent ve staccatto kullanıldığı, parmak/ajilite tekniklerinden ise en çok trill, grubetto, acciaccaturas, triole ve kromatik dizilerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Kurtaslan'ın 2012 yılında Ün'ün “Yunus'un Mezarında” eserini incelediği araştırmasında da en çok kullanılan dil/artikülasyon tekniklerinin legato ve accent olduğu ortaya çıkmıştır (Kurtaslan, 2012, s. 184). Weinstein'in 2018 yılında Ün'ün keman ve piyano için bestelediği “Tema ve Çeşitlemeler” ile “Yudumluk” eserlerinde de en çok kullanılan parmak/ajilite tekniklerinin trill, acciaccaturas ve triole kullandığı saptanmıştır.

Çalışmayla ortak yönleri bulunan diğer araştırmalara değinmek gerekirse; Coşkun'un 2007 yılında yapmış olduğu "J.S. Bach Tarafından Flüt ve Klavsen İçin Yazılan Si Minör (BWV 1030) Sonat'ın Form, Analiz ve İcra Yönünden İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde de bu çalışmaya benzer şekilde form ve icra teknikleri analizi yapılmıştır. Coşkun'un çalışmasının bu araştırmadan farkı ise; eserdeki teknik zorlukları gidermek için çalışma egzersizleri önermesidir. Yine benzer bir çalışma Neşe Çavuş'un 2018 yılında yapmış olduğu "XX. Yüzyıl Türk Flüt Müziğinde Sonat Formunun Özellikleri" başlıklı yüksek lisans tezinde 20. yüzyıl Türk flüt (solo, duo, trio vb.) eserleri içinden 'Sonat Formu'nda veya Sonat Allegrosu biçiminde yazılmış eserler seçilmiş ve eserlerin her bir bölümünün sadece form analizi yapılmıştır. Çavuş'un çalışmasında bu araştırmada analizi yapılan Ekrem Zeki Ün'ün "Flüt ve Piyano için Sonat" eseri de yer almaktadır. Çavuş, eserin sadece form analizini yapmış, müzikal özellikleri ya da icra teknikleri açısından herhangi bir analiz yapmamıştır.

Araştırma sonucunda hem bestecilere hem de diğer araştırmacılara yönelik öneriler oluşmaktadır. Bu ve benzer çalışmalarda da görüldüğü üzere, literatürde bulunan Türk flüt eserleri sayıca çok azdır. Bu nedenle bestecilerin büyük formlu Türk flüt eserleri üretmesine yönelik teşvikler arttırılmalıdır. Buna yönelik flüt enstrümanı için yeni eser besteleme yarışmaları düzenlenebilir. Türk flüt eserlerinin Türkiye ve tüm dünyaya tanıtılması için konserler, yarışmalar, masterclasslar, festivaller düzenlenebilir. Böylelikle tanıtılan eserler besteciler için de yeni eser besteleme açısından cazip ve teşvik edici olabilir.

Araştırmacılar için ise çalışmada belirlenen diğer büyük formlu Türk flüt eserlerinin de müzikal ve icra teknikleri analizinin yapılması önerilmektedir. Ayrıca araştırmada belirlenen diğer büyük formlu Türk flüt eserlerinin de form veya armonik analizlerinin bulunduğu çalışmaların yapılması önerilmektedir.

5. Kaynakça

- Artaç, A. (2021). Konservatuvarların çalgı eğitimi müfredatlarında çağdaş türk müziği eserlerinin yerinin incelenmesi. *Akademik Sanat*, (14), 51-80.
- Baydar, K. (2010). Bach ve Buffardin'in İstanbul buluşmasına Türk müzik tarihi bağlamında bakış. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, (2), 43-52.
- Bulut, S. (2017). Tarihsel süreçte flütün gelişimi ve ileri flüt tekniklerinin günümüz Türk bestecileri tarafından kullanımı üzerine bir inceleme. *Kesit Akademi Dergisi*, (10), 127-150.
- Çoşkun, B. (2007). *J.S Bach tarafından flüt ve klavsen için yazılan Si Minör (BWV 1030) Sonat'ın form, analiz ve icra yönünden incelenmesi* (Tez No:240954) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çavuş, N. (2018). *XX. Yüzyıl Türk flüt müziğinde sonat formunun özellikleri* (Tez No:505045) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Fışkım, Ü. (2018). Sistemik müzikolojide 20. yüzyıl analiz yöntemleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(12), 281-314.
- Gazimihal, R. M. (1955). *Türk askeri muzikaları tarihi*. Maarif.
- Hesse-Biber, S. (2010). Qualitative approaches to mixed methods practice. *Qualitative inquiry*, 16(6), 455-468.
- Hepyücel, C., & Yıldırım, H. (2017). Türkiye'de flüt eğitimi veren müzik kurumlarında eşlikli çalışmaların yeri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 485-501.

- Kurtaslan, H. (2004). *Anadolu güzel sanatlar liselerinde çalgı (yan flüt) müfredat programında belirtilen dil teknikleri öğretiminin incelenmesi üzerine bir çalışma* (Tez No. 148296) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kurtaslan, H. (2010). *Flüt eğitiminde çağdaş Türk flüt eserlerinin kullanımı ve örnek çalışma egzersizleri* (Tez No. 264308) [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Metin, O., & Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (22) (Özel Sayı 2), 273-294.
- Onuk, Ö. (2001). *Üniversitelerin müzik eğitimi anabilim/anasanat dallarında flüt eğitimi ve bu eğitimde çağdaş Türk flüt müziğinin yeri* (Tez No. 108763) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kurtaslan, H. (2012). An analysis of the turkish flute works most frequently performed by flute teachers. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, (51), 182-187.
- Koşar, G. (2019). *Wolfgang Amadeus Mozart'ın flüt konçertolarında icra ve teknik açısından karşılaşılan problemlerin incelenmesi* (Tez No: 590703) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, O. M. (2014). İdeolojik ve siyasal bir proje olarak mûsikî muallim mektebi. S. Yağcı (Ed.). *90. Yıl müzik kongresi: kuruluşunun 90. yılında mûsikî muallim mektebi Cumhuriyetin müzik serüveni kongre bildiriler kitabı* (ss. 485-506). Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage.
- Toker, H., & Özden, H. (2013). Osmanlı Devleti'nde müzik eğitimi veren önemli kurumlar. *Rast Müzikoloji Dergisi*, (1), 107-128.
- Weinstein, S. U. (2018). "Yudumluk" ile "Tema ve Çeşitlemeler" için çalışma ve yorum önerileri. *Conservatorium*, 5(2), 267-285.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Seçkin.



MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞINCA HAZIRLANMIŞ BAZI POLİTİKA VE STRATEJİ BELGELERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ünal AKYÜZ* -Murat ÖZDEMİR**

Öz

Türkiye, Avrupa Birliğine uyum sürecinde eğitim alanında radikal yapısal reformları hayata geçirmiştir. Bu kapsamda son on yıllar içerisinde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Avrupa Birliği (AB) eğitim politikalarıyla bütünleşme yolunda kapsamlı AB projelerini uygulamıştır. İlgili alan yazın taramasında Türkiye'nin Avrupa Birliğine uyum sürecinde dahil olduğu ve uygulamaya geçirdiği politika, strateji ve uygulamaların bütüncül bir şekilde değerlendirildiği çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Alan yazındaki bu boşluğa dayalı olarak bu araştırmada MEB tarafından uygulanmış olan Avrupa Birliği destekli "Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi", "Temel Eğitime Destek Programı" ve "Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu" projelerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemine dayalı yürütülen bu çalışmada bütüncül tek durum deseni kullanılmış olup, veriler doküman analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Çalışma kapsamında toplam on doküman incelemesi yapılmıştır. Yapılan analiz ve değerlendirmelere dayalı olarak hayata geçirilmiş olan eğitim projelerinin Türkiye'nin Avrupa Birliğine uyum sürecine önemli katkılar sunduğu genel sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Avrupa birliği, Strateji belgeleri, Millî eğitim bakanlığı, Üst politika belgeleri.

Evaluation of Some Policy and Strategy Documents Prepared by the Ministry of National Education

Abstract

Turkey has implemented radical structural reforms in the field of education during its harmonization process with the European Union. In this context, in the last decades, the Ministry of National Education (MoNE) has implemented comprehensive EU projects towards integration with the European Union education policies. In the relevant literature review, it was seen that there are limited studies that evaluate the policies, strategies and practices that Turkey has been involved in and implemented in the European Union harmonization process in a holistic manner. Based on this gap in the literature, this research aimed to evaluate the European Union-supported "Strengthening the Vocational Education and Training System Project", "Basic Education Support Program" and "Modernization of Vocational and Technical Education" projects implemented by the Ministry of National Education. In this study, which was conducted based on qualitative research method, a holistic single case design was used and the data was analyzed by document analysis method. A total of ten documents were reviewed within the scope of the study. It has been concluded that the educational projects implemented based on the analysis and evaluations made significant contributions to Turkey's harmonization process with the European Union.¹

Keywords: European union, Strategy documents, Ministry of national education, Policy documents.

* Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, unalakyuz@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2135-9517>

** Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, mrtozdem@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1166-6831s>

1. Giriş

Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne (AB), katılım süreci hem AB'nin hem de Türkiye'nin siyasi, ekonomik ve stratejik açıdan önemli bir dönüşümün parçasını oluşturmaktadır. Türkiye'nin AB'ye üyelik başvurusu, demokratikleşme, insan haklarına saygı, ekonomik kalkınma ve sosyal reformların hızlanmasını teşvik etmektedir. Aynı zamanda AB, Türkiye'yi coğrafi konumu, nüfusu ve ekonomik potansiyeli nedeniyle stratejik bir ortak olarak görmektedir. Türkiye'nin AB üyeliği, bölgesel istikrarın sağlanması, ekonomik bütünleşmenin artırılması ve küresel sorunlara karşı birlikte mücadele etme kapasitesini artırarak hem Türkiye hem de AB için önemli bir fayda sağlama potansiyeli taşımaktadır. Bu kapsamda Türkiye'nin AB'ye giriş süreci, sadece iki tarafın ilişkilerini değil, aynı zamanda genel Avrupa ve Orta Doğu bölgesinin geleceğini de etkileyen stratejik bir öneme sahiptir.

AB'ye giriş kapsamında Türkiye, kamu yönetimi sisteminde kapsamlı dönüşümler için çeşitli politikaları hayata sokmakta, bu amaçla çeşitli stratejileri işe koşmaktadır. Bu alanlardan biri de eğitimidir. Türkiye'nin AB'ye giriş sürecinde eğitim alanındaki uygulamaları, ulusal eğitim sisteminin modernizasyonu ve AB normlarına uyum sağlama çabalarıyla şekillenmektedir. Türkiye, AB'nin eğitim programlarına katılımı artırarak öğrenci ve öğretim üyeleri için hareketlilik programlarına ve bilimsel araştırma iş birliğine önem vermiştir. Bu, Türk öğrencilerin yurtdışında eğitim almasını teşvik etmek ve Türkiye'de yabancı öğrenci kabulünü artırmak amacıyla yapılan çalışmaları içermektedir. Ayrıca, AB eğitim normlarına uyum sağlamak için Türkiye, müfredat revizyonları ve öğretmen eğitimi programlarını geliştirme konusunda önemli adımlar atmıştır. Türkiye, AB eğitim alanında kalite güvencesi ve akreditasyon konularında iyileştirmeler yapmıştır. Bu, Türkiye'deki eğitim kurumlarının kalite standartlarını yükseltmek ve öğrencilerin daha nitelikli bir eğitim almasını sağlamak için önemlidir. AB normlarına uygun akreditasyon süreçleri sayesinde Türk üniversiteleri, uluslararası alanda daha fazla tanınmışlık kazanmış ve yabancı öğrencileri cezbetmek için daha iyi bir zemin oluşturmuştur. Bu uygulamalar, Türkiye'nin AB'ye giriş sürecinde eğitim alanında gerçekleştirdiği önemli adımları yansıtmaktadır. Bu çabalar, Türkiye'nin eğitim sisteminin kalitesini artırmak ve AB ile daha fazla iş birliği yapmak için atılan stratejik adımları temsil etmektedir. İkinci olarak, Türkiye, AB eğitim politikalarının gerektirdiği şekilde yükseköğretim sistemini yeniden yapılandırmıştır. Bu çerçevede, Bologna Süreci'ne uyum sağlamak amacıyla lisans ve yüksek lisans programları standardize edilmiş ve kredi sistemleri benimsenmiştir. Türk üniversiteleri, uluslararası düzeyde tanınan diploma ve akademik derecelere öğrencilere eğitim verme yeteneklerini artırmıştır. Son olarak, Türkiye, AB eğitim alanında kalite güvencesi ve akreditasyon konularında iyileştirmeler yapmıştır. Bu, Türkiye'deki eğitim kurumlarının kalite standartlarını yükseltmek ve öğrencilerin daha nitelikli bir eğitim almasını sağlamak için önemlidir. AB normlarına uygun akreditasyon süreçleri sayesinde Türk üniversiteleri, uluslararası alanda daha fazla tanınmışlık kazanmış ve yabancı öğrencileri cezbetmek için daha iyi bir zemin oluşturmuştur.

Türkiye'nin AB eğitim politika ve uygulamalarına entegrasyon süreci çeşitli bilimsel araştırmalara konu olmuştur. Bu çalışmalardan birini yapan Sağlam ve Çıray (2011), Avrupa Birliği eğitim politikalarının Türk eğitim sistemine olan etkilerini incelemişlerdir. Bir başka çalışmada ise Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türkiye'nin bu politikalara uyum süreci çeşitli yönleriyle araştırılmıştır (Cansever, 2009). Bununla birlikte bazı araştırmalarda Avrupa Birliği eğitim politikaları ve bu politikalara Türk eğitim sisteminin uyumunun çok yönlü değerlendirdiği görülmüştür (Topsakal, 2003; Terzi, 2015). Diğer yandan kimi çalışmalarda ise araştırmacıların AB'ye uyum sürecinde yaşam boyu eğitimi sorunsallaştırmış oldukları anlaşılmaktadır (Beycioğlu & Konan, 2008; Bağcı, 2007, 2011). Bununla birlikte önceki çalışmalardan bazılarında araştırmacıların Avrupa Birliği eğitim politikaların çeşitli dersler üzerindeki etkilerine odaklandıkları anlaşılmaktadır (Aslan & Gökçaya, 2004). Yine Erasmus Programı gibi çeşitli programlara yönelik bilimsel incelemeler de daha önce gerçekleştirilmiştir (Tanyeri, 2006). Öztürk (2009) ise araştırmasında Avrupa Birliği eğitim ve gençlik

programları bağlamında Türkiye'nin genel durumunu incelemiştir. Diğer yandan bazı araştırmacılar Avrupa Birliği'ndeki hizmetiçi eğitim politikaları ve bunun çeşitli yansımalarını değerlendirmiştir (Halvurt, 2010). Avrupa Birliğine uyum sürecinde Türkiye'nin eğitim alanındaki çalışmalarını değerlendiren alanyazın taramalarında, Millî Eğitim Bakanlığının (MEB), uygulamaya geçirdiği Avrupa Birliği destekli bazı projelerini bütüncül ve kapsamlı olarak ele alıp inceleyen araştırmalara ise alan yazın taramalarında rastlanmamıştır.

Bu araştırma ile amaçlanan AB eğitim projeleri içerisinde bulunan ve AB'ye uyum hedefi doğrultusunda hazırlanan ve tamamlanan; Mesleki Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP), kapsamında “Mesleki Eğitim İçin Strateji Belgesi”, “Mesleki Eğitimde Sosyal Ortaklığın Geliştirilmesi Politika Belgesi”, “Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi”, “Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi”; Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi (MTEM), kapsamında “Meslek Dersleri Öğretmen Eğitimi Politika ve Stratejileri Belgesi”, “Meslek Dersleri Öğretmen Eğitimi Politika ve Stratejileri Raporu”, METEM; Temel Eğitime Destek Projesi (TDEP), kapsamında; TEDP, Reformun 10. Yılında Temel Eğitim Stratejileri Belgesi, Millî Eğitim Bakanlığının Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi (MEBGEP) kapsamında, Millî Eğitim Bakanlığının Yeniden Yapılandırılması Yeşil Belge ve diğer belgelerinin Türk eğitim sistemi üzerindeki amaç, süreç, sonuç ve sürdürülebilirlik etkilerini incelemek ve bu belgeleri bağımsız uzmanlar tarafından yazılan resmi raporlar ve çıktılar doğrultusunda değerlendirmektir. MEB tarafından hazırlanan AB finansmanlı strateji belgeleri de dört farklı kapsamda değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelere ilişkin sorular şunlardır:

Bu belgelerin amaçlarına ilişkin olarak; Bu amaçlar nasıl belirlenmiştir? Bu amaçlar işlevsel midir?

Bu belgelerin uygulanma sürecine ilişkin olarak; Belgelerin uygulanma sürecinde yaşanan sorunlar nelerdir?

Bu belgelerin sonuçlarına ilişkin olarak; Belgeler öngörülen amaçlara ne düzeyde ulaşmıştır? Amaçlara ulaşamamasının nedenleri nelerdir?

Bu belgeler sürdürülebilir olabilmiş midir?

Bu çalışma, MEB tarafından hazırlanan ve AB finansmanı ile desteklenen strateji belgelerinin, amaç, süreç, sonuç ve sürdürülebilirlik açılarından değerlendirilmesiyle sınırlıdır. Bu çalışmanın iki yönlü sonuçlar üretmesi beklenmektedir. Öncelikle bu çalışma Avrupa Birliğine uyum sürecinde eğitim alanındaki politika ve uygulamaları değerlendiren alanyazına görece katkı sunma potansiyeli taşımaktadır. Çünkü, bu çalışma önceki araştırmalardan farklı olarak hayata geçirilen eğitim projelerinin sonunda hazırlanan strateji belgelerinin politika düzeyinde çok yönlü ve bütüncül bir şekilde değerlendirme amacındadır. Bu yönüyle çalışmanın ilgili alan yazında hissedilen bu boşluğun doldurulması bakımından önemli olabilir. Diğer yandan bu çalışmanın politika yapıcıları ile uygulayıcılara da katkı sunması beklenmektedir. Hayata geçirilmiş olan AB destekli projelerin genel görünümünün değerlendirilmesi, gelecekte planlanan ve uygulamaya geçirilme hazırlıkları olan diğer projelerin etkililiği açısından katkı sunabilir. Ayrıca bu çalışma sonuçları AB destekli projelerinin uygulayıcılarının süreç yönetimi yeterliklerinin geliştirilmesine de katkı sunabilir.

Kavramsal Çerçeve

Bu alt başlıkta araştırmanın temelini oluşturan çeşitli kavram ve uygulamaların genel görünümü betimlenmiştir. Bu kapsamda politika, üst politika belgeleri ile politika ve strateji belgelerinin arka planı konuları açıklanmış ve değerlendirilmiştir.

Politika kavramı

Bir örgütte alınacak kararlar ve uygulanacak ilkelerin bütününe “politika” denir. Bu politika, örgütün temel hedeflerini ve stratejilerini belirleyen bir plan olarak kullanılır ve uygulamaya dönüştürülür. Eğitim politikası ise “eğitim ile ilgili yönetim, denetim, planlama, bütçe, felsefe ve istihdam gibi bütün unsurlara iktidar ya da politika geliştiricilerce karar verilmesi işlemi ve sürecidir. Eğitim politikasının en belirleyici unsuru siyasal yapının/iktidarın/politika geliştiricinin felsefesidir. Bu felsefenin eğitime yansıma şekli bir eğitim felsefesidir” (Usta, 2015). Politika oluşturma süreci, örgütün gelecekteki başarısı için önemli bir adımdır (Balcı, 2005). Strateji ise bir örgütün kaynaklarını kullanarak uzun dönemli hedeflerini belirlediği bir yönlendirme planıdır. Stratejiler, değişen çevre koşullarına uyum sağlamak ve örgütün başarısını artırmak için kullanılır. Bu nedenle, politika ve strateji oluşturma süreçleri, bir örgütün başarılı olması için kritik önem taşır. (Feurer & Chaharbaghi, 1995; Akt, Kahveci, 2008). Politika ve strateji gibi kavramların eğitim sistemine uygun kullanımları ve buna yönelik çalışmalar Türkiye'nin AB'ye üyelik süreciyle hızlanmıştır. Bununla beraber Türk bürokrasinin temel yaklaşımlarında değişiklik yapılmak durumunda kalmıştır. Eğitim, Türkiye'nin AB sürecinde en fazla etkilenmiş olan alanların başında gelmektedir. AB Türkiye, katılım öncesi yardım fonlarını kullanarak uyum sürecine destek sağlamış ve bu sürece katkıda bulunmak için eğitim projeleri sunmuştur. 1990'lı yıllardan sonra, AB üyelik sürecinin hızlanmasıyla birlikte, Türk eğitim sistemi üzerinde uluslararası kurumlar olan Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD), Dünya Bankası ve AB gibi kurumların raporları ve uzmanları daha fazla etkiye sahip olmaya başlamıştır (Akyüz, 2022).

Türkiye'de kısmen hükümet programları, şûra kararları ve kalkınma planları ile planlı ve geleceğe dönük vizyon çalışmaları geniş tabanlı çalışma şekillerine örnek verilebilir. Fakat bunlar kamu sınırları içinde sınırlı bir uzman çalışma grubunun ortaya çıkardığı belgelerdir. AB süreci, Türkiye'de daha önce olmayan geniş tabanlı ve sosyal ortakların da katılımı gibi yeni yaklaşımların uygulamaya konulduğu bir sistemi ortaya çıkarmıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nde bundan önce sivil toplumun da dahil edildiği geniş istişarelere dayalı stratejik planlamadan daha çok sınırlı kamu bürokratinin katıldığı “göç yolda düzülür” anlayışı ile geniş katılımlara dayalı istişare ve iş birliği çalışmaları tercih edilmezdi. AB sürecinin getirdiği yenilikçi uygulamalardan birincisi, devletin yönetim şekli üzerine olan değişikliklerdir. Bu süreçte, kamu kurumlarında araştırma ve planlama başkanlıkları (APAK) yerine strateji geliştirme başkanlıkları (SGB), kurulmuştur. İkincisi kamunun yapacağı projelerde önceden düzenleyici etki araştırması (DEA), uygulaması getirilmiştir. Türk kamu bürokrasisinde böyle bir uygulama daha önce yoktur. Üçüncüsü kamuda sadece ordu/askeri uygulamalarında olan stratejik planlama ve devlet planlama teşkilatının hazırladığı kalkınma planları olarak iki örnek uygulama vardı. MEB'de bu yeni süreç uygulamaya konan büyük bütçeli AB finansmanlı projelerle başlamıştır. Türkiye'nin dahil olduğu Akdeniz Ülkeleri İş birliği Programı (MEDA), ve “Katılım Öncesi Mali Yardım Aracı” (IPA), AB'nin uyum sürecine destek amacıyla Türkiye'ye uyguladığı mali destek programlarıdır. MEDA, 1995 yılında “Avrupa-Akdeniz Ortaklığı” bağlamında oluşturulmuş olan bir programdır. IPA ise, AB'nin 2007'den itibaren uygulamaya koyduğu tek bir araçla katılım öncesi finansman sağlama kararıdır. Bu araç, aday ve muhtemel aday ülkelerin ihtiyaçlarına uygun olarak Avrupa Komisyonu'nun önceki genişleme tecrübeleriyle oluşturulmuştur. IPA'nın amacı, Türkiye'yi adaylık teklifinde destekleyerek gerekli sosyal, siyasi ve ekonomik reformları gerçekleştirmesine yardımcı olmak ve yapısal fonların yönetimine hazırlamaktır (Akyüz, 2015, Official Journal of the European Union [EU], 2006; Sanayi ve Ticaret Bakanlığı [STB], 2008). Bu kısımda, AB ile etki sahası ve çerçevesi genişleyen üst politika kavramı incelenecektir.

Üst Politika Belgeleri Kavramı

Üst Politika Belgesi, devletin kanunlarla çerçevesi çizilmiş ve uyulması zorunlu politika belgelerine denir. Bakanlıkların sorumluluk alanlarına göre değişmekle beraber; Anayasa, kalkınma

planları, Hükümet programları ve Cumhurbaşkanlığı kararları sayılabilir. MEB özelinde ise Şûra kararları, Yüksek Planlama Kurulu'nun onayladığı, “Hayat Boyu Öğrenme [HBÖ], Strateji Belgesi”, “Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi” örnek gösterilebilir. Bunlara strateji belgeleri de denilmesini bir sebebi de geleceğe dair yapılacak işlerde öngörülebilirlik açısından riskleri ve varsayımları önceden hesaplanabildiği içindir. AB süreci, bu yaklaşımı kamuda hızlandırmış, stratejik planlama süreçleri ve strateji ve politika belgeleri hazırlamayı kısmen zorunlu ve öncelikli hale getirmiştir.

Stratejik yönetim modeli, bir organizasyonun kaynakları ve yetenekleriyle birlikte değişen çevre koşullarına uyum sağlamak için en uygun stratejileri ve hedefleri belirlemeye çalışan bir süreçtir. Bu süreç, hem kamu hem de özel sektör için geçerlidir. Stratejik yönetim modeli “Neredeyiz”, “Nereye ulaşmak istiyoruz?” ve “Gitmek istediğimiz yere nasıl ulaşabiliriz?” soruları ile ilgili yanıtlarla değerlendirmelerin yapıldığı dört temel husustan meydana gelmektedir (Kahveci, 2008). Stratejik plan, sadece kütüphane rafında saklanmak için hazırlanmamalıdır. Örgütün günlük çalışmalarını yönlendiren ve onun bir parçası olarak yaşayan bir doküman olmalıdır (McComb, 2002, Akt., Kahveci, 2008). Stratejinin etkili bir şekilde uygulanması için uygun sistemlerin oluşturulması da gereklidir. Bu sistemler, stratejinin uygulanmasını kolaylaştıracaktır (Dinçer, 2003). AB, Türkiye ile yürütülen üyelik süreçlerinde yapılacak AB fonlu projelerde ve ortaklıklarda öncelikli olarak politika ve strateji belgelerinin hazırlanmasını istemiştir. Dünya Bankası (DB) gibi uluslararası kuruluşlarda da benzeri yaklaşım vardır. DB büyük bütçeli projeler öncesinde “policy paper” hazırlamasını istemektedir. Bu belge proje ile çözülmesi hedeflenen problemin ana hatlarını, çözüm yöntemini, kuracağı etkileşiminin detaylarını içeren teknik bir dokümandır. Bununla birlikte, projelerin tüm aşamalarını içeren Proje Döngüsü Yönetimi (PCM-Project Cycle Management) ve projenin temel unsurları için önerilen hedefler, olası riskler, proje onayı olası takvimi ile alternatif proje yürütme senaryolarının yer aldığı Proje Konsept Notu (PCN), (PCN Project Concept Note) kavramları bu kurumun bilinen çalışma şekillerindedir.

AB, projelerin bir araya getirilerek birkaç projenin uygulandığı süreçlerde bunlara yönelik yasal altyapının oluşturulması amacıyla bazı uygulamaları kamuya şart koşmuştur. Bunlara politika ve strateji belgeleri denilmektedir. Bu sürecin başlangıcı yeşil belge (Green Paper) ve beyaz belgedir (White Paper). Avrupa Komisyonu tarafından hazırlanan Beyaz Kitaplar, Birlik eylemi ile ilgili somut öneriler sunan belgelerdir. Bu belgeler, bazen Yeşil Kitapların devamı niteliğinde olur ve Avrupa ölçüsünde bir danışma ve tartışma süreci başlatmayı amaçlar. Yeşil Kitapta varılan sonuçlar Beyaz Kitapta önerilere dönüştürülür. İç Pazarın Tamamlanmasına İlişkin Beyaz Kitap, 14 Haziran 1985 tarihli ve COM (85) 310 final sayılı belgedir (<https://www.ab.gov.tr>). Beyaz Kitap’a göre iyi yönetişimin temeli beş ilkedir: “Açıklık, katılımcılık, hesap verebilirlik, etkinlik ve (ekonomik ve sosyal) uyum”. Bunlar AB sürecinin Türk bürokrasisine sağladığı yararlı uygulamalardan bazıları olduğu söylenebilir.

Politika ve Strateji Belgelerinin Arka Planı

Eğitim konusu, AB sürecinde en yoğun tartışılan fasıllardan biridir. Türkiye'nin uyum sürecine destek amacıyla Avrupa Birliği tarafından sağlanan katılım öncesi yardım fonları aracılığıyla yapılan eğitim projeleri, bu süreçte stratejik yönetim modelinin daha da ön plana çıkmasına neden olmuştur. Genelde eğitim sisteminde özelde MEB’de yaşanan değişiklik süreçleri analiz edildiğinde, Türkiye’nin üyeliğe yönelik hazırlık çalışmalarının getirdiği yapısal değişiklikler olduğu görülmektedir. Bu yapısal değişikliğin temeli kapsamlı değişiklikler ve yatırımlar öncesinde ilgili paydaşların desteğini ve katkısını alan planlı ve stratejik değişimlerdir. Türkiye’de bunun en önemli göstergelerinden birisi kalkınma planları ve Millî Eğitim Şûrası kararlarıdır.

Türkiye’nin son elli yıllık kalkınma planları incelendiğinde; binlerce sayfa kalkınma planı, yatırım programları, yıllık bütçeler ve eğitim planları hazırlanmış olmakla birlikte Türkiye’nin

günümüzde eğitim sorunlarını çözmüş ve istenen seviyede “kalkınmış” bir ülke olduğu henüz söylenemez (Gönülaçar, 2014). Planlamanın farklı tanımları olsa da temel olarak üç unsuru içerir. Bunlar: amaç, araç ve süredir. Amaç, ulaşılmak istenen hedefi; araç, bu hedefe nasıl ulaşılabileceğini; süre ise ne zaman ulaşılabileceğini gösterir. Bu bağlamda, planlama, gelecekte ulaşılmak istenen hedefleri, bu hedeflere ulaşmak için gerekli araçları ve belirlenmiş bir zaman dilimini içeren bir karar alma sürecidir (Küçükler, 2008, Akt. Gönülaçar, 2014). Türkiye kendi deneyim ve yöntemlerinden yola çıkarak OECD ve AB üyesi ülkelerde uygulama örnekleri olan Düzenleyici Etki Analizi’ni (DEA) uygulamaya başlamıştır.

Türkiye’de kamu yönetimi AB ile olan politika ve strateji belgeleri hazırlama süreçlerine bir yönüyle düzenleyici etki analizi (DEA) yöntemini kullanarak uyum sağlamaya çalışmıştır. DEA kamuya ait iş ve işlemlerde muhtemel olumlu ve olumsuz etkilerin ve bu etkilerin toplum ve ilgili kurumla ilgili oransal dağılımının tutarlı olarak incelenmesi ve sonuçlarının karar alıcılara iletilmesi aracıdır. DEA yapılırken en önemli konulardan birisi ilgili paydaşların görüşlerinin çalışmaya dahil edilmesidir (Karaosmanoğlu, 2006). Düzenleyici Etki Analizi, son zamanlarda kamu yönetiminde yaygınlaşan bir anlayıştır. Bu yöntemin temelleri, ABD’de düzenlemelerin etkilerinin sistematik olarak analiz edilmesiyle başlayan bir ekonomik analiz çalışmasıdır. Analizin mevcut haliyle yaygınlık kazanması ise, Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü’nün (OECD) 1997 tarihli Düzenlemelerde Reform Raporu ile başlamıştır. OECD, bu raporda DEA’nın resmi düzeyde kabul edilmesi ve uygulanmasının üye ülkeler tarafından tavsiye edildiğini belirtmektedir. Türkiye’de reform stratejilerinin olmaması, DEA’nın uygulanmaması ve halkın ve paydaşların görüşlerinin devlet tarafından yapılan düzenlemeler üzerinde yeterince dikkate alınmaması, OECD ve AB üyesi diğer ülkelerle karşılaştırıldığında önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Kamuda düzenlemeler yapılırken saydamlık ve katılımcılığın eksik olması sonucu hatalı bilgi sonucunda yanlış düzenlemeler ve vatandaş ile kamu arasında sorunlara yol açmaktaydı (Karaosmanoğlu, 2006).

Türkiye’de AB sürecinden önce de kalkınma planları ve şûra kararları gibi planlama süreçleri vardı. Fakat bu planların ve kararların bir kısmının haricinde uygulamalarının takip edilmediği ya da yıllar içerisinde değişik ifadelerle tekrar edildiği görülmüştür. AB süreci Türkiye’de hazırlanan kalkınma planları ve şûra kararları gibi bağlayıcı çalışmaları proje süreçlerine referans yaptırarak hem önemini arttırmış hem de planlamacıların dikkatini bu süreçlere toplamıştır. Türkiye AB ile uzun süreden beri devam eden üyelik süreçleri 1990’lı yıllarda stratejik aşamaya geçmiştir. Avrupa Komisyonu 8 Mart 1995 tarihinde “Avrupa Akdeniz Ortaklığı” bildirisini oy birliği ile kabul ederek AB için stratejik bir öneme sahip olan Akdeniz havzasındaki ülkelerin ekonomik dönüşüm ve bağımlılıklarının AB Müktesebatı doğrultusunda şekillendirilmesi için Mediterranean Economic Development Area (MEDA) programı geliştirilmiştir. Türkiye, 1990’lardan itibaren Avrupa Birliği’nin Akdeniz ortaklığı programı olan kapsamında finanse edilen hibe nitelikli fonlardan da yararlanmışır. MEDA-I Programı kapsamında, 1996-1999 yılları arasında Türkiye’ye 55 proje için taahhüt edilen rakam toplam 376 milyon avrodur. Ayrıca 1997-1999 dönemi için ise Avrupa Yatırım Bankası (AYB) tarafından birlik üyesi olmayan Akdeniz ülkelerine sağlanan kredilerin verilmesi amacıyla oluşturulan EUROMED sisteminde, 205 milyon avro kredi verilmiştir (Akyüz, 2022).

AB, 2000 yılından bu yana Türkiye ve AB’nin eğitim politikalarını uyumlu hale getirmeye yönelik eğitim politikalarında ve projelerin oluşturulmasında önemli bir rol oynamaktadır. MEB bünyesinde tamamlanmış olan AB eğitim projeleri arasında hem mali büyüklük olarak hem de kapsam yönüyle Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi (MTEM), Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) ve Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP) dikkat çeken projelerdir. Bu kaynaklardan TEDP için 100 milyon avro, MEGEP için 51 milyon avro, MTEM için 18,5 milyon avro hibe ve AYB tarafından Eğitim Çerçeve Projesi için 100 milyon avro kredi eğitim sistemine verilmiştir (Akyüz, 2015).

TEDP, MEGEP ve MTEM, Türk Eğitim sistemini; kurumsal kapasite, eğitim programı ve kalite çalışmaları, insan kaynaklarını geliştirme, sağlanan modern donanımlar ve strateji ve politika belgeleri gibi birçok yönden etkileyen önemli projelerdir. Bu süreçlerin arka planına bakıldığında AB ile üyelik sürecinin getirdiği uyum çalışmaları asıl motivasyon olmuştur. Türkiye’de zorunlu temel eğitim süresi, 16 Ağustos 1997 tarihinde 4306 sayılı kanunla 8 yıla çıkarılmıştır. Bu kanunla birlikte ortaya çıkan finansal yük bazı alanlarda MEB bütçesi dışında uluslararası finansman arama yoluna gidilmesini gerektirmiştir (Temel Eğitime Destek Projesi [TDEP] Başlangıç Raporu, 2002-2007).

MTEM, MEGEP ve TEDP projelerinin hazırlıkları, Türkiye’de önemli kanun değişiklikleri öncesinde gerçekleştirilmiştir. TEDP, Türkiye’deki eğitim sisteminin genel olarak geliştirilmesini amaçlamaktadır ve bu kapsamda seçilmiş iller ve bölgeler için ulusal stratejiler oluşturulmuştur. Projenin hedefi, Türkiye’de yoksulluktan en çok etkilenen kırsal bölgeler ve geçeköndü mahallelerinde yaşayan risk altındaki çocuklar, yetişkinler ve kız çocuklarının eğitime kazandırılmasıdır (TEDP, Nihai Raporu, 2007). MEGEP, Türkiye’deki mesleki ve teknik eğitim sistemini güçlendirmek için hayat boyu öğrenme ilkeleri ve sosyo-ekonomik gereksinimler doğrultusunda bütüncül bir yaklaşım benimsemektedir (MEGEP Başlangıç Raporu, 2003). Bu amacın altında, AB ve diğer gelişmiş ülkelerdeki standartları yakalamak, zorunlu eğitim süresinin 12 yıla çıkarılması için alt yapı oluşturmak, mesleki eğitime yönelik STK’ların ilgisinin artmasını sağlamak ve uluslararası standartlara uygun modüler mesleki eğitim programları hazırlamak yer almaktadır. MTEM, meslek dersleri öğretmenlerinin eğitim kalitesini artırmayı ve Avrupa Birliği’ndeki gelişmelere destek olmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, ulusal öğretmen yetiştirme standartlarının (yeterliliklerinin) geliştirilmesiyle birlikte meslek dersleri öğretmen yetiştirme sisteminin kalitesini ve güvenilirliğini artırmayı hedeflemektedir (Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi [MTEM], Nihai Raporu, 2006).

MTEM, MEGEP ve TEDP projeleri, Türk eğitim sisteminin kurumsal yapısında ilk olmaları nedeniyle dünya çapında kendi içinde değişimine önemli bir etki yapmıştır. TEDP projesi, Türkiye’nin AB’ye katılma sürecinde "Eğitim ve Kültür" ve "Temel İnsan Hakları" fasıllarında verdiği taahhütleri yerine getirmesine, eğitim reformları konusunda kararlılığını göstermesine, AB hedeflerini gerçekleştirmesine ve üyelik sürecine katkıda bulunmasına yardımcı olmuştur. MEGEP projesi ise mesleki eğitim konusunda yapılan tartışmalarda hangi platformda tartışılacağına dair bir fikir birliği sağlamıştır. Avrupa Birliği’nin mesleki eğitim konusundaki seviyesi, Türk eğitim sistemi için iyi bir karşılaştırma aracı görülmüştür. Türkiye, AB üyeliği için beklediği aşamalardan biri olan eğitim ve kültür alanındaki fasılları tamamlamaya çalışmaktadır. AB standartlarına uyum sağlama çalışmaları çerçevesinde, Türkiye’nin eğitim sektörünün AB normlarına uygun hale getirilmesi hedeflenmektedir. Bu amaçla, MEB tarafından hazırlanan ve bazıları uygulanmaya başlanan AB finansmanlı eğitim projeleri önemli bir çalışma olarak değerlendirilmektedir. AB, üye ülkelerin eğitimle ilgili standart kurallara uymalarını zorunlu kılmamakla birlikte eğitim politikaları ile ilgili AB vizyon belgeleri ışığında önerilerinde bulunmaktadır (Walkenhorst, 2005).

MEB’in hazırladığı bir raporda; Türkiye’nin uluslararası düzeyde gerçekleştirdiği eğitim faaliyetleri, ulusal programda yer alan tedbirler ve kalkınma planları göz önüne alındığında, Türk Eğitim Sistemi’nin AB eğitim standartlarına uyum sağlaması gerektiği önemle vurgulanmaktadır. Bu amaçla, öğretim programlarının AB normlarına uygun olarak hazırlanması ve Avrupa Birliği’nin sağladığı kredilerle TEDP, MEGEP ve MTEM gibi projelerin geliştirilmesi için AB ülkelerinin eğitim sistemleri ve öğretim programlarıyla karşılaştırmalar yapılmaktadır. (MEB, 2002). AB sürecinin en somut çıktılarında birisi de AB kaynaklı projelerin hazırlanması ve uygulanması sırasında, Birliğin bu projeler için şart koştuğu politika ve strateji belgelerine dayandırılması olmuştur. Politika ve strateji belgelerinin hazırlanması ve bunlarla eğitim sisteminin yol alması bir işlem basamaklarından öte ülkenin bir vizyon değişiminin işaretleridir.

AB'nin hem finansman sağlayan büyük bütçeli projeler rolü diğer taraftan bu yöntemle hazırlanan politika ve strateji belgeleri ve bunların doğurduğu önemli sonuçların tüm boyutları ile henüz ortaya konulamaması yeni çalışmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır. Böyle bir araştırma konusunun seçilmesinin temel nedeni, AB destekli eğitim projeleri ile hazırlanan politika ve strateji belgelerinin eğitim sistemine etki eden önemine karşın bu projelerin hazırlık ve uygulama sürecinde sürdürülebilir olup olmadığı gibi kapsamlı ve eleştirel bir değerlendirilmesinin yapılmamış olmasıdır. Bu çalışmanın sonuçları, ilgili alandaki karar vericilere ve bu alanda çalışan bilim insanlarına yeni bir perspektif sunarak konunun daha fazla tartışılmasına ve incelenmesine olanak sağlayabileceği öngörülmektedir. AB finansmanlı projelerle hazırlanan ve uygulamaya konulan politika ve strateji belgeleri ile ilgili olarak; Hangi ihtiyaçlardan yola çıkılarak oluşturulmuştur? Bu ihtiyaçların ne kadarına çözüm oluşturmuştur? Politika ve Strateji belgelerinin sahada uygulanma oranı nedir. Politika ve strateji belgeleri kurum olarak MEB'in hangi misyonunu ya da vizyonunu yansıtmaktadır? Bu politika ve strateji belgelerinin ortak bir amacı var mı? Bu ortak hedefler, MEB'in kurumsal stratejisinde neye odaklanmıştır. Bu belgelerin uygulanmasından çıkan sonuçlar MEB için olması gereken ile ne kadar uyumludur? Politika ve strateji belgeleri sürdürülebilir olmuş mudur? soruları ile değerlendirme yapılacaktır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı esas alınarak yürütülmüştür. Nitel araştırma, bir konuya kapsamlı bir şekilde bakarak karmaşık bir şekilde incelemeyi ve bağlamı içinde anlamayı amaçlar. Bu nedenle, toplanan veriler ayrıntılı ve derinlemesine olmalıdır ve tüm detaylar aktarılmalıdır. Bu nedenle nitel araştırmalar için yoğun betimleme yapmak ve tüm resmi aktarmak önemlidir (Punch, 2005). Nitel araştırmanın amacı, gerçekliği olduğu gibi tanımlamak ve anlamaktır. Dokümantasyon inceleme yöntemi, belgelerden elde edilen verilerin betimlenmesine, örüntülerin ve temaların ortaya çıkarılmasına imkân verdiği için seçilmiştir. MEB'in hazırladığı politika ve strateji belgelerinin incelenmesi, çalışma tasarımı olarak, bütüncül olarak bir ya da birkaç durumu analiz etmeye dayanmaktadır. Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden "bütüncül tek durum deseni" kullanılmıştır. Bu kapsamda doküman incelemesinden de yararlanılmıştır.

2.2. Araştırma süreci

İncelenen Dokümanlar

Çalışma kapsamında veri toplama amacıyla incelenen dokümanlar, MEB, politika ve strateji belgeleri final ve ilerleme raporları yanında Yeşil Belge gibi metinlerdir. İncelenen dokümanlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. *Çalışmada incelenen belgeler*

Doküman No	Doküman Adı	Yayın Tarihleri
1	MEB, PKM Politika ve Strateji Belgeleri	2007
2	MEGEP Başlangıç, İlerleme ve Sonuç Raporları	2002-2007
3	MTEM Başlangıç, İlerleme ve Sonuç Raporları	2002-2007
4	I-A Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi I-B-Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi, MEGEP (2009- 2013)	2007
5	Türkiye'de Mesleki Eğitim ve Öğretim Strateji Belgesi, (MEGEP)	2007

6	Mesleki Eğitimde Sosyal Ortaklığın Geliştirilmesi Politika Belgesi, (MEGEP)	2007
7	Meslek Dersleri Öğretmen Eğitimi Politika ve Stratejileri Raporu, (MTEM)	2007
8	Meslek Dersleri Öğretmen Eğitimi Politika ve Stratejileri Belgesi, (MTEM)	2007
9	Temel Eğitime Destek Programı (TEDP) Reformun 10. Yılında Temel Eğitim Stratejileri Belgesi, (TEDP)	2009
10	MEB'in Yeniden Yapılandırılması Yeşil Belge (MEBGEP)	2010

Tablo 1'de görüleceği üzere 2007-2010 yılları arasında yürütülmüş olan 10 belge çalışmaya konu edilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Doküman incelemesi kapsamında sırasıyla (i) dokümana ulaşma, (ii) dokümanların orijinalliğinin kontrol edilmesi, (iii) dokümanları anlama, (iv) veriyi analiz etme ve (v) analiz sonuçlarını metne dönüştürme ve kullanma işlemleri gerçekleştirilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Verilerin analizi sırasında, içerik analizi unsurları birleştirilerek dokümanların tematik analizi gerçekleştirilmiştir. Tematik analiz, verilerdeki kalıpların tanımlanmasını sağlamış ve ortaya çıkan temalar kategorilere dönüştürülmüştür. Bu süreçte içerik analizinden yararlanılmıştır. Bu, araştırmanın temel sorularıyla ilgili bilgilerin metne dönüştürülmesini ve kategorilere ayrılmasını içermektedir.

2.4. Araştırma Etiği

Bu akademik çalışma, yayın ve araştırma etiğine uygun bir şekilde hazırlanmıştır. Yapılan çalışmada kişilere ait özel veriler bulunmamaktadır. Bu çalışmada akademik araştırma, ilke ve kurallarına riayet edilmiş, çalışma esnasında faydalanılan kaynaklar usulüne uygun bir şekilde kaynakçada gösterilmiştir.

3. Bulgular

Politikalar ve stratejiler ülkelerin planlama çerçevelerini oluşturur. Varlıkların, hizmetlerin ve operasyonların nasıl geliştirileceği ve yönetileceği hakkındaki detaylar bu politikalar ve stratejiler doğrultusunda verilir. Bu kapsamda MEB de pek çok strateji ve politika belgeleri hazırlamıştır. MEB'in kurumsal yapısında ilk olmaları yönüyle MTEM, MEGEP ve TEDP projelerinin vizyon değişimine önemli etkileri olmuştur. TEDP, AB'ne katılma sürecinde Türkiye'nin "Temel İnsan Hakları" ve "Eğitim ve Kültür" fasıllarında vermiş olduğu taahhütlerin yerine getirilmesinde katkı sağlamıştır. AB kaynaklı projeler ile tamamlanan MEGEP, MTEM ve TEDP projeleri ile; 9 eğitim araştırması yapılmış, 28 ulusal ve uluslararası konferans düzenlenmiş ve sekiz politika ve strateji belgesi hazırlanmıştır. Bu çalışmalara destek veren STK'larla birlikte hem MEB birimlerinin kendi içerisinde hem de STK'larla ortak bir çalışma kültürü sağlanmıştır.

Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (MEGEP)

Hayat boyu öğrenme strateji belgesi üzerinde içerik analizi yapılmış olup, sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Hayat boyu öğrenme strateji belgesine ilişkin içerik analizi sonuçları

Temalar	Kodlar
Hayat Boyu öğrenmenin alt yapısının güçlendirilmesi ve eğitime erişimin kolaylaştırılması	Yanlış algılama ve kavramları ortadan kaldırmak Kurumsal alt yapının oluşturulması
Eğitimde kalite güvence sisteminin oluşturulması ve hayat boyu öğrenmenin finansmanı	Tutarlı, kapsamlı ve kazanım odaklı olması HBÖ sisteminin oluşturulması Kaynak model oluşturulması

Tablo 2’den de izlenebileceği üzere hayat boyu öğrenme strateji belgesi, iki tema ve beş koddan meydana gelmektedir. Birinci tema hayat boyu öğrenmenin alt yapısının güçlendirilmesi ve eğitime erişimin kolaylaştırılması iken, ikinci tema eğitimde kalite güvence sisteminin oluşturulması ve hayat boyunun finansmanın oluşturulmasıdır. Birinci tema altında; HBÖ üzerinde yanlış algılamaların kaldırılması ve kurumsal alt yapısının oluşturulması kodları yer alırken, ikinci tema altında HBÖ sisteminin oluşturulması ve kaynak model oluşturulması kodları yer almaktadır.

Hayat Boyu öğrenme strateji belgesi, öğrenen merkezli bir yapının oluşturulması, mesleki rehberlik ve yönlendirme sisteminin kurulması, izleme ve değerlendirme sisteminin kurulması gibi önemli amaç ve stratejilerin yasallaşma sürecini ve alt yapısını oluşturmuştur. Hayat boyu öğrenmenin alt yapısının kurulması için mevzuat ve program yanında kapasite güçlendirme tedbirleri altında, modüler programların mesleki ortaöğretimdeki tüm alan ve bölümler ile yaygın eğitimi kapsayacak şekilde mevzuatın çıkarılması ile yatay ve dikey geçişlerin kolaylaştırılmasının yolu açılmıştır.

MEGEP ile meslek ve eğitim standartları hazırlanmış, iş piyasasına yönelik ilk analizler yapılmış, hayat boyu öğrenme politika belgesi ve strateji belgesi oluşturulmuş, pilot projeler desteklenmiş, “Mesleki Yeterlilik Kurumu”nun (MYK) kurulmasına yönelik çalışmalar tamamlanmış ve program geliştirme çalışmaları kapsamında modüller hazırlanmıştır.

Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi (MEGEP)

Hayat boyu öğrenme politika belgesi üzerinde içerik analizi yapılmış olup, sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Hayat boyu öğrenme politika belgesine ilişkin içerik analizi sonuçları

Temalar	Kodlar
HBÖ kavramları ve Avrupa’da ve Türkiye’de HBÖ öğrenme	HBÖ kavramları ve AB uygulamaları Türkiye nüfus ve istihdam durumu Türkiye’de HBÖ uygulamaları
HBÖ uygulamaları ve olanakları ile gelecek önerileri	AB ve Türkiye için HBÖ olanakları HBÖ yerinden yönetim ve kaynak oluşturma HBÖ ve gelecek planlaması

Tablo 3’ten de izlenebileceği üzere hayat boyu öğrenme politika belgesi, iki tema ve altı koddan meydana gelmektedir. Birinci tema HBÖ’nün kavramsal alt yapısının yapılandırılması ve AB ve Türkiye’de HBÖ öğrenme iken, ikinci tema HBÖ olanakları ile HBÖ’nün gelecek tasarımlarıdır. Birinci tema altında HBÖ kavramları ve AB uygulamaları, HBÖ açısından nüfus ve istihdam durumu ve HBÖ uygulamaları kodları yer alırken, ikinci tema altında AB ve Türkiye için HBÖ olanakları, yerinden yönetim ve kaynak oluşturma ve HBÖ açısından gelecek planlaması kodları yer almaktadır.

Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi, Türk eğitim sisteminde, insanların belirli bir durumda doğru hareket etmelerine veya hayat boyu doğru kararlar almalarına yardımcı olan strateji belgesine temel kaynak olan daha üst belge olarak tanımlanmıştır. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Sanayi ve Ticaret Bakanlığı, YÖK ve bağlı üniversiteler, Mesleki Yeterlilikler Kurumu ve İŞKUR dan oluşan bir komisyon tarafından oluşturulmuş belge, politika belgesidir. Bu politika belgesi daha sonra strateji belgesinin dayanağını oluşturmuştur. Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenmeye yönelik bir politika oluşturulabilmesi için geliştirilmiş olan “Hayat Boyu Öğrenme Strateji Politikası” MEB tarafından Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesine dönüştürülmüş ve daha sonra Yüksek Planlama Kurulu (YPK) tarafından onaylanmıştır. Hayat boyu öğrenme, bu politika belgesinde istihdama yönelik, toplumsal ve kişisel bir vizyonla bilgi, beceri ve yetkinliklerin geliştirilebilmesi için hayat boyu gerçekleştirilen tüm faaliyetler olarak tanımlanmıştır.

Türkiye’deki Mesleki Eğitim ve Öğretim Strateji Belgesi (MEGEP)

Türkiye’deki Mesleki Eğitim ve Öğretim Strateji Belgesi üzerinde içerik analizi yapılmış olup, sonuçlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. *Türkiye’deki Mesleki Eğitim ve Öğretim Strateji Belgesine ilişkin içerik analizi sonuçları*

Temalar	Kodlar
İleri düzeydeki eylemler için anahtar stratejik amaçlar belirlenmesi	İstihdama uygunluğunun güçlendirilmesi Kalitenin artırılması Mesleki eğitim ve öğretimin statüsünün geliştirilmesi
MEGEP’in sürekliliğinin sağlanması	Sosyal katılımın desteklenmesi Mesleki eğitim ve öğretimin finansmanı için kaynak oluşturulması Verimliliğin artırılması için yerinden yönetim uygulamaları

Tablo 4’ten de izlenebileceği üzere Türkiye’deki Mesleki Eğitim ve Öğretim Strateji Belgesi, iki tema ve altı koddan meydana gelmektedir. Birinci tema ileri düzeyde eylemler için stratejik amaçların belirlenmesi iken, ikinci tema MEGEP’in sürekliliğinin sağlanmasıdır. Birinci tema altında istihdama uygunluğunun güçlendirilmesi, kalitenin artırılması ve mesleki eğitim ve öğretimin statüsünün geliştirilmesi kodlar yer alırken, ikinci tema altında sosyal katılımın desteklenmesi, mesleki eğitim ve öğretim için finansman sağlanması ve verimliliği arttırmak için yerinden yönetime destek verilmesi kodları yer almaktadır.

AB kaynaklı MEGEP projesi kapsamında 2006 yılında hazırlanan Türkiye’de “Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Reformu” çalışması, Türkiye’de mesleki eğitim ve öğretimin geliştirilmesi için hazırlanan Strateji Belgesi’nin devamı olarak tasarlanmıştır. AB’ye üyelik sürecinde, Türkiye’de mesleki eğitim ve öğretime uyum çalışmaları için MEGEP kapsamında hazırlanan Türkiye’deki “Mesleki Eğitim ve Öğretim Strateji Belgesi” içerikleri, tartışmaları itibarıyla geniş bir sahada çalışılmış, getirdiği önerilerin büyük çoğunluğu kamu ve özel sektörün desteğini almış bu yolla da sürdürülebilirliği sağlanabilmiş belgelerden birisi olmuştur.

Mesleki Eğitimde Sosyal Ortaklığın Geliştirilmesi Politika Belgesi (MEGEP)

Mesleki Eğitimde Sosyal Ortaklığın Geliştirilmesi Politika Belgesi üzerinde içerik analizi yapılmış olup, sonuçlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. *Mesleki Eğitimde Sosyal Ortaklığın Geliştirilmesi Politika Belgesine ilişkin içerik analizi sonuçları*

Temalar	Kodlar
Avrupa’da mesleki eğitim ve öğretimde sosyal diyalog uygulamaları	Sosyal ortakların kuruluşları ve katılım kapasiteleri Ulusal düzeyde mesleki eğitim ve öğretim politikası oluşturma Mesleki eğitim ve öğretim için sektör stratejileri geliştirilmesi
Türkiye’de mesleki eğitim ve öğretimde sosyal diyalog uygulamaları	Mesleki eğitim ve öğretimin il düzeyinde uygulanması İşletme düzeyinde mesleki eğitim ve öğretimin uygulanması

Tablo 5’ten de izlenebileceği üzere Mesleki Eğitimde Sosyal Ortaklığın Geliştirilmesi Politika Belgesi, iki tema ve beş koddan meydana gelmektedir. Birinci tema Avrupa’da mesleki eğitim ve öğretimde sosyal diyalog uygulamaları iken, ikinci tema Türkiye’de mesleki eğitim ve öğretimde sosyal diyalog uygulamalarıdır. Birinci tema altında Sosyal ortakların kuruluşları ve katılım kapasiteleri, ulusal düzeyde mesleki eğitim ve öğretim politikası oluşturma ve mesleki eğitim ve öğretim için sektör stratejileri geliştirilmesi yer alırken, ikinci tema altında mesleki eğitim ve öğretimin il düzeyinde uygulanması ve işletme düzeyinde mesleki eğitim ve öğretimin uygulanması kodlar yer almaktadır.

Politika belgesi sosyal diyalogun artırılması ve katılımının desteklenmesi bunun sonucunda da Türkiye’de mesleki eğitimin geliştirilmesi için anahtar paydaşlar tarafından geliştirilecek faaliyetler, iş piyasası beceri ihtiyaçları, yetkinlik, kültür, yasal konular, kapasite ve şirketlerde eğitim konularında tavsiyelerde bulunmuştur. AB’ye üyelik sürecinde Türkiye’de sosyal ortaklara yönelik olan ve mesleki eğitim ve öğretimin önemli bir bileşeni olan MEGEP kapsamında hazırlanan “Mesleki Eğitimde Sosyal Ortaklığın Geliştirilmesi Politika Belgesi” tartışmaları itibarıyla geniş bir sahada çalışılmış, getirdiği önerilerin büyük çoğunluğu kamu ve özel sektörün desteğini almıştır.

Bu politika belgesi, Türkiye’de sivil toplumun kamusal işlere katılımı, katkısı ve yönetim kurullarında söz hakkı verilmesi gibi önemli ilerlemelerin sağlandığını göstermiştir. Bu önerilerden bazıları; mesleki eğitim ve öğretim okulları ile daha iyi uyum sağlamak adına yerel düzeyde mesleki eğitim ve öğretim uzmanları yetiştirilmek, tüm sosyal kuruluşlarda özellikle de sendikalarda kapasite geliştirilmesine odaklanılmak iş piyasası beceri ihtiyaçları, bağımsız bir enstitü tarafından yapılması ve özel sektör de dahil edilmeli ve Meslek standartlarının mesleki eğitim ve öğretim tedarikinin iş piyasasının ihtiyaçlarına uygun olması daha da önemlisi sosyal ortakların görüşü alınması sayılabilir.

Meslek Dersleri Öğretmen Eğitimi Politika ve Stratejileri Raporu, (MTEM)

Meslek Dersleri Öğretmen Eğitimi Politika ve Stratejileri Raporu, üzerinde içerik analizi yapılmış olup, sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. *Meslek Dersleri Öğretmen Eğitimi Politika ve Stratejileri Raporuna, ilişkin içerik analizi sonuçları*

Temalar	Kodlar
Türk Yükseköğretim sistemi içerisinde mesleki ve teknik öğretmen eğitimi	Meslek dersleri öğretmen eğitimi Mesleki ve teknik öğretmenlerinin yeni rolleri Avrupa’da mesleki ve teknik öğretmenleri
AB ve Türk mesleki ve teknik öğretmen eğitim sistemi	Türk mesleki ve teknik öğretimi için öğretmen eğitimi

Türk mesleki ve teknik öğretim sisteminin göstergeleri
Mesleki ve teknik öğretmen eğitiminin diğer girişimlerle uyumu
Türkiye’de mesleki ve teknik öğretmen eğitimi alanında değişiklik önerileri

Tablo 6’den de izlenebileceği üzere Meslek Dersleri Öğretmen Eğitimi Politika ve Stratejileri Raporu, iki tema ve yedi koddan meydana gelmektedir. Birinci tema Türk Yükseköğretim sistemi içerisinde mesleki ve teknik öğretmen eğitimi iken, ikinci tema AB ve Türk mesleki ve teknik öğretmen eğitimi sistemidir. Birinci tema altında meslek dersleri öğretmen eğitimi, mesleki ve teknik öğretmenlerinin yeni rolleri ve Avrupa’da mesleki ve teknik öğretmenleri kodlar yer alırken, ikinci tema altında Türk mesleki ve teknik öğretimi için öğretmen eğitimi, Türk mesleki ve teknik öğretim sisteminin göstergeleri, mesleki ve teknik öğretmen eğitiminin diğer girişimlerle uyumu ve Türkiye’de mesleki ve teknik öğretmen eğitimi alanında değişiklik önerileri kodlar yer almaktadır.

Türkiye’nin AB üyeliğine hazırlandığı bir dönemde Türk yükseköğretim sistemi içerisinde mesleki ve teknik öğretmen eğitimi kapsamında sorunları tartışıp çözüm önerileri sunmuştur. Bu rapor, Türk mesleki ve teknik öğretmen eğitimi sisteminin uluslararası düzlemde konumlandırılması, mevcut öğretmen eğitimi sisteminin belgelenmesi ve eğitim sisteminde yapılacak değişiklikler için temel oluşturulması hedeflenmiştir.

AB’de diğer batılı ülkelerde öğretmenlerin değişen rolleri ve mesleki ve teknik eğitim öğretmen yetiştirme isteminin özelliklerini, eğitim-öğretimi desteklemeye yönelik deklarasyonlar, bilgi toplumunda öğretmenlerin merkezi rolü ile AB Komisyonu’nun ortak ara raporunun anlatıldığı “Eğitim-Öğretim 2010” adlı konsey raporu ve AB’ye katılım sürecinde Türkiye’nin atması gereken adımlar incelenmiştir. Bunun yanında meslek dersi öğretmenlerinin değişen rolleri ile ilgili yeterlilik ve becerilere ve öğrenci merkezli öğrenim gibi yeni yaklaşımlara sahip öğretmen profili tartışmaya açılmıştır. AB ve diğer mesleki teknik eğitim alanı ile batılı ülkelerde mesleki ve teknik öğretmen sistemleri okul, yetkili makam ve kurumlarla ilgili kriter ve ilkeleri analiz açısından Türk Eğitim Sistemi’nde önemli bir ortak zemin oluşturmuştur.

Meslek Dersleri Öğretmen Eğitimi Politika ve Stratejileri Belgesi, (MTEM)

Meslek Dersleri Öğretmen Eğitimi Politika ve Stratejileri Belgesi üzerinde içerik analizi yapılmış olup, sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. *Meslek Dersleri Öğretmen Eğitimi Politika ve Stratejileri Belgesine ilişkin içerik analizi sonuçları*

Temalar	Kodlar
Meslek dersleri öğretmen eğitiminin niteliğini artırma	AB ülkelerinde meslek dersi öğretmen eğitimi
Mesleki ve teknik eğitim fakültelerinin erişimi	Mesleki ve teknik eğitim fakültelerinin durumu Mesleki ve teknik eğitim fakültelerinin program yapıları ve iş hayatı ilişkileri Türkiye’de meslek dersi öğretmen eğitiminde strateji değişikliği

Tablo 7’den de izlenebileceği üzere Meslek Dersleri Öğretmen Eğitimi Politika ve Stratejileri Belgesi, iki tema ve dört koddan meydana gelmektedir. Birinci tema meslek dersleri öğretmen eğitiminin niteliğini artırma iken, ikinci tema mesleki ve teknik eğitim fakültelerinin erişimidir. Birinci

tema altında AB ülkelerinde meslek dersi öğretmen eğitimi kodu yer alırken, ikinci tema altında mesleki ve teknik eğitim fakültelerinin durumu, mesleki ve teknik eğitim fakültelerinin program yapıları ve iş hayatı ilişkileri ve Türkiye’de meslek dersi öğretmen eğitiminde strateji değişikliği kodlar yer almaktadır.

MTEM, meslek dersleri öğretmen eğitiminin niteliğini yükseltmeyi hedeflemiştir. Bu kapsamda meslek dersleri öğretmen eğitiminde izlenecek politika ve stratejileri kapsayan bir raporu hazırlanarak MEB ve Yükseköğretim Kurulu’nun görüş ve önerilerine sunulmuştur. MEB’de “Meslek Dersleri Öğretmen Eğitimi Politika ve Strateji Raporu”nun hazırlanması için ulusal ve uluslararası uzmanlardan oluşan bir ekip Türkiye ve AB ülkelerinde meslek dersleri öğretmen eğitim sistemleri ve bu konudaki gelişmeleri, karşılaşılan problemleri ve eğilimleri inceleyerek taslak raporu hazırlamıştır. Bu çalışma ile Meslek Dersleri Öğretmen Eğitimi Politika ve Stratejileri Belgesi olarak hazırlanmıştır.

Reformun 10. Yılında Temel Eğitim Stratejileri Belgesi

Reformun 10. Yılında Temel Eğitim Stratejileri Belgesi üzerinde içerik analizi yapılmış olup, sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. *Reformun 10. Yılında Temel Eğitim Stratejileri Belgesine ilişkin içerik analizi sonuçları*

Temalar	Kodlar
Temel eğitim reformunun mevcut durumu	Erişim ve dezavantajlı gruplar
	Eğitimin kalitesi
	Eğitimin kalitesi
	Yönetişim
TDEP’in sürekliliğinin sağlanması	MEB faaliyetleri
	Mevcut durum
	Ulusal politikalar
	Hedef ve alt hedefler ve uygulamaya ilişkin öneriler

Tablo 8’den de izlenebileceği üzere Reformun 10. Yılında Temel Eğitim Stratejileri Belgesi, iki tema ve yedi koddan meydana gelmektedir. Birinci tema Temel eğitim reformunun mevcut durumu iken, ikinci tema TDEP’in sürekliliğinin sağlanmasıdır. Birinci tema altında Erişim ve dezavantajlı gruplar, eğitimin kalitesi, eğitimin kalitesi ve yönetim kodları yer alırken, ikinci tema altında MEB faaliyetleri, mevcut durum, ulusal politikalar ve uygulamaya ilişkin öneriler kodları yer almaktadır.

TDEP ile Reformun 10. Yılında Temel Eğitim Stratejileri Belgesi hazırlanmıştır. 1997 yılında gerçekleştirilen "Temel Eğitim Reformu" sonrasında Türkiye’de 10 yıllık bir süreçte birçok yerli ve yabancı kaynaklı finansman desteği sağlanmış ve eğitim alanında önemli gelişmeler ve değişimler yaşanmıştır. Temel Eğitime Destek Programı (TDEP) adı altında AB fonları tarafından desteklenen strateji belgesi de bu gelişmeleri desteklemeyi hedeflemiştir.

TDEP Strateji belgesi hazırlanırken, Temel Eğitim Reformunun üzerinden geçen 10 yıla ilgili değerlendirmeler yapmak, temel eğitimde öncelikli olarak ele alınması gereken hedef ve uygulamalar konusunda öneriler sunmak ve 2007’de sona eren TDEP projesinin sürekliliğini sağlamak esas alınmıştır. Rapor ile dezavantajlı gruplar ve erişim, fırsat eşitliği ve eğitimin kalitesi, ulusal politikalar, mevcut durum, MEB faaliyetleri ve hedef alt hedef ve uygulamaya yönelik öneriler değerlendirilmiştir.

TDEP, MEB’in içinde 40 yıldan fazla süren tartışmalar üzerine başlanabilen program geliştirme çabalarına da destek verdiği için ülke genelinde etkili olmuş ve uzun süre gündemde kalmıştır. Türk eğitim sistemi TDEP ile modern bir müfredata sahip olmuş ve uluslararası kamuoyunun dikkatini

çekmiştir. AB sürecinin çok önemli etkilerinden biri de Türkiye’de eğitim sistemi gibi çok tartışmalı ve çok taraflı bir yapıda ortak bir çalışma zemini üretmesi açısından kritik bir öneme sahip olmasıdır.

Yeşil Belge (Green Paper)

Yeşil Belge (Green Paper) üzerinde içerik analizi yapılmış olup, sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. *Yeşil Belgeye (Green Paper) ilişkin içerik analizi sonuçları*

Temalar	Kodlar
Eğitim yönetiminde kapasite geliştirmeye yönelik arka plan	Eğitim yönetiminde arka plan Yerelleşme ve eğitim yönetiminin yeniden yapılandırılması Teftiş, denetim, izleme ve değerlendirme konusunda yeni yaklaşım
Eğitim yönetiminin kapasitesinin geliştirilmesine yönelik hedefler	Eğitim finansmanı ve kaynakların etkin kullanımı Eğitimde sosyal ortaklar ve katılımı Üç alternatif model için öneriler

Tablo 9’dan de izlenebileceği üzere Yeşil Belge (Green Paper), iki tema ve altı koddan meydana gelmektedir. Birinci tema eğitim yönetiminde kapasite geliştirmeye yönelik arka plan iken, ikinci tema eğitim yönetiminin kapasitesinin geliştirilmesine yönelik hedeflerdir. Birinci tema altında eğitim yönetiminde arka plan, yerelleşme ve eğitim yönetiminin yeniden yapılandırılması, Teftiş, denetim, izleme ve değerlendirme konusunda yeni yaklaşım kodlar yer alırken, ikinci tema altında eğitim finansmanı ve kaynakların etkin kullanımı, eğitimde sosyal ortaklar ve katılımı ve üç alternatif model için öneriler kodlar yer almaktadır.

Türk eğitim sisteminde uzun yıllara dayanan sistem değişikliğine dayalı tartışmalar AB süreciyle somut bir çalışmaya dönüşmüştür. MEB'in yeniden yapılandırılması amacıyla hazırlanan bir Yeşil Belge (strateji belgesi) yeni bir model için öneriler içermektedir. Bu belge, MEB'in teşkilat ve görevlerini düzenleyen 3797 sayılı Kanun'a uygun olarak hazırlanmış ve stratejilere uygun bir şekilde tüm gerekli değişiklikleri içeren bir yasa taslağı Meclis'e sunulmak üzere hazırlanmıştır. MEBGEP dâhilinde geliştirilen Yeşil Belge, sürdürülebilirlik bağlamında MEB’de yürütülecek çalışmalar için önemli sonuçlara işaret etmektedir. Tüm aşamalarında MEB tarafından yüksek ölçüde sahiplenilen “Yeşil Belge” eğitimin yeniden yapılandırılması çalışmalarına hem akademik hem siyasi açıdan önemli bir temel oluşturmuştur. 652 Sayılı KHK ile MEB’in yeniden yapılandırılma çalışmalarında MEBGEP çalışmaları esas alınmıştır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma, Türk Eğitim Sistemi içinde özellikle eğitim projeleri içerisinde bulunan ve AB’ye uyum hedefi doğrultusunda hazırlanan ve tamamlanan; MEGEP Projesi kapsamında “Mesleki Eğitim İçin Strateji Belgesi”, “Mesleki Eğitimde Sosyal Ortaklığın Geliştirilmesi Politika Belgesi”, “Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi”, “Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi”; MTEM Projesi kapsamında “Meslek Dersleri Öğretmen Eğitimi Politika ve Stratejileri Belgesi”, “Meslek Dersleri Öğretmen Eğitimi Politika ve Stratejileri Raporu”, METEM; TDEP kapsamında; TEDP, Reformun 10. Yılında Temel Eğitim Stratejileri Belgesi, MEBGEP kapsamında, MEB’in Yeniden Yapılandırılması Yeşil Belge inceleme konusu yapılmıştır. Bu belgelerin Türk eğitim sistemi üzerindeki amaç, süreç, sonuç ve sürdürülebilirlik etkilerini incelemek ve bu belgeleri bağımsız uzmanlar tarafından yazılan resmi raporlar ve çıktılar doğrultusunda ve ihtiyaçlarının karşılanması üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bulgular, bu belgelerin eğitim sistemi üzerinde önemli bir rol

oynadığını göstermektedir. İncelenen strateji ve politika belgelerinin içeriği detaylı bir şekilde ele alınmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar aşağıda tartışılmıştır.

TEDP, MEGEP ve MTEM Projeleri Kapsamında Hazırlanan Politika ve Strateji Belgeleri

MEB tarafından hazırlanmış ve uygulanmış olan MEGEP, TEDP ve MTEM projelerinde de politika ve strateji belgeleri üretilmiştir. MEGEP kapsamında; “Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi”, “Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi”, “Mesleki Eğitim İçin Yeşil Belge”, “Mesleki Eğitimde Sosyal Ortaklığın Geliştirilmesi Politika Belgesi”, “Mesleki Eğitim İçin Strateji Belgesi”; MTEM kapsamında “Meslek Dersleri Öğretmen Eğitimi Politika ve Stratejileri Belgesi” ve “Meslek Dersleri Öğretmen Eğitimi Politika ve Stratejileri Raporu”; TEDP kapsamında ise Reformun 10. Yılında Temel Eğitim Stratejileri Belgesi ve MEBGEP kapsamında ise MEB’in yeniden yapılandırılmasına ilişkin Yeşil Belge geliştirilmiştir. Bununla Türk eğitim sistemine yapılan bütünlükçü olmama eleştirileri bilimsel olarak cevaplanmış oldu. Türkiye’nin eğitim politikalarının belirsizliği, özellikle hayat boyu eğitim konusuyla ilgili küresel metinlerde yüklenen anlamlardaki belirsizlikle birleşmektedir. Bu nedenle Türkiye’nin hayat boyu eğitim politikaları gerçek ihtiyaçlarla ilgili bir dizi soyut ifadeden ibaret kalmaktadır. Bu sorunlar yalnızca eğitimle çözülemez ancak eğitim daha büyük bir dönüşüm projesinin önemli bir parçası olarak değerlendirilebilir (Bağcı, 2011). MEB’in sayfasında görünen politika belgeleri; “MEB 2010-2014 Stratejik Planı” (2009), “Bakanlık Mevzuatı, Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi” (2014), “Millî Eğitim Şûra Kararları” (2014), “Meslekî ve Teknik Eğitimde Strateji Belgesi” (2014), “Millî Eğitim Kalite Çerçevesi” (2015) olarak tanımlanmıştır (<http://sgb.meb.gov.tr/>).

MEB’in kurumsal yapısında ilk olmaları yönüyle MTEM, MEGEP ve TEDP projelerinin vizyon değişimine önemli etkileri olmuştur. TEDP, AB’ne katılma sürecinde Türkiye’nin “Temel İnsan Hakları” ve “Eğitim ve Kültür” fasıllarında vermiş olduğu taahhütlerin yerine getirilmesinde katkı sağlamıştır. Bu, Türk Hükümeti’nin eğitim reformu konusundaki kararlılığının göstergesi olup, Türkiye’nin AB normlarına uyum sağlaması ve üyelik sürecine önemli bir katkı sağlamıştır (Akyüz, 2015). Bu projeler AB tarafından finanse edilmiş ve toplamda 176,7 milyon avro harcanmıştır. Bu kaynaklar kullanılarak materyaller ve eğitim programları yenilenmiş, AB projeleri kapsamında; 9 eğitim araştırması yapılmış, 28 ulusal ve uluslararası konferans düzenlenmiş ve 9 politika ve strateji belgesi hazırlanmıştır. MEB birimleri ile 24 Sivil Toplum Kuruluşu arasındaki iş birliği sayesinde hem MEB birimleri kendi aralarında hem de STK’larla birlikte çalışma kültürünü geliştirmiştir (MTEM, Nihai Raporu, 2006; TEDP, Nihai Raporu, 2007; Mesleki Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi [MEGEP], Nihai Rapor, 2009).

AB tarafından finanse edilerek tamamlanan MEGEP, MTEM ve TEDP kapsamında; 9 eğitim araştırması yapılmış, 28 ulusal ve uluslararası konferans düzenlenmiş ve 9 politika ve strateji belgesi hazırlanmıştır. Projelere ortak olan STK’larla birlikte hem MEB birimlerinin kendi içerisinde hem de STK’larla ortak bir çalışma kültürü oluşturulmuştur (MTEM, Nihai Raporu, 2006; TEDP, Nihai Raporu, 2007; MEGEP, Nihai Rapor, 2009).

Mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması için MEGEP, önemli bir ölçüt ve basamak oluşturan bir dizi politika belgesi hazırlamıştır. Bu belgelerin içinde Türk bürokrasisinde, AB sürecine yönelik en somut çalışmalardan birisi Hayat boyu öğrenme sürecine yönelik yapılan çalışmalar ve hazırlanan belgelerdir. Aşağıda bu süreçler analiz edilecektir.

Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (MEGEP)

Hayatı, erken çocukluk ve örgün eğitim dönemi, çalışma hayatı dönemi ve emeklilik ya da yaşlılık diye düşünmek klasik bir yaklaşımdır. Modern zamanlarda bütün Batı’da ve Dünya’da bu yaklaşım değişmeye başlamıştır. Bireyler, günümüzde hızlı değişen dünyaya ayak uydurmak için sürekli öğrenme ve kişisel gelişim becerilerini işle ilgili yeterliliklerini arttırmak zorundadırlar. Bu nedenle,

hayat boyu öğrenme, hayat kalitesinin artırılmasının en önemli araçlarından biri olmuştur (Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı [PKMB], Hayat Boyu Öğrenme [HBÖ] Strateji, 2007).

Hayat boyu öğrenme kavramı Türkiye’de yeni bilinen bir kavram değildir. 2000’li yıllardan itibaren hayat boyu öğrenme sisteminin oluşturulmasına yönelik çalışmalar hız kazanmıştır. Bu sürecin başlamasında AB’ye üyelik çalışmaları kapsamında hazırlanan projelerin önemli bir katkısı olmuştur. Bu kapsamda; “Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi” ilk olarak 2009-2013 dönemi için hazırlanmış ve 05/06/2009 tarih ve 2009/21 sayılı “Yüksek Planlama Kurulu” kararı ile kabul edilmiştir. 16 öncelik ve 68 tedbir altında belirlenen faaliyetler, hayat boyu öğrenmeyi kapsayan okul öncesi eğitimden yaşlıların eğitimine, mevzuat düzenlemesinden eğitim finansmanına kadar tüm konuları kapsamaktadır ve gerekli durumlarda ilgili kurum ve kuruluşlar tarafından uygulanmıştır. 2009-2013 döneminden sonra, 2014-2018 dönemi için yeni bir “Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi” hazırlanmış olup, bu dönemde Belge’de sadeleşmeye gidilerek 6 öncelik ve 29 tedbir belirlenmiştir. 2009 yılından bu yana iki Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi yayınlanmıştır. Bu iki belge, kapsadığı dönemler için, hayat boyu öğrenme alanında Türkiye’ye rehberlik eden dokümanlar olmuştur. Üçüncü Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi ile ilgili çalışmalar yapılmış fakat tamamlanmamıştır.

Türkiye 2009 yılından beri hem ulusal ihtiyaçlara hem de uluslararası sisteme uyumlu hayat boyu öğrenme yaklaşımı oluşturmak için MEB bir dizi çalışma yürütmüştür. Hayat boyu öğrenmenin Türkiye için önemi, önceki yıllarda oluşturulan bütün strateji belgelerinde vurgulanmıştır. Hem 2009-2013, hem de 2014-2018 dönemini kapsayan çalışmalarda; hayat boyu öğrenmenin Türkiye’nin toplumsal ve ekonomik kalkınmasına hangi yollarla katkı sağlayabileceği açıklanmıştır. 2009-2013 dönemini kapsayan Belge’de hayat boyu öğrenme; “bireyin hayatını toplumun bir ferdi, sosyal bir varlık ve çalışan bir birey olma bakımından etkileyebilecek bir öğrenme yaklaşımı” olarak tanımlanmaktadır. 2014-2018 dönemi çalışmasında ise hayat boyu öğrenmenin, “bireylerin ve ulusların hızla değişen toplumsal ve kültürel durumlara ve istihdam koşullarına ayak uydurmalarına imkân sağlayan bir yaklaşım” olduğu ifade edilmiştir.

Strateji belgesi raporu hazırlanırken birkaç amaç esas alınmıştır. Buna göre amaç, toplumun talep ve beklentilerine uygun bir hayat boyu öğrenme sistemi oluşturmak ve bu sistemi işlevsel ve sürdürülebilir hale getirmektir. Belgede, kavram tanımı yanında, hayat boyu öğrenmenin alt yapısının güçlendirilmesi, eğitime erişimin kolaylaştırılması ve hayat boyu öğrenmenin finansmanı da yer almıştır. İlk bölümde, hayat boyu öğrenme kavramı birey üzerinden değerlendirilmiştir. Ancak bireyin içinde yaşadığı sosyal, ekonomik, kültürel hatta politik değerler ve gerçeklerle ilişkilendirilir. İkinci bölümde, hayat boyu ile ilgili kurumsal bir yapının oluşturulması ve bu yapı içerisinde mevzuat, program ve kapasite güçlendirme hedefine göre kimin ne ve nasıl yapacağı belirtilmiştir. Üçüncü bölümde eğitimin niteliğini arttırmak için paydaşlara düşüne görevler, dördüncü bölümde, hayat boyu öğrenme kapsamında geliştirilecek politikalar, hazırlanacak programlar ve uygulanacak yöntemlerin ulusal ve uluslararası kalite güvence sistemiyle olan uyumu ve son bölümde ise hayat boyu öğrenmenin finansmanı konusunda önerilen model analiz edilmiştir (PKMB, HBÖ Strateji Belgesi, 2007).

Hayat Boyu öğrenme strateji belgesi, öğrenen merkezli bir yapının oluşturulması, mesleki rehberlik ve yönlendirme sisteminin kurulması, izleme ve değerlendirme sisteminin kurulması gibi önemli amaç ve stratejileri benimsemiştir. Hayat boyu öğrenmenin alt yapısının kurulması için mevzuat ve program yanında kapasite güçlendirme tedbirleri altında, modüler programların mesleki ortaöğretimdeki tüm alan ve bölümler ile yaygın eğitimi kapsayacak şekilde mevzuatın çıkarılması ile yatay ve dikey geçişlerin kolaylaştırılması planlanmıştır. Eğitime erişimin artırılması için öğretmen eğitimlerinin artırılması yanında öğretmenlerin kendi kariyer gelişimlerinin de desteklenmesi, okul öncesi eğitiminin yaygınlaştırılması, bireyselleştirilmiş eğitim gibi yeni yaklaşımların ve kaliteli eğitim fırsatlarının bireyler için erişilebilir kılınmasını temel amaç edinmiştir. Eğitimde kalite güvence

sisteminin oluşturulması için belirlenen amaç ve stratejilerde ulusal ve uluslararası düzeyde benimsetilmesi, ölçme, değerlendirme ve akreditasyon işlemlerinin şeffaf yürütülmesi, ulusal düzeyde verilen belgelerin uluslararası denkliğinin sağlanması ve ulusal yeterlilik çerçevesinin oluşturulması hedeflenmiştir. Hayat boyu öğrenmenin finansmanı ise eğitimin hem topluma hem bireye getiri sağlayan bir faaliyet olduğundan yola çıkarak, hayat boyu öğrenmenin finanse edilebilmesi için sosyal ortakların katılımının sağlanması, özel sektörün yatırım yapmasının teşvik edilmesi ve bireyler ile işletmelerin hayat boyuna yatırım yapmasının teşvik edilmesi benimsenmiştir.

MEGEP kapsamında; meslek ve eğitim standartları hazırlanmış, iş piyasasına yönelik analizler yapılmış, hayat boyu öğrenme politika belgesi ve strateji belgesi oluşturulmuş, pilot projeler desteklenmiş, “Mesleki Yeterlilik Kurumu”nun (MYK), kurulmasına yönelik çalışmalar yapılmış, program geliştirme çalışmaları kapsamında modüller hazırlanmıştır (MEGEP, Nihai Rapor, 2009). AB’ye üyelik sürecinde mesleki eğitim ve öğretimin uyum çalışmaları için MEGEP kapsamında hazırlanan Türkiye’deki Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi yeni yaklaşımları, tartışmaları itibarıyla geniş bir sahada çalışılmış, getirdiği önerilerin büyük çoğunluğu kamu ve özel sektörün desteğini almış bu yolla da sürdürülebilirliği sağlanabilmiş önemli belgelerden birisi olmuştur.

Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi (MEGEP)

“Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi”, Türk eğitim sisteminde, insanların belirli bir durumda doğru hareket etmelerine veya hayat boyu doğru kararlar almalarına yardımcı olan strateji belgesine temel kaynak olan daha üst belge olarak tanımlanmalıdır. Söz konusu belgenin hazırlanmasına MEB’in mülga “Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı”nda (PKM) yürütülen MEGEP kapsamında başlanmıştır. Birçok platformda ilgili sektörlerin katılımıyla tartışıldı, beklentiler belirlenerek bir taslak oluşturulmuştur. Daha sonra bu taslak geliştirilmek amacıyla Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, “Sanayi ve Ticaret Bakanlığı”, YÖK ve bağlı üniversiteler, Mesleki Yeterlilik Kurumu ve İŞKUR dan oluşan bir komisyon çalışarak oluşturulmuş belge politika belgesidir, bu daha sonra strateji belgesinin dayanağını oluşturmuştur. Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenmeye yönelik bir politika oluşturulabilmesi için geliştirilmiş olan “Hayat Boyu Öğrenme Strateji Politikası” MEB tarafından proje bitiminden sonra yapılan çalışmalarla “Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi” dönüştürülmüş, Yüksek Planlama Kurulu’na sunulmuş ve onaylanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009).

“Hayat Boyu Öğrenme Projesi”; MEGEP ile hazırlanan “Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi”nden sonra, Türkiye ile AB arasında 2012 yılında imzalanan anlaşmayla uygulamaya konmuştur. Proje başlangıç bütçesi 15 milyon Avrodur. “Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi”nin bu projeye revize edilmesi planlanmıştır (HBÖ, Başlangıç Raporu, 2011). Hayat boyu öğrenme, bu politika belgesinde istihdama yönelik, toplumsal ve kişisel bir vizyonla bilgi, beceri ve yetkinliklerin geliştirilebilmesi için hayat boyu gerçekleştirilen tüm faaliyetler olarak tanımlanmıştır. UNESCO tarafından 40 yıl öncesinde geliştirilmiş olan hayat boyu öğrenme düşüncesi Avrupa Konseyi tarafından ilk kez 2000 yılında başlatılan Lizbon Stratejinde somut eğitim politikaları şeklinde uygulamaya konmuştur (PKMB, HBÖ Politika, 2007).

Hayat boyu öğrenme politikasının geliştirilmesi için Türkiye’de yedi anahtar alan belirlenmiştir. Birinci anahtar alan, hayat boyu öğrenmenin finansmanı ve sistem alt yapısıdır. Bu alanda, MEB’in rolü okullara ve eğitim programlarına yönelik doğrudan operasyonlarla ilişkilerden ulusal standartlar ve politika çerçeveleri oluşturarak tanımlanmıştır. İkincisi, izleme ve karar alma için verilerin toplanması ve kullanılmasıdır. Bu kısımda Dünya Bankası, OECD, AB, UNESCO ve Avrupa Eğitim Vakfı tarafından kullanılan ortak tarama, araştırma, analiz ve eğitim yöntemlerinin tutarlı olarak kullanılması önerilmiştir. Üçüncüsü, sivil toplum ve iş birliği ve yerinden yönetim ve yetki devridir. Bu bölümde eğitim politikaları için yerinden yönetim bakışıyla ulusal, bölgesel ve yerel makamlarla okullar arasındaki sorumluluk paylaşımının yeniden düzenlenmesi önerilmiştir. Dördüncüsü, öğrenciler için

öğrenme kültürü, rehberlik, tavsiye ve bilgi; beşincisi personel kapasitesini geliştirilmesi altıncısı ise uluslararası iş birliğidir. Bu kısımda Türkiye, eğitim ve öğretim programları, yapısal fonlar vb. Avrupa programlarından kazanılan deneyimlerden yararlanmalıdır. Bununla birlikte Sokrates, Youth for Europe ve Leonardo programları tarafından sağlanan uluslararası dolaşım fırsatlarının ve bölgesel ve ulusal seviyede iş birliğine katılan kurumların tecrübelerinin kullanılması önerilmiştir. Son olarak kalite güven ve akreditasyondur. Bu kısımda, Türkiye’de hayat boyu öğrenme programı geliştirilmesinde; Lizbon eğitim ve öğretim göstergeleri, hayat boyu öğrenme kalite göstergeleri ve zaman planlamasının kullanılması önerilmiştir (PKMB, HBÖ Politika). Türkiye’nin AB’ye üyelik sürecinde, MEGEP kapsamında hazırlanan Türkiye’deki Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi kapsamlı alan taraması, tartışmaları itibarıyla geniş bir sahada çalışılmış, getirdiği önerilerin büyük çoğunluğu kamu ve özel sektörün desteğini almış, strateji belgesinin hazırlanmasına dayanak oluşturulmuş bu yolla da sürdürülebilirliği sağlanabilmiş önemli belgelerden birisi olmuştur.

MEGEP kapsamında hazırlanan politika ve strateji belgelerinden, Türkiye’deki “Mesleki Eğitimde Sosyal Ortaklığın Geliştirilmesi Politika Belgesi” ve “Mesleki Eğitim ve Öğretim Strateji Belgesi” ile ilgili süreçler aşağıda beraber analiz edilecektir.

Türkiye’deki Mesleki Eğitim ve Öğretim Strateji Belgesi (MEGEP)

AB desteğiyle yürütülen MEGEP kapsamında 2006 yılında hazırlanan Türkiye’de “Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Reformu” çalışması, Türkiye’de mesleki eğitim ve öğretimin geliştirilmesi için hazırlanan Strateji Belgesi’nin devamıdır (PKMB, Mesleki Strateji, 2007). Bu belgenin amaçlarına ilişkin olarak; MEB ve mesleki eğitim ve öğretim ile ilgili anahtar paydaşların ileride hazırlayacakları çalışmalar için sınırlı stratejiler belirlemek, MEGEP’in ortaya çıkardığı başarılı performansın devamını sağlamak ve MEB ve hükümetin mesleki eğitim ve öğretim alanında yaptıkları çalışmalarının değerlendirilmesini yapmaktır. Strateji Belgesi MEGEP uzmanları, MEB ve diğer özel, kamu ve STK’larla yapılmış sayısız toplantılardan faydalanarak hazırlanmıştır. DİSK, TOBB, TÜRK-İŞ, TÜSİAD, İTO, ASO, TİSK, MESS gibi meslek odalarının tamamı ve Gazi, Marmara, Sakarya, İstanbul Ticaret Üniversitesi ve TOBB Ekonomi ve Teknoloji üniversiteleri de destek vermişlerdir. Bu Belge’ye katkıda bulunan tüm kuruluşlar ile paylaşılmış ve görüşleri alınmıştır. Bu nedenle Strateji Belgesi gerek kamuda gerekse özel sektörde geniş bir destek görmüştür.

Strateji belgesi raporu hazırlanırken birkaç amaç esas alınmıştır. MEGEP projesinin de ötesinde bir bütün olarak Türkiye’nin mesleki eğitim ve öğretim sektörü ile AB ülkelerinin sistemleri ile uyumlu hale getirmek için sektörün sorunlarını analiz etmektir. Türkiye’nin mesleki eğitim ve öğretimindeki özel ihtiyaçlarına cevap verebilmek için on beş stratejik hedef belirlemekte ve AB için altı ortak genel ilke belirlemektedir. Bu ilkeler; finansmanı için kaynaklarının seferber edilmesi, mesleki eğitim ve öğretimin statüsünün geliştirilmesi, kalitenin artırılması, istihdama uygunluğunun güçlendirilmesi, sosyal katılımın desteklenmesi ve verimlilik için yerinden yönetime geçilmesi sayılabilir.

Strateji Belgesi’nde istihdam başlığı altında, ulusal çapta bir yeterlilikler isteminin kurulmasına vesile olan Mesleki Yeterlilikler Kurumu’nun kurulmasına ilişkin yapısal öneriler, eğitim standartlarının iş piyasasının ihtiyaç duyduğu meslek standartlarının hazırlanması, öğrencilerin değerlendirilmesi ve sertifikalandırılması tartışılmıştır. Kalitenin artırılması bileşeninde, mesleki eğitim ve öğretimin tedariki, sosyal ortakların teşvik edilmesi, sistemin güncellenmesi, teknik eğitim fakültelerinin yerine teknoloji fakültelerini kurulması ve kalite ödülü gibi uygulamalarla teşvik edilmesinin örnekleri analiz edilmiştir. Mesleki eğitim ve öğretimin statüsünün geliştirilmesi kapsamında, AB ülkelerinde dahi hala çözülemeyen bir sorun olan mesleki eğitimin statüsünün düşük olması ve üniversite sınavlarında eşit muamele görmesi tartışılmıştır. Mesleki eğitimin finansmanı için kaynakların artırılması, sosyal katılımın desteklenmesi için, hayat boyu öğrenme için sürekli mesleki eğitim ve öğretimin

desteklenmesi ve verimlilik için de yerinden yönetim konuları tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur (PKMB, Mesleki Strateji Belgesi, 2007).

Mesleki Eğitimde Sosyal Ortaklığın Geliştirilmesi Politika Belgesi (MEGEP)

MEGEP kapsamında hazırlanan bu politika belgesi, Türkiye'deki mesleki eğitim ve öğretimde yer alan sosyal ortakların rolünü ele almaktadır. Bu belgenin amaçlarına ilişkin olarak; Türkiye'deki mesleki eğitim ve öğretimde yer alan sosyal ortakların mevcut rollerinin değerlendirilmesi ve AB'deki başarılı sosyal diyalog uygulama modellerinin dikkate alınarak MEB ve sosyal ortak kuruluşlarına mesleki eğitim ve öğretimde sosyal diyalogun nasıl geliştirilebileceği konusunda öneriler sunmayı amaçlamaktadır (PKMB, Mesleki Politika Belgesi, 2007).

Strateji belgesi raporu hazırlanırken paydaşlarla yapılan toplantılar, özel kuruluşlar ve kamu kuruluşları tarafından sağlanan belgeler, Türkiye'de mesleki eğitim ve öğretimde sosyal diyalogla ilgili Avrupa Eğitim Vakfı tarafından yayınlanan Emsal Tarama Raporu, AB'de mesleki eğitim ve öğretim sürecinde sosyal diyalog deneyiminin analiz ve uygulama örneklerini içeren literatür çalışması esas alınmıştır. MEGEP'in öncelikli alanlarından biri, ulusal, il ve yerel düzeylerdeki sosyal ortakların mesleki eğitim ve öğretimdeki sorumlulukları, danışmanlık rolleri ve karar alma yetkilerinin analiz edilmesidir. Bu proje, sosyal ortaklar için bir dizi faaliyet ve girişim sunmuştur. Ayrıca, bu faaliyetlere yönelik çalışma gezileri planlanmış ve ulusal ile uluslararası konferanslar düzenlenmiştir (PKMB, Mesleki Politika, 2007). Bu politika belgesinde, Türkiye'deki sosyal ortak kurumlar geniş kapsamlı bir şekilde analiz edilmiş ve bu kurumların mesleki eğitim ve öğretimdeki sosyal diyalog süreçlerine katılım kapasiteleri tartışılmıştır. Bunlar arasında MEMUR-SEN, KESK, KAMU-SEN, DİSK, HAK-İŞ, TÜRK-İŞ gibi çalışan sendika kuruluşların yanı sıra TESK, TİSK, TÜRKONFED, TÜSİAD, TZOB ve TOBB gibi işveren ve sanayici kuruluşları sayılabilir.

Politika belgesi sosyal diyalogun artırılması ve katılımının desteklenmesi bunun sonucunda da Türkiye'de mesleki eğitimin geliştirilmesi için anahtar paydaşlar tarafından geliştirilecek faaliyetler, iş piyasası beceri ihtiyaçları, yetkinlik, kültür ve yasal konularda şirketlere eğitim konularında tavsiyelerde bulunmuştur. AB'ye üyelik sürecinde Türkiye'de sosyal ortaklara yönelik olan ve mesleki eğitim ve öğretimin önemli bir bileşeni olan MEGEP kapsamında hazırlanan "Mesleki Eğitimde Sosyal Ortaklığın Geliştirilmesi Politika Belgesi" tartışmaları itibarıyla geniş bir sahada çalışılmış, getirdiği önerilerin büyük çoğunluğu kamu ve özel sektörün desteğini almış bu yolla da sürdürülebilirliği sağlanabilmiştir. Bu açıdan bakıldığında, MEGEP girişimi tarafından hazırlanan politika belgesi, Türkiye'de sivil toplumun kamusal işlere katılımı, katkısı ve yönetim kurullarında söz hakkı verilmesi gibi önemli ilerlemelerin sağlandığını göstermesi açısından önemlidir. Bu önerilerden bazıları; mesleki eğitim ve öğretim okulları ile daha iyi uyum sağlamak adına yerel düzeyde mesleki eğitim ve öğretim uzmanları yetiştirilmeli, tüm sosyal kuruluşlarda özellikle de sendikalarda kapasite geliştirilmesine odaklanılmalı, iş piyasası beceri ihtiyaçları, bağımsız bir enstitü tarafından yapılmalı ve özel sektör de dahil edilmeli ve Meslek standartlarının mesleki eğitim ve öğretim tedarikinin iş piyasasının ihtiyaçlarına uygun olmalı ve sosyal ortakların görüşü alınmalıdır şeklindedir (PKMB, Mesleki Politika, 2007, s.238).

MTEM ile mesleki ve teknik eğitimin modernizasyonu konusunda önemli bir ölçüt ve basamak oluşturacak bir dizi politika belgesi hazırlanmıştır. MTEM kapsamında hazırlanan politika ve strateji belgeleri ise "Meslek Dersleri Öğretmen Eğitimi Politika ve Strateji Belgesi" sayılabilir (PKMB, Politika ve Strateji Belgeleri, 2007). Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi (MTEM) kapsamında hazırlanan; Meslek Dersleri Öğretmen Eğitimi Politika ve Stratejileri Raporu, (MTEM), Meslek Dersleri Öğretmen Eğitimi Politika ve Stratejileri Belgesi, (MTEM) sayılabilir. Aşağıda bu süreçler analiz edilecektir.

Meslek Dersleri Öğretmen Eğitimi Politika ve Stratejileri Raporu (MTEM)

“Meslek Dersleri Öğretmen Eğitimi Politika ve Stratejileri Raporu”, (MTEM) Türkiye'nin AB üyeliğine hazırlandığı bir dönemde Türk yükseköğretim sistemi içerisinde mesleki ve teknik öğretmen eğitimi kapsamında sorunları tartışıp çözüm önerileri sunmayı hedeflemiştir (MEB, PKM, 2007). AB ve Türk eğitim mesleki ve teknik öğretmen sistemine ilişkin analizler, rapor hazırlama çalışmaları kapsamında incelenmiştir. Bu rapor, Türk mesleki ve teknik öğretmen eğitimi sisteminin uluslararası düzlemde konumlandırılması, mevcut öğretmen eğitimi sisteminin belgelenmesi ve eğitim sisteminde yapılacak değişiklikler için temel oluşturulması amaçlanmaktadır. Rapor, Türkiye'nin AB'ye katılım hedefine ve 8-9. Beş yıllık kalkınma planlarındaki siyasi belgelere uyum sağlama kararlılığına vurgu yapmaktadır. Özellikle eğitim-öğretim alanında güncelleştirme hedefleri önemle vurgulanmaktadır (PKMB, Mesleki Öğretmen Raporu, 2007).

“Meslek Dersleri Öğretmen Eğitimi Politika ve Stratejileri Raporu” (MTEM) kapsam olarak; AB'de diğer batılı ülkelerde öğretmenlerin değişen rolleri ve mesleki ve teknik eğitim öğretmen yetiştirme isteminin özelliklerini ikinci bölümde ise eğitim-öğretimi desteklemeye yönelik deklarasyonlar, bilgi toplumunda öğretmenlerin merkezi rolü ile AB Komisyonu'nun ortak ara raporunun anlatıldığı “Eğitim-Öğretim 2010” adlı konsey raporu ve AB'ye katılım sürecinde Türkiye'nin atması gereken adımlar incelenmiştir. Ayrıca meslek dersi öğretmenlerinin değişen rolleri ile ilgili yeterlilik ve becerilere ve öğrenci merkezli öğrenim gibi yeni yaklaşımlara sahip öğretmen profili tartışmaya açılmıştır. Üçüncü bölümde AB ve diğer mesleki teknik eğitim alanı ile batılı ülkelerde mesleki ve teknik öğretmen sistemleri okul, yetkili makam ve kurumlarla ilgili kriter ve ilkeler analiz edilmiştir. Dördüncü bölümde, Türkiye'de mesleki teknik eğitim sisteminin tanıtımı yapılmış, beşinci bölümde mesleki ve teknik öğretmen eğitiminin fiziki durumu, altıncı bölümde ise MTEM ve MEGEP projeleri kapsamındaki diğer hedefler ve son olarak da öneriler tartışılmıştır.

Meslek Dersleri Öğretmen Eğitimi Politika ve Stratejileri Belgesi, (MTEM)

MTEM, meslek dersleri öğretmen eğitiminin niteliğini yükseltmeyi hedeflemiştir. Bu kapsamda meslek dersleri öğretmen eğitiminde izlenecek politika ve stratejileri kapsayan bir raporu hazırlanarak MEB ve Yükseköğretim Kurulu'nun görüş ve önerilerine sunulması projenin hedeflerinden biridir. MEB'de “Meslek Dersleri Öğretmen Eğitimi Politika ve Strateji Raporu”nun hazırlanması için ulusal ve uluslararası uzmanlardan oluşan bir ekip oluşturulmuştur. Çalışma grubu Türkiye ve AB ülkelerinde meslek dersleri öğretmen eğitim sistemleri ve bu konudaki gelişmeleri, karşılaşılan problemleri ve eğilimleri inceleyerek taslak raporu hazırlamıştır. 21-22 Eylül 2006 tarihlerinde Ankara'da toplanan geniş katılımlı bir çalışma grubunda rapor incelenmiştir. Toplantıya MEB, YÖK, üniversiteler, iş hayatı ve sosyal tarafları temsil eden uzmanlar katılmıştır. Raporun müellifleri çalışma grubunda yapılan değerlendirmeleri alarak yeniden düzenlemişler ve Meslek Dersleri Öğretmen Eğitimi Politika ve Stratejileri Belgesi olarak hazırlanmıştır (PKMB, Mesleki Öğretmen Strateji Belgesi, 2007).

Strateji belgesi hazırlanırken birkaç amaç esas alınmıştır: Teknik öğretmen olarak yetiştirilen ve gittikçe sayıları artan mezunların istihdam edilmesi, bu mezunların iş hayatında unvan, görev, yetki ve sorumluluklarının tanımlanması, Türkiye'nin AB ile Bolonya sürecine ilişkin yapması gereken değişiklikler, AB ülkelerindeki yükseköğretim kurumlarında teknik eğitim fakültelerinin eşdeğerliliği yanında mezun olanların AB ülkelerinde diploma denklikleri gibi konular hedeflenmiştir (PKMB, Mesleki Öğretmen Strateji Belgesi, 2007).

“Meslek Dersleri Öğretmen Eğitimi Politika ve Stratejileri Raporu ve Strateji Belgesi” MEB, YÖK, üniversitelerin ve sosyal tarafların bütün birimlerinin görüşü alınarak geniş katılımlı tartışmaların sonucunda hazırlanmıştır. Bu nedenle hazırlık ve uygulama zamanında ulusal ve uluslararası destek görmüştür. Türkiye'nin AB'ye üyelik sürecine denk gelen çalışmalar MTEM kapsamında hazırlanan

“Meslek Dersleri Öğretmen Eğitimi Politika ve Stratejileri Belgesi” ve “Meslek Dersleri Öğretmen Eğitimi Politika ve Stratejileri Raporu”dur. Bu sırada MEB ile YÖK arasında süregelen yetki çatışmaları ile gündeme gelmiştir. MTEM kapsamında yapılan strateji belgelerinin hazırlanması ve proje çalışmaları, devletin kurumları ile sosyal paydaşların bir araya gelip iş birliği yapabildiği ve önemli kararların beraber alınabildiği zemini hazırlamıştır. AB sürecinin Türk eğitim sistemine en önemli faydalarından birisi de kurumların ortak çalışma kültürüne katkısıdır.

Reformun 10. Yılında Temel Eğitim Stratejileri Belgesi

TEDP ile Reformun 10. Yılında Temel Eğitim Stratejileri Belgesi hazırlanmıştır. 1997 yılında gerçekleştirilen "Temel Eğitim Reformu" sonrasında Türkiye'de 10 yıllık bir süreçte birçok yerli ve yabancı kaynaklı finansman desteği sağlanmış ve eğitim alanında önemli gelişmeler yaşanmıştır. Temel Eğitime Destek Programı (TDEP) adı altında AB fonları tarafından desteklenen strateji belgesi de bu gelişmeleri desteklemeyi hedeflemiştir (PKMB, TDEP, 2007). Strateji belgesi hazırlanırken birkaç amaç esas alınmıştır. Birincisi Temel Eğitim Reformunun üzerinden geçen 10 yılla ilgili değerlendirmeler yapmak, temel eğitimde öncelikli olarak ele alınması gereken hedef ve uygulamalar konusunda öneriler sunmak ve 2007'de sona eren TDEP projesinin sürekliliğini sağlamaktır. Rapor dört ana bölümden oluşmuştur: Dezavantajlı gruplar ve erişim, fırsat eşitliği ve eğitimin kalitesi ile yönetişimdir. Ulusal politikalar, mevcut durum, MEB faaliyetleri ve hedef/alt hedef ve uygulamaya yönelik öneriler olmak üzere her bölüm dört boyutta ele alınmış ve değerlendirilmiştir (PKMB, TDEP, 2007).

TDEP Strateji Raporu hazırlanırken uluslararası kısa dönem uzmanları taslak raporu hazırlamış ve ilgili bakanlık birimleri, Ankara, Gazi ve ODTÜ üniversiteleri eğitim fakülteleri, Avrupa Komisyonu Türkiye temsilciliği, Eğitim Reformu Girişimi ve Dünya Bankası gibi STK'ların görüşleri alınmıştır. Adı geçen üniversitelerden oluşan akademisyen grubu bu taslak üzerinde TDEP Strateji Raporunu İnceleme Çalıştayını, MEB'den bir yönetici başkanlığında yapmış, daha sonra başka bir akademisyen grubu bu raporu revize ederek son halini vermiştir.

TDEP ve Strateji Raporu Bakanlığın bütün birimlerinin görüşü alınarak hazırlanmıştır. Uluslararası ve ilgili STK'ların desteği ile geniş bir kabul görmüştür. TDEP strateji raporu TDEP deneyimleri baz alınarak oluşturulmuştur. Bu belgeler sürdürülebilir olması ile ilgili olarak, TDEP yoksulluğu azaltma hedefinde eğitim seviyelerini arttırarak en dezavantajlı kentsel, kırsal bölgelerin nüfus yaşam alanlarını geliştirmek, temel eğitim dışında kalmış çocuklar ve gençlerin kapsama alınmasını desteklemek amacıyla 12 dezavantajlı il kapsamında uygulanmıştır.

Yeşil Belge (Green Paper)

Eğitim yönetiminde gerek AB'de gerek Batılı devletlerde ideal bir sistemden söz edilebilir mi sorusuna Guy Haug (1999) Avrupa'da ülke sayısından çok sistem var şeklinde özetlemiştir. AB o zamandan buyana hala tek bir sistem üzerinde olmasa da ülkelerin birbirine yakınlığını arttıracak pek çok faaliyet üretebilmiştir (MEBGEP, Yeşil Belge, 2010). Türk eğitim sisteminde uzun yıllara dayanan sistem değişikliğine dayalı tartışmalar AB süreciyle somut bir çalışmaya dönüşmüştür.

MEB'in yeniden yapılandırılması amacıyla hazırlanan bir Yeşil Belge (strateji belgesi) yeni bir model için öneriler içermektedir. Bu belge, MEB'in teşkilat ve görevlerini düzenleyen 3797 sayılı Kanun'a uygun olarak hazırlanmış ve stratejilere uygun bir şekilde tüm gerekli değişiklikleri içeren bir yasa taslağı Meclis'e sunulmak üzere hazırlanmıştır (Akyüz, 2022). Bu belgenin amaçlarına ilişkin olarak; Türkiye'nin en büyük gücü insan kaynağıdır ve büyüyen nüfusedir. Eğitim sektörünün değişen dünyanın gereksinimlerini hızla algılaması ve adapte olması gerekir. Önümüzdeki on yılların gereksinimlerini şekillendirecek bir sistemin kurgulanması gerekir. Gelişmiş bir ekonomi ve bilgi toplumu yaratmak için mevcut eğitim yönetiminin geliştirilmesi temel hedef olarak belirlenmiştir. Bu hedef doğrultusunda Yeşil Belge gibi raporlar hazırlanmış ve Türk insanının ihtiyaçlarını karşılayan,

AB ve uluslararası standartlara uygun, verimli, etkin ve kaliteli bir eğitim sistemi oluşturulması amaçlanmaktadır (MEBGEP, Yeşil Belge, 2010). Bu taslak, AB üye ülkelerindeki eğitim sistemlerindeki yönetim örnekleri ve kurumsal yönetim modelleri hakkında bilgi sağlamayı amaçlamaktadır. Bunun yanı sıra, eğitim hizmetlerinin ihtiyaçlarını daha iyi yansıtmak için hazırlanan Yeşil Belge çerçevesinde alt yapı ve strateji belgelerinin geliştirilmesi ve MEB'in teşkilat yapısının yeniden yapılandırılması için alternatif modeller ve eylem planları geliştirilmesi hedeflenmektedir (Akyüz, 2022; MEBGEP Başlangıç Raporu, 2008).

Yeni bir paradigma için eğitim sistemi ve buna uygun yeni bir yönetim yapısı gerekmektedir. Başka bir ifadeyle, toplumsal ve ekonomik gelişmeler, geleneksel eğitim sisteminin reformu ve AB'nin eğitim sistemleri ve süreçlerine uyum, yeni bir paradigma oluşturma gerekliliğini ortaya koymaktadır (MEBGEP Başlangıç Raporu, 2008; Yeşil Belge, 2010). MEB'in güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için MEB uzmanları, yöneticileri ve eğitimle ilgili sosyal ortaklarla bir dizi çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda, yeni bir paradigmayı zorlayan üç faktör özetlenebilir: toplumsal ve ekonomik gelişmeler, geleneksel eğitim sisteminin reformu ve AB'nin eğitim sistemleri ve süreçlerine uyum. Ayrıca, acil reform gerektiren dört temel husus da ortaya konulmuştur (MEBGEP, Yeşil Belge, 2010). Eğitim yönetim sisteminin yerel, il/ilçe ve merkezî yönetimler arasındaki görev dağılımının etkili olmaması ve sistemin aşırı merkeziyetçi yapısı, yönetim kapasitesi açısından hem insan kaynaklarının hem de mali kaynakların yetersizliği, sistematik kalite güvence sisteminin denetim, izleme, teftiş ve değerlendirme gibi temel konularda eksikliği, STK'lara ve diğer paydaşlara karşı duyulan güvensizlik gibi sorunlar bu çalışmalarda ortaya çıkmıştır.

MEBGEP dâhilinde geliştirilen Yeşil Belge, sürdürülebilirlik bağlamında ve gelecekte MEB'de yürütülecek çalışmalar için önemli sonuçlara işaret etmektedir. Tüm aşamalarında MEB tarafından yüksek ölçüde sahiplenilen "Yeşil Belge" eğitimin yeniden yapılandırılması konusunda önemli bir ölçüt ve basamak oluşturmuştur. 652 Sayılı KHK ile MEB'in yeniden yapılandırılma çalışmalarında MEBGEP temel dayanaklardan birisi olmuştur. AB sürecinin Türk eğitim sistemine yönelik başka bir faydası da eğitim sisteminin yapılanmasına yönelik yaklaşık 1960 yılından beri süregelen ve kalkınma planları ve şûra kararlarında sürekli bahsedilen yeniden yapılanma tartışmalarına yönelik ortak bir çalışma zemini oluşturabilmesidir.

Strateji, bir hedefe ulaşmak için belirlenmiş veya planlanmış geniş kapsamlı bir eylemi içerirken, politika insanların uygun kararlar almalarına veya belirli bir durumda hareket etmelerine yardımcı olan stratejinin temel belgesidir. Türkiye'nin AB süreci henüz tam üyelikle sonuçlanmamasına karşın sosyal, ekonomik ve siyasi etkileri hem sivil yaşamda hem de kamuda görülmektedir. Bu bağlamda, Türk kamu bürokrasisinin özelde eğitim sisteminin işleyiş biçimini, yönetim boyutu ile üç yönden yapısal olarak etkilemiştir. Bunlardan birincisi, ülkenin ilgili tüm paydaşlarının katılımıyla eğitimde vizyon belgeleri ortaya çıkarılmıştır. İkincisi bu vizyon belgeleri ileride hazırlanacak eğitim ile ilgili yasa çalışmalarına dayanak oluşturmuştur. Üçüncüsü, kamudan devamlılık esası olduğundan hazırlanan politika ve strateji belgeleri vizyon açısından sonradan gelen yöneticilere önemli bir kaynak sağlamıştır.

Türkiye'de yıllar içerisinde hazırlanan ve kamuyu bağlayıcı özelliği olan kalkınma planları, hükümet programları ve şûra kararları süreçleri bir kısmının haricinde uygulamalarının takip edilmediği ya da bir sonraki planlamada ya aynısı ya da değişik ifadelerle tekrar edilmiştir. AB süreci hazırlanan kalkınma planları ve şûra kararları gibi yasal olarak bağlayıcı çalışmaları, kapsamlı AB programlama süreçlerine referans yaptırarak önemini arttırmıştır.

AB sürecinin Türk eğitim sistemine yönelik strateji ve politika belgelerinin hazırlanma sürecinde, eğitim sisteminin yapılanmasına yönelik yaklaşık 1960 yılından beri süregelen ve kalkınma planları ve şûra kararlarında sürekli bahsedilen yeniden yapılanma tartışmalarına yönelik ortak bir

çalışma zemini oluşturabilmesidir. Başka bir açıdan bakıldığında Türk eğitim sistemi modern bir müfredata sahip olmuş ve uluslararası kamuoyunun dikkatini çekmiştir.

Türkiye’de eğitim sistemi gibi çok tartışmalı ve çok taraflı bir yapıda ortak bir çalışma zemini üretmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. AB sürecinin etkisiyle hazırlanan strateji ve politika belgeleri, genelde eğitim sistemi özelde hayat boyu öğrenme, mesleki eğitim, halk eğitim merkezleri, sosyal ortaklar ve öğretmen eğitimi gibi Türk eğitim sisteminin temel alanları ile ilgili karar vericilere yönelik kapsamlı alan araştırmaları sunmuş ve bunu sonucunda ileriye yönelik somut politika önerileri geliştirmiştir.

Öneriler

AB gibi uluslararası kaynaklarla ve destekle hazırlanan politika ve strateji belgeleri sonrasında elde edilen kazanımlar merkezde ve sahada yapılacak temel ve etki araştırmaları ile analiz edilmelidir. Politika ve strateji belgeleri devletin diğer üst politika belgelerinden olan kalkınma planları ve Şûra kararları ile uyumu zaman içerisinde değişkenlik gösterdiğinden bilimsel çalışmalarla takip edilmelidir.

Politika ve strateji belgeleri zaman içerisinde güncellenmesi gerektiğinden MEB’in üst yönetimi ve ilgili genel müdürlükler ilgilileri tarafından bilgilendirilmelidir. Eğitim sistemi, çalışma hayatı ve MEB açısından önemli bir yeri olan Hayat Boyu Öğrenme Strateji belgesi 2018 sonrası güncellenmesi yapılmalıdır.

Politika ve strateji belgeleri eğitim sisteminin kurumsal geçmişini içine alan, geleceğine yönelik vizyon oluşturan ve geniş kesimlerin görüşlerini içine alan belgelerdir. Bu yönüyle MEB’in kurumsal hafızasını da yansıttığından kurum içi ulusal ve uluslararası belgelere yönelik uzmanlıkları geliştirmelidir. Tüm eğitim sisteminin ilgilendiren politika ve strateji belgeleri hazırlanırken hem MEB’i hem de modern eğitim sistemlerini bilen akademisyenler görevlendirilmeli, çekirdek bir çalışma grubu kurulmalı ve geniş kesimlerin görüşleri istenmelidir.

Politika ve strateji belgeleri hazırlanırken iki aşamalı çalıştay yapılmalı ve MEB’in çalışmalarına hâkim akademisyen grubunun görevlendirilmesi gerekir. Bu çalıştaylarda, politika ve strateji belgelerinde sahanın beklentileri ile sahanın ihtiyaçlarına çözüm ve alternatif üretilmelidir. Bunun için birinci çalıştayda bakanlık idarecileri ve ilgili birimler, ilgili ve etkin dernek ve vakıf temsilcileri, meslek odaları temsilcileri, paydaşlarının katılımı ile sorun ve ihtiyaç analizi yapılmalıdır. İkinci çalıştaya çözüm üreten kurumlar katılmalıdır. Bunlar; Bazı üniversitelerin eğitim birim sorumluları, Ulusal Ajans, MYK, İKG, YÖK, ilgili belediyeler, Avrupa Eğitim Vakfı, UNİCEF, Dünya Bankası, UNDP ve GİZ gibi uluslararası kuruluşların temsilcileri çalıştayın sonuçlarına bağlı çözüm ve politikaların ortaya konmasını sağlanmalıdır.

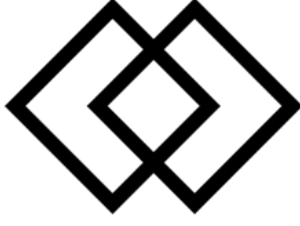
5. Kaynakça

- Akyüz, Ü. (2015). Millî eğitim bakanlığınca tamamlanmış AB eğitim projelerinin yönetici ve uzman görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 191-216.
- Akyüz, Ü. (2022). Millî eğitim bakanlığının yeniden yapılanma çalışmalarında MEB’in kapasitesinin güçlendirilmesi (MEBGEP) projesinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 51(233), 769-790.
- Aslan, C. A., & Gökçaya, A. K. (2004). Avrupa Birliği’nin eğitim politikalarının sosyal bilgiler dersinin genel amaçlarına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 227-244.

- Bağcı, Ş. E. (2007). *Avrupa birliği ülkelerinde yaşam boyu eğitim politikaları almanya, danimarka ve türkiye üzerine karşılaştırmalı bir çalışma*. [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Açık Erişim Tez Merkezi.
- Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde türkiye'de yaşam boyu eğitim politikaları. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 30(2), 139-173.
- Beycioğlu, K., & Konan, N. (2008). Yaşam boyu öğrenme ve avrupa eğitim politikaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 369-382.
- Cagiltay, K., Graham, C. R., Lim, B. R., Craner, J., & Duffy, T. (2002). The Seven principles of good practice: A practical approach to evaluating online courses. *Hacettepe University Journal of Education*, 20(2), 40-50.
- Commission of the European Communities (2001). European governance: A white paper. Brussels: COM (2001) 428.
- Commission of the European Communities (2001), European governance: A white paper. Brussels: COM (2001) 428.
- Cansever, B. A. (2009). Avrupa birliği eğitim politikaları ve türkiye'nin bu politikalara uyum sürecinin değerlendirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 222-232.
- Dinçer, Ö. (2003). *Stratejik yönetim ve işletme politikası*. BETA.
- Feurer, R., Chaharbaghi, & K. (1995). Strategy development: Past, present and future. *Management decision*, (33), 6.
- Gönülaçar, Ş. (2014). Kalkınma planları ve eğitim. *Kamuda Sosyal Politika*, 29, 61-6.
- Halvurt, İ. (2010). *Avrupa birliği'nde hizmetiçi eğitim politikaları: geleneksel ve uzaktan eğitim yaklaşımına göre trakya birlik hizmetiçi eğitim modelinin oluşumu* [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Açık Erişim Tez Merkezi. <https://dspace.trakya.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/trakya/199/0082277.pdf?sequence=1&isAlowed=y> adresinden 26.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- HBÖ Başlangıç Raporu (2011). Hayat boyu öğrenmenin geliştirilmesi teknik destek projesi (HBÖ), Türkiye, TR07H2.01-01/001 başlangıç raporu (Nihai Versiyon). MEB, Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- Kahveci, E. (2008). Strateji, stratejik yönetim ve stratejik yönetim modeli. *Verimlilik Dergisi*, 4(7), 30.
- Kalkınma Bakanlığı (2013). 10. Kalkınma planı 2014-2018. Kalkınma Bakanlığı
- Karaosmanoğlu, H.S. (2006). Düzenleyici etki analizi ve Türkiye uygulaması. (Yayın Kodu. 2691). [DPT Uzmanlık Tezi, Devlet Planlama Teşkilatı].
- MEB, PKMB (2005). *Temel eğitime destek projesi pilot iller iletişim bileşeni başlangıç araştırması*. Millî Eğitim Bakanlığı, Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- MEB, PKMB (2007). Politika ve strateji belgeleri: MEB, Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- MEB, PKMB (2007). Politika ve strateji belgeleri: *Türkiye hayat boyu öğrenme politika belgesi*. MEB, Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- MEB, PKMB (2007). Politika ve strateji belgeleri: *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi*. MEB, Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.

- MEB, PKMB (2007). Politika ve strateji belgeleri: *Mesleki eğitimde sosyal ortaklığın geliştirilmesi politika belgesi*. MEB, Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- MEB, PKMB (2007). Politika ve strateji belgeleri: *Mesleki eğitim için strateji belgesi*. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- MEB, PKMB (2007). Politika ve strateji belgeleri: *Meslek dersleri öğretmen eğitimi politika ve stratejileri raporu*. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- MEB, PKMB (2007). Politika ve strateji belgeleri: *Meslek dersleri öğretmen eğitimi politika ve stratejileri belgesi*. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- MEB, PKMB (2007). *Politika ve strateji belgeleri: TEDP, reformun 10. yılında temel eğitim stratejileri belgesi*. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- MEB (2009). Hayat boyu öğrenme strateji belgesi. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- MEB (2013). *Türkiye hayat boyu öğrenme stratejisi ve eylem planı 2014-2018*. Ankara.
- MEGEP Başlangıç Raporu (2003). Türkiye’de mesleki eğitim ve öğretim sistemini güçlendirme programı. (Nihai Rapor). (Europe Aid/ 112707/ C/SV/TR). (Avrupa Temsilciliği ve Yararlanıcılar Tarafından Onaylanan Şekli).
- MEBGEP, Yeşil Belge (2010). Millî eğitim bakanlığının kapasitesinin güçlendirilmesi projesi. (Europe Aid/ 125262/ D /SER/TR). (Yayınlanmamış Rapor). Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- MEBGEP Başlangıç Raporu, (2008). (15 Ağustos 2008). Millî eğitim bakanlığının kapasitesinin güçlendirilmesi projesi. (Europe Aid/ 125262/ D/SER/TR) (Yayınlanmamış Rapor). Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- MTEM Nihai rapor (2006). Mesleki ve teknik eğitimin modernizasyonu projesi. (01 Temmuz 2003- 31 Aralık 2006). (Europe Aid/ 112758/ C/SV/TR). Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- Okçu, M. (2007). Yönetişim tartışmalarına katkı: AB için yönetim ne anlama geliyor? *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi 12(3)*, 299-31.
- Öztürk, F. (2009). *Avrupa Birliği eğitim ve gençlik programları ve Türkiye* (Tez No. 239588) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi].
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş nicel ve nitel yaklaşımlar*. Siyasal Kitapevi.
- Sağlam, M., Özüdoğru, O. F., & Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve türk eğitim sistemine etkileri. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 87-109.
- STB (2008). Sanayi ve ticaret bakanlığı bölgesel rekabet edebilirlik programı koordinasyon ve uygulama merkezi, katılım öncesi yardım aracı-IPA ve bölgesel rekabet edebilirlik operasyonel programına ilişkin sık sorulan sorular. <http://ipa.stb.gov.tr/Dosyalar/SikcaSorulanSorular.pdf>
- Tanyeri, A. E. (2006). *Avrupa birliği'nin eğitim politikası ve erasmus programı*. [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi].
<https://acikerisim.sakarya.edu.tr/bitstream/handle/20.500.12619/92342/T02692.pdf?sequence=1> adresinden 26.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- TEDP Başlangıç raporu (2002-2007). Temel Eğitime Destek Projesi. Cilt.1 Bölümler: A.1-D.5.(Sözleşme No: Deltur/MED TQ/03-02).

- TEDP Başlangıç raporu (2002-2007). Temel eğitime destek projesi. Cilt.2 Ekler (Sözleşme No: Deltur/MED TQ/03-02).
- TEDP Nihai raporu (2007). MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı. Ankara.
- Terzi, Ç. (2015). *Uyum sürecinde türkiye eğitim politikalarının avrupa birliği eğitim politikaları doğrultusunda değerlendirilmesi* (Tez No. 139) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Anadolu Üniversitesi Kurul Akademik Arşiv.
- Topsakal, C. (2003). *Avrupa Birliği eğitim politikaları ve bu politikalara türk eğitim sistemi'nin uyumu*. (Tez No. 130687) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Treaty Of Maastricht (1992). Official Journal. 191(29). <http://eur-lex.europa.eu/en/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html> adresinden 28.05.2012 tarihinde erişilmiştir.
- Usta, M. E. (2015). Siyasi parti programlarına göre eğitim politikaları. *TYB Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 55-73.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H., (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yüksel, N. (2005). Yeni kamu mali yönetim sistemi ve düzenleyici etki analizi DEA. *Sayıştay Dergisi*, 59, 47-71.
- MEB (2018). 2023 Eğitim vizyonu. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden 28/12/2022 tarihinde erişilmiştir.
- MEB: Politika belgeleri: <http://sgb.meb.gov.tr/www/kurumsal-politikalar/icerik/162>. adresinden 13.03.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Dünya Bankası: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/243261538075151093/learning-adjusted-years-of-schooling-lays-defining-a-new-macro-measure-of-education> adresinden 26.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- <https://www.worldbank.org/en/data/interactive/2018/10/18/human-capital-index-and-components-2018> adresinden 03.03.2022 tarihinde erişilmiştir.
- AB https://www.ab.gov.tr/files/rehber/10_rehber.pdf adresinden 26.02.2024 tarihinde erişilmiştir.



SANATIN GÖÇMENLERE YÖNELİK TUTUMLAR ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ ÖRNEĞİ¹

Ünal BASTABAN *-Hüseyin YILMAZ **

Öz

Çok kutuplu dünyada; savaşların, ötekileştirmelerin ve ütopyaların sonucu olarak zorunlu ya da gönüllü göçler meydana gelmektedir. Toplumsal sorunları da beraberinde getiren göç ve göçmen durumu ülkeler için bir çıkmaza dönüşmüş durumdadır. Bu araştırmada da göçmenlere yönelik tutumlarda sanat eğitiminin etkisi araştırılmıştır. Toplumların ve kültürlerin ortak dili olan sanat, göç olgusunda önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir mi? 2020-2021 akademik yılında devlet konservatuvarında, güzel sanatlar fakültesinde ve sanat eğitimi olmayan diğer bölümlerde öğrenim gören öğrenciler çalışmada örneklem olarak tercih edilmiştir. Araştırma betimsel ve nedensel karşılaştırma desenine göre tasarlanmıştır. Sanat eğitimi alan ve almayan öğrencilerin göçmenlere yönelik tutumlarında; yaş, sınıf, mezun oldukları lise değişkenleri bağlamında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Fakat müzik ve güzel sanatlar alanlarında cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı farklılık görülmüştür. Erkek öğrencilerin tutumlarının ise olumsuz olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sanat, Göç, Göçmenlere yönelik tutum.

The Effect of Art on Attitudes Towards Immigrants: The Case of University Students

Abstract

In the multipolar world, forced or voluntary migration occurs as a result of wars, marginalization and utopias. The migration and migrant situation, which brings along social problems, has turned into a dilemma for countries. In this study, the effect of art education on attitudes towards immigrants was investigated. Can art, which is the common language of societies and cultures, be considered as an important element in the phenomenon of migration? In the 2020-2021 academic year, students studying at the state conservatory, faculty of fine arts and other departments without art education were preferred as the sample in the study. The research was designed according to descriptive and causal comparison design. There was no significant difference in the attitudes of students with and without art education towards immigrants in terms of age, class, and high school graduation variables. However, a significant difference was observed in the fields of music and fine arts in the context of gender variable. It was determined that the attitudes of male students were negative.

Keywords: Art, Migration, Attitudes towards immigrants.

¹ Bu araştırma 3. ISIPAE (International Symposium on Interdisciplinary and Progressive Arts & Education, Antalya, Türkiye, Ağustos 26-27, 2023) sempozyumunda özet olarak sunulmuştur.

* Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı, bastabanunal@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1172-8374>

** Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı, arya36zh@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8481-755X>

1. Introduction

Today, the increase in cultural diversity has become a challenge to social cohesion (Zamora-Kapoor et al., 2013). Every individual or community tends to carry and preserve its cultural identity. This situation may be caused by economic, social-cultural and ideological perspectives resulting from migration (Bloemraad et al., 2008; Kivisto, 2001). The perspectives of individuals or communities can shape their behavior. The media plays an important role in this perspective (Citrin & Sides, 2008; Esses et al., 2013). The negative effects of the media can lead to negative evaluations and threats about migration and migrants (Ceobanu & Escandell, 2010; Domke et al., 1999; Schlueter & Davidov, 2013). The perception of the other and marginalization can lead to the creation of a defense mechanism. In particular, while cultural threats come to the fore in the context of social identity theory, economic reasons (O'Connell, 2005) are considered as the main starting point of conflicts. In this case, groupings are formed in the social and economic context. In social groupings, each group may have a more favourable attitude towards its own in-group than towards out-groups (Meltzer et al., 2017; Tajfel, 1981).

It can be said that this complexity has become a problem for all nations. Especially Türkiye is one of the important countries influenced by this situation as a migration route and migrant population. For this reason, researches on migration and migrants have been frequently encountered in recent years.

The phenomenon of migration also suggests that issues such as the education and integration of migrants should also be addressed. In the field of art, as in many other fields in terms of education and integration, a number of studies (In 2010, the Second World Conference on Art Education organised by UNESCO, etc.) have been put forward (Cabedo-Mas et al., 2017). The healing role of art is recognised (Romm, 2009).

In the literature; the effects of art on values in education (Cabedo-Mas et al., 2017; Romm, 2009), attitudes and perceptions towards migrants and their reasons (Afyonoğlu & Buz, 2021; Akkaş & Aksakal, 2021; Akman, 2020; Ankaralı et al., 2017; Arslantürk, 2020; Ceobanu & Escandell, 2010; Dixon, 2019; Ekici, 2019; Eser & Uygur, 2019; Güleç et al., 2021; Gülsoy & Kanbir, 2022; Kaldık, 2021; Özüdoğru & Kan, 2021; Kırılıoğlu & Gencer, 2020; Parsak & Saraç, 2021; Polat & Kaya, 2017; Saçan, 2017; Sümer, 2021; Şengül, 2022; Tayınmak & Furtuna, 2022; Yeşildağ, 2022), mental health in migrant youth (Stevens & Vollebergh, 2008) and racist behaviour (Skinner-Dorkenoo et al, 2023) there are various researches on. However, as the common language of societies and cultures, there is no research on the question of whether art can be considered as an important element in the phenomenon of migration.

In order to contribute to the literature, the attitudes of university students with and without art education were discussed in the current study. Within the scope of the immigration problem, which has become a problem and continues to be a problem, what kind of an effect does art have on attitudes or does it make any difference? The aim is not to draw conclusions about any ethnic group or nation, but to determine whether art has an effect on attitudes towards immigrants in general. Can the evaluation of art from this perspective be an important tool of influence in terms of social problems? Can the emerging social crises be solved with the healing role of art? The study is addressed through these questions.

Regarding this, this study aimed to determine how demographic variables affect the attitudes of university students with and without art education towards immigrants. In line with this purpose, the problem statement of the study is; Do the attitudes of university students with and without art education towards immigrants differ significantly according to their demographic variables? Five questions were prioritised as sub-problems in the research. These questions are listed below.

1. What kind of a result emerges in immigrants' attitudes according to whether the participants have art education or not?

2. Likewise, what kind of a situation occurs in terms of demographic variables in the context of the participants attitudes?

3. What kind of a result emerges in the context of gender in participants who only receive art education?

4. Does gender make a difference in terms of attitudes towards immigrants in participants without art education?

5. How are the students of music and art departments doing in terms of attitudes towards immigrants?

2. Methodology

2.1. Research Model

The method of this study is general survey and causal comparison. The general survey to determine students negative attitudes towards immigrants is based on a causal comparative approach in terms of the relationship between the levels of negative attitudes towards immigrants and demographic variables. The survey model aims to describe an existing situation (Karasar, 2016). Causal comparisons are situations in which the parameter results of the causes of spontaneous situations are examined (Büyüköztürk et al., 2008).

2.2. Population and Sample

The study group of the current study consisted of students studying in a state conservatory (n = 84), faculty of fine arts (n = 63) and other departments that do not receive art education (n = 89) in the 2020-2021. The participants of this study filled out the scale on a voluntary basis. Participants were determined according to whether they had art education or not.

Table 1. Demographic information of students

Variables	Sub-Group	f	%
Gender	Women	132	55.9
	Men	104	44.1
	Total	236	100
With and without art education	Receiving art education	147	62.3
	Without art education	89	37.7
	Total	236	100
Section	Music	84	35.6
	Fine arts (painting etc.)	63	26.7
	Without art education	89	37.7
	Total	236	100.0
Clasroom	1	87	36.9
	2	109	46.2
	3	25	10.6
	4	15	6.4
	Total	236	100.0
Age	18-20	75	31.8

	21-23	108	45.8
	24-26	25	10.6
	27 and above	28	11.9
	Total	236	100.0
Graduated high school	Fine arts	20	8.5
	Anatolian	172	72.9
	Health	11	4.7
	Religious education	27	11.4
	Open education	6	2.5
	Total	236	100.0

2.3. Data Collection Tools

In the current study, the individual introduction form consisting of twelve items (originally 12-item Likert-type) developed by Jorge G. Verela et al. (2013) and transformed into a suitable form by Günay et al. (2019) and the scale of negative attitudes towards immigrants were preferred as data collection tools. This scale, which was designed in terms of self-report, was created with the aim of revealing possible negative attitudes towards immigrants. It aims to determine the effect of these attitudes.

Scale: Varela et al. (2013), developed a 30-item scale which consists of a single factor. They developed a 30-item scale consisting of a single factor to identify negative attitudes towards immigrants and to investigate the impact of these prejudices (Günay et al., 2019). However, 18 items related to migration were removed from the scale and 12 items directly related to negative attitudes towards immigrants were included. The Negative Attitudes towards Immigrants scale consists of 12 items with a single factor. The scale used in the study is a self-report measurement scale and has a 5-point Likert scale. “The validity and reliability study of the scale of negative attitudes towards immigrants was conducted with 167 participants. The 12-item scale ranges between 0.30 and 0.65 and Cronbach's alpha internal consistency coefficient is 0.86” (Günay et al., 2019, p.1831). In this study, it is. 80.

2.4. Data Analysis

SPSS 20.0, which is widely used in data analysis, was preferred. Frequency (f), percentage (%) and descriptive statistics values of the personal information of the participants were determined and the results were given. Skewness-kurtosis values of the scores, normal distribution curves by means of histograms, Q-Q plot graph and Kolmogorov-Smirnov (K-S) test values used in cases where the group size is greater than 50 were analysed.

Table 2. *Skewness and Kurtosis values of scale scores and Kolmogorov-Smirnov normality test results*

Scale	N	Skewness	Kurtosis	<i>Kolmogorov-Smirnov (K-S)</i>
				p
Attitude scale towards immigrants	236	-.457	-.119	.000

The *Kolmogorov-Smirnov (K-S)* analysis of the analysed data showed that they were not normally distributed. However, the skewness and kurtosis values of the attitude towards immigrants scale show that the data are normally distributed. If the skewness and kurtosis values of the data are between +1 and -1, the data are normally distributed (Hair et al., 2014). Cooper-Cutting (2022) explains that skewness and kurtosis values within ± 2 are appropriate in terms of normality. For this purpose, the attitude scale was analysed by histogram and normal Q-Q plot test analyses. In the analysed data, it was

decided that the analyses would be performed with parametric tests. In the study, unrelated groups t-test and one-way variance analysis were performed. Bonferroni test was used to determine the differences between groups.

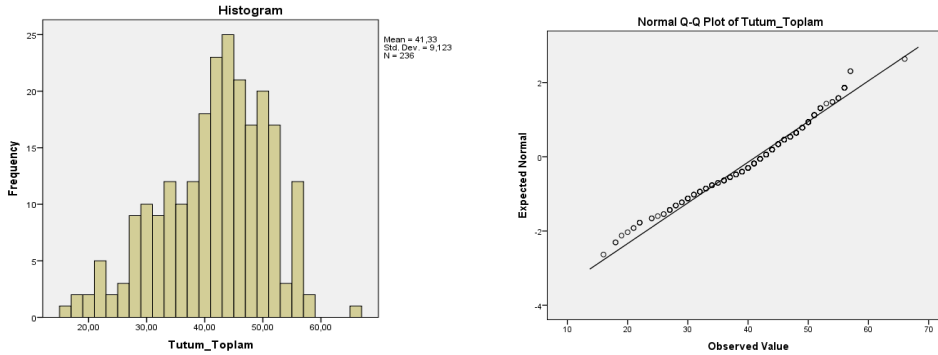


Figure 1. Histogram and normal Q-Q plot normality analysis graphs

2.5. Ethics of Research

The principles of scientific ethics and reporting were observed in the research. Study was conducted with the approval decision of T.C. Kafkas University Rectorate Dede Korkut Faculty of Education Dean's Office (Ethics committee meeting date: 21.04.2022/Number: 32) with the number E-13015 and the letter dated 12.04.2022.

3. Results

Scale score levels of students with and without art education towards immigrants.

Table 3. t test results of negative attitude scale scale scores of students with and without art education towards immigrants

Scale	Section	N	Mean (\bar{X})	Ss	df	t	Sig. (p)
Attitude scale	Receiving art education	147	41.27	9.38	234	-.121	.904
	Without art education	89	41.42	8.72			

Table 3 shows that students who received art education and students who did not receive art education were not very different from each other in terms of scale and results ($t_{(234)}=-.121, p>.05$). In this sense, it can be said that there is a similarity between the groups. However, some differences within the fields such as gender etc. are detailed in the following tables.

The results of university students' negative attitude towards immigrants scale score levels according to demographic variables (gender, age, class, graduated high school).

Table 4. The t test result of university students' negative attitude towards immigrants scale score according to gender variable

Scale	Gender	N	\bar{X}	Sd	df	t	p
Attitude	Women	132	40.42	9.19	234	-1.735	.084
	Men	104	42.49	8.94			

In Table 4, it was determined that the negative attitude scale score of university students towards immigrants did not differ significantly according to gender ($t_{(234)}=-1.735$, $p>.05$). However, in the arithmetic averages of the negative attitude scores of female ($\bar{x}=40.42$) and male ($\bar{x}=42.49$) participants towards immigrants, it is seen that the average scores of men are higher. This situation is similar to table 6.

Table 5. Results of independent t test and one-way variance (Anova) analysis of university students' negative attitudes towards immigrants scale score according to age, class and graduated high school

Variable	Source of Variance	Sum of Squares	Sd	Mean Squares	F	p
Age	B.G.	496.284	3	165.428	2.013	.113
	W.G.	19064.271	232	82.174		
	Total	19560.555	235			
Classroom	B.G.	435.963	3	145.321	1.763	.155
	W.G.	19124.592	232	82.434		
	Total	19560.555	235			
School	B.G.	218.020	4	54.505	.651	.627
	W.G.	19342.535	231	83.734		
	Total	19560.555	235			

variables

When Table 5 was analysed, it was found that the level of students' negative attitudes towards immigrants did not differ significantly. According to age variable ($F_{3-232}=2.013$, $p>.05$), class variable ($F_{3-232}=1.763$, $p>.05$) and high school graduated from ($F_{4-231}=.651$, $p>.05$). It can be said that some variables of students do not have an effect on attitudes towards immigrants.

The results related to the negative attitude towards immigrants scale score level of university students receiving art education according to gender.

Table 6. The t test result of the negative attitude scale score of university students receiving art education towards immigrants according to gender variable

Scale	Gender	N	\bar{X}	Sd	df	t	p
Attitude	Women	79	39.56	9.72	145	-2.419	.017
	Men	68	43.26	8.62			

In Table 6, it was determined that the negative attitude towards immigrants scale score of university students receiving art education differed significantly according to gender ($t_{(145)}=-2.419$, $p<.05$). When the negative attitude scores of female ($\bar{x}=39.56$) and male ($\bar{x}=43.26$) participants towards immigrants are compared, the mean scores of males are higher than those of female participants. The attitudes of male art students were found to be negative in the table.

Results related to the negative attitude towards immigrants scale score level of university students who don't receive art education according to gender.

Table 7. *The t test result of the negative attitude scale score towards immigrants of university students who did not receive art education according to gender variable*

Scale	Gender	N	\bar{X}	Sd	df	t	p
Attitude	Women	53	41.69	8.26	87	.354	.724
	Men	36	41.02	9.46			

Table 7 shows that the negative attitude towards immigrants scale score of university students who do not receive art education does not reveal a significant difference in terms of gender variable ($t_{(87)} = .354, p > .05$). It can be said that the mean scores of female and male participants' negative attitudes towards immigrants are similar. It can be said that art education does not have an effect in this sense.

When the results of the scale of negative attitudes towards immigrants of music and painting department students who received art education and other department students who didn't receive art education are analysed.

Table 8. *Descriptive statistics and one-way variance (anova) analysis results of the negative attitude scale score towards immigrants of music and painting students with art education and other department students without art education*

Scale	S.T	df	M.S	Section	n	\bar{x}	sd	F	p	Diffrence	
Negative attitude scale	B.G.	856,081	2	428,041	Music	84	39.19	9.98	5.332	.005	1-2 2-1
	W.G	18704,474	233	80,277	Fine arts	63	44.06	7.74			
					Without art education	89	41.42	8.72			
Tot	19560,555	235			236	41.33	9.12				

P < .05 B.G: Between Groups, W.G: Within Groups, SS: Sum of Squares, M.S: Mean of Squares, Tot: Total

The table shows the mean and standard deviation results of the level of attitudes towards immigrants according to the department in which the students study. The level of attitudes towards immigrants according to the department in which the students study, the average of fine arts (painting etc.) department students is ($\bar{x} = 44.06$), and the average level of attitudes towards immigrants of music department students is ($\bar{x} = 39.19$).

When Table 8 is examined, as a result of the One-Way Variance (ANOVA) analysis of the scale of negative attitudes towards immigrants, it was determined that the students of music and painting departments who received art education and the students of other departments who did not receive art education differed significantly ($F_{2-233} = 5,332; p < .05$). As a result of the Bonferroni post hoc test conducted to reveal the significant difference between the groups, the source of the difference was determined to be between 1 (music) and 2 (fine arts) groups. When the negative attitudes of students studying in the fine arts department towards immigrants were compared to other departments, it was observed that the average was higher.

4. Conclusions, Discussion and Recommendations

This study was conceived in the context of determining whether art education has an effect on attitudes towards immigrants in Turkey. The research was conducted with university students who received and did not receive art education. General survey and causal comparison designs were used together in the study. General survey approaches were used to reveal the negative attitudes of the participants in the context of immigrants, and causal comparison approaches were used in terms of the relationship between the level of negative attitudes towards immigrants and demographic variables. The research has a unique structure in terms of being designed on the effect of art on attitudes towards immigrants. In this sense, the research is considered important.

According to the results of the research, no significant difference was observed in the attitudes of students with and without art education towards immigrants. It can be said that the attitudes of students with and without art education towards immigrants are similar. However, the fact that art education did not make a difference in the perception of immigrants in this study may not mean that art education will not have an effect on different variables. As a matter of fact, Romm (2009) determined the positive effects of arts education on disadvantaged youth (poor, non-white, queer). Ayaydın (2020) also revealed the psychological reflections of art in the context of its positive effects. Dixon (2019) revealed that societies sometimes exhibit positive and sometimes negative attitudes towards groups that are similar or dissimilar to themselves (in terms of cultural identity). On the other hand, Scheepers et al. (2002) found that individuals with inadequate education and low socio-economic backgrounds have negative attitudes towards ethnicity.

It was observed that the negative attitude scale score of university students towards immigrants did not reveal a significant difference in terms of gender. However, in the arithmetic averages of the negative attitude scores of female and male participants towards immigrants, it was observed that the average scores of men were higher. This may indicate that women assume a more sensitive role in attitudes towards immigrants than men.

In this study, the fact that an enquiry was made only on the concept of immigrant may have had an effect on the results. Because when we look at the results of the studies conducted on asylum-seeking or refugees, negative attitudes are intense. The sense of threat and xenophobia (Kaldık, 2021) are effective in attitudes towards immigrants (Stephan et al., 2005). Especially in the studies conducted on Syrian refugees in Turkey, it has been revealed that the participants have negative attitudes based on the idea that they disrupt social order, economy, etc. (Karasu, 2018; Öztürk, 2020). In a study on French people's attitudes towards immigration (Jolly & DiGiusto, 2014), contrary to research, the increase in the immigrant population triggered positive attitudes in line with the contact theory. Ergün (2022) also found in his research that the role of contact in attitudes creates positive results.

The levels of students' negative attitudes towards immigrants did not differ significantly according to age, grade and type of high school graduated from. However, although such a result emerged in this study, in the study conducted by Caville and Marshall (2018) in the context of the relationship between education and anti-immigrant attitudes, it was observed that the educational increase in individuals led to a decline in anti-immigrant attitudes towards immigrants. In this sense, it can be thought that the high schools or departments studied may have an effect on attitudes.

It was determined that the negative attitude towards immigrants scale score of university students receiving art education significantly differed according to gender ($p>.017$). In the context of attitudes towards migrants, men have higher mean scores. Similarly, Ankaralı et al. (2017) found that women had more positive attitudes towards Syrian asylum seekers in the attitudes of university students.

It was observed that the negative attitude towards immigrants scale score of university students who did not receive art education did not differ significantly according to gender. The mean scores of female and male participants' negative attitudes towards immigrants were similar. Şengül (2022), in his study to determine the attitudes of university students towards immigrants, found that there was no change in the attitudes of students according to gender.

The level of attitudes towards immigrants according to the department in which the students study, the average of fine arts (painting etc.) department students was higher than the average level of attitudes towards immigrants of music department students. In this sense, it can be said that the attitudes of music students are more positive in the context of immigrants. Music contributes to social cohesion, but may not lead to complete integration (Baily & Collyer, 2006). As a result of the analysis of the scale of negative attitudes towards immigrants of music and painting students who received art education and other department students who did not receive art education, it was determined that there was a significant difference ($p>.005$). As a result of the Bonferroni post hoc test applied to reveal the significant difference between the groups, the source of the difference was determined to be between 1 (music) and 2 (fine arts) groups. When the negative attitudes towards immigrants of students studying in the fine arts department were compared to other departments, it was observed that the average negative attitude towards immigrants was higher. The results of this research show that art, which has a pioneering role in terms of creating an empathic perspective, does not have a serious impact on attitudes towards immigrants. This situation is thought to be worrying in the context of art education given in universities in terms of the sensitive dynamics of art.

When all these results are evaluated, the application of this research to individuals at the extremes may produce different results in the study. Or, conducting this study in a different way over groups such as Syrian, Afghan, etc. may also contribute to the literature. At the same time, the reasons for differentiation according to gender variable can be investigated in future studies. This work can also be applied to other ages, areas, levels, etc.

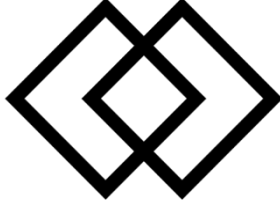
5. References

- Afyonoğlu, M. F., & Buz, S. (2021). Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin Suriyelilere yönelik tutumu: Yedi bölgede yedi il örnekleme. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 32(4), 1283-1304.
- Akkaş, İ., & Aksakal, İ. (2021). Afgan göçmenlere yönelik tutum ve algıların sosyolojik analizi: Erzincan örneği. *Sosyolojik Bağlam Dergisi*, 2(3), 41-54.
- Akman, Y. (2020). Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları ile çokkültürlü eğitim algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 247-262. <https://doi.org/10.9779/pauefd.442061>
- Ankaralı, H., Pasin, Ö., Karacan, B., Tokar, M., Künüroğlu, M., Çaça, M., Özislam, M. E., & Şahingöz, N. B. (2017). Üniversite öğrencilerinin Türkiye'deki Suriyeli sığınmacılara bakış açısı. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 122-132.
- Arslantürk, G. (2020). Sosyal medyadaki göçmen karşıtı tutumların bütünleşik tehdit kuramı çerçevesinden incelenmesi. *Psikoloji Araştırmaları*, 1(1), 6-16.
- Ayaydın, A. (2020). Psikoloji ve sanat etkileşimi üzerine. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 4(1), 8-12.
- Baily, J., & Collyer, M. (2006). Giriş: Müzik ve göç. *Etnik ve Göç Çalışmaları Dergisi*, 32(2), 167-182. <https://doi.org/10.1080/13691830500487266>

- Bloemraad, I., Korteweg, A., & Yurdakul, G. (2008). Citizenship and immigration: Multiculturalism, assimilation, and challenges to the nation-state. *Annual Review of Sociology*, 34, 153-179. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134608>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Cabedo-Mas, A., Nethsinghe, R., & Forrest, D. (2017). The role of the arts in education for peacebuilding, diversity and intercultural understanding: A comparative study of educational policies in Australia and Spain. *International Journal of education & the Arts*, 18(11).
- Cavaille, C., & Marshall, J. (2018). Education and anti-immigration attitudes: Evidence from compulsory schooling reforms across Western Europe. *American Political Science Association*, 113(1), 1-10. <https://doi.org/10.1017/S0003055418000588>
- Ceobanu, A. M., & Escandell, X. (2010). Comparative analyses of public attitudes toward immigrants and immigration using multinational survey data: A review of theories and research. *Annual review of sociology*, 36, 309-328. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.012809.102651>
- Citrin, J., & Sides, J. (2008). Immigration and the imagined community in Europe and the United States. *Political Studies*, 56(1), 33-56. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2007.00716.x>
- Cooper-Cuttin, J. (2022, May 10). *SPSS: Descriptive statistics*. Illinois.
- Dixon, R. H. (2019). *Attitudes towards immigrants and immigration: A narrative review* [Master dissertation, The University of Waikato]. Hamilton.
- Domke, D., McCoy, K., & Torres, M. (1999). News media, racial perceptions, and political cognition. *Communication Research*, 26(5), 570-607. <https://doi.org/10.1177/009365099026005003>
- Ekici, H. (2019). Türk toplumunda Suriyelilere yönelik algılanan tehditler ve çözüm önerileri. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 19(44), 695-730. <https://doi.org/10.21560/spcd.v19i49119.487325>
- Ergün, N. (2022). Göçmen öğrencilerin uyumlarında temasın rolü. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 1519-1550. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1103431>
- Eser, H. B., & Uygur, M. R. (2019). Suriyeli göçmenlere yönelik tutumların bütünleşmiş tehdit ve sosyal mesafe kuramları doğrultusunda incelenmesi: Süleyman Demirel üniversitesi örneği. *Liberal Düşünce Dergisi*, 24(95), 131-162. <https://doi.org/10.36484/liberal.609598>
- Esses, V. M., Medianu, S., & Lawson, A. S. (2013). Uncertainty, threat, and the role of the media in promoting the dehumanization of immigrants and refugees. *Journal of Social Issues*, 69(3), 518-536. <https://doi.org/10.1111/josi.12027>
- Güleç, H., Arslan K. M., Başkaya, G., Karaca, S., & Kahraman, N., (2021). Üniversite öğrencilerinin Türkiye'deki Suriyelilere yönelik tutumları: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 24(47), 79-93.
- Gülsoy, S., & Kanbir, F. (2022). Türkiye akademisyenlerinde göç algısı ve Suriyeli göçmenlere yönelik önyargı ilişkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (57), 279-295.

- Günay, G., Ersoy, A. F., Aydın, A. B., & Kılıç, C. (2019). Göçmenlere yönelik olumsuz tutum ölçeğinin Türkçe geçerlilik güvenirliği. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 54(4), 1827-1843.
- Hair, J. F. Jr., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson.
- Kaldık, B. (2021). Uluslararası göç bağlamında sığınmacılara yönelik yabancı düşmanlığının incelenmesi: Türkiye’de zenofobi üzerine bir uygulama. *Bingöl Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 69-96. <https://doi.org/10.33399/biibfad.1029321>
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (31. basım). Nobel.
- Karasu, M. A. (2018). Türkiye’de Suriyeli sığınmacıların kentlerde neden oldukları güvenlik riskleri. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 36(2), 51-73. <https://doi.org/10.17065/huniibf.297796>
- Kırlioğlu, M., & Gencer, T. E. (2020). Göçmen ve sığınmacılarla sosyal hizmet dersinin sosyal hizmet öğrencilerinin Suriyelilere yönelik algısına etkisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(3), 1127-1152.
- Kivisto, P. (2001). Theorizing transnational immigration: a critical review of current efforts. *Ethnic and racial studies*, 24(4), 549-577. <https://doi.org/10.1080/01419870120049789>
- Jolly, S. K., & DiGiusto, G. M. (2014). Xenophobia and immigrant contact: French public attitudes toward immigration. *The Social Science Journal*, 51(3), 464-473. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2013.09.018>
- Meltzer, C. E., Schemer, C., Boomgaarden, H. G., Strömbäck, J., Jacob-Moritz, E., Theorin, N., & Heidenreich, T. (2017, March 31). *Media effects on attitudes toward migration and mobility in the EU: A comprehensive literature review*. JGU. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1140690/FULLTEXT01.pdf>
- O’Connell, M. (2005). Economic forces and anti-immigrant attitudes in Western Europe: a paradox in search of an explanation. *Patterns of Prejudice*, 39(1), 60-74. <https://doi.org/10.1080/00313220500045287>
- Öztürk, M. (2020). Gençlerin Suriyelilere yönelik yabancı düşmanlığına (zenofobi) etki eden sosyodemografik faktörler. *Turkish Studies-Social*, 15(1), 559-576. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.40505>
- Özüdoğru, Y. H., & Kan, A. (2021). Yerel halkın Suriyelilere yönelik tutumunu etkileyen demografik değişkenlerin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(50), 162-194. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.630776>
- Parsak, B., & Saraç, L. (2021). Beden eğitimi öğretmenlerinin göçmenlere yönelik tutumu. *Milli Eğitim Dergisi*, 1105-1120. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.959434>
- Polat, Ç. F., & Kaya, E. (2017). Bir ötekileştirme pratiği: Türkiye’de yaşayan Suriyelilere yönelik tutumlar. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 38-48.
- Romm, R. G. L. (2009). *The effects of art education on low-income youth, youth of color and queer youth*. [Master thesis, Evergreen State College]. Med.
- Saçan, S. (2017). Aydın halkının Suriyeli göçmenlere yönelik bakış açısının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(1), 28-38.

- Scheepers, R, Gijsberts, M., & Coenders, M. (2002). Ethnic exdusionism in European countries. Public opposition to civil rights for legal migrants as a response to perceived ethnic threat. *European Sociological Review*, 18(1), 17-34. <https://doi.org/10.1093/esr/18.1.17>
- Schlueter, E., & Davidov, E. (2013). Contextual sources of perceived group threat: Negative immigration-related news reports, immigrant group size and their interaction, Spain 1996-2007. *European Sociological Review*, 29(2), 179–191. <https://doi.org/10.1093/esr/jcr054>
- Skinner-Dorkenoo, A. L., George, M., Wages, J. E., Sánchez, S., & Perry, S. P. (2023). A systemic approach to the psychology of racial bias within individuals and society. *Nature Reviews Psychology*, 2, 392–406. <https://doi.org/10.1038/s44159-023-00190-z>
- Stephan, W. G., Renfro, C. L., Esses, V. M., Stephan, C. W., & Martin, T. (2005). The effects of feeling threatened on attitudes toward immigrants. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(1), 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.04.011>
- Stevens, G. W., & Vollebergh, W. A. (2008). Mental health in migrant children. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49(3), 276-294. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01848.x>
- Sümer, E. (2021). Göç Araştırmaları lisansüstü program öğrencilerinin Suriyeli göçmenlere yönelik tutumu (Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi örneği). *Antakiyat*, 4(2), 337-360.
- Şengül, F. N. (2022). Türkiye’de yaşayan göçmenlere yönelik tutumlar: Üniversite öğrencileri örneği. *Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 5(2), 120-140. <https://doi.org/10.38004/sobad.1145410>
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge.
- Tayınmak, İ., & Furtuna, S. (2022). Ebeveynlerin Suriyeli göçmenlere yönelik tutumları: Mersin ili örneği. *Avrasya Beşeri Bilim Araştırmaları Dergisi*, 2, 64-87.
- Varela, J. G., Gonzalez, E., Jr., Clark, J. W., Cramer, R. J., & Crosby, J. W. (2013). Development and Preliminary Validation of the Negative Attitude Toward Immigrants Scale. *Journal of Latina/o Psychology*, 1(3), 155-170. <https://doi.org/10.1037/a0033707>
- Yeşildağ, İ. (2022). Göçmen karşıtlığına etki eden faktörler. *Sosyoloji Notları*, 6(1), 24-47.
- Zamora-Kapoor, A., Kovincic, P., & Causey, C. (2013). Anti-foreigner sentiment: State of the art. *Sociology Compass*, 7(4), 303-314. <https://doi.org/10.1111/soc4.12027>



SEKİZİNCİ SINIF TÜRKÇE DERSİNDE ÖĞRENCİLERE ŞARKI SÖZLERİYLE SÖZ SANATLARININ ÖĞRETİLMESİ¹

Yasemin KURLU*

Öz

Bu araştırmanın amacı sekizinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilere şarkı sözleriyle söz sanatlarının öğretilirliğinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda “Sekizinci sınıf Türkçe derslerinde kullanılan şarkı sözlerinin öğrencilerin söz sanatlarını öğrenmelerine etkisi nedir?” ve “Sekizinci sınıf Türkçe derslerinde şarkı sözleriyle söz sanatlarını öğrenmede cinsiyet açısından bir farklılık var mıdır?” soruları cevaplanmıştır. Araştırma nicel araştırma yaklaşımı temelinde tek gruplu ön-test, son-test zayıf deneysel desene göre tasarlanıp yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Erzurum’un Pasinler ilçesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen, sekizinci sınıfta öğrenim gören 19 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Türkiye geneli yapılan sınavlarda söz sanatları konu içeriğiyle ilgili sorulan maddelerle oluşturulan 20 soruluk “Söz Sanatları Testi” kullanılmıştır. Araştırma 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı’nın ilk yarısında 2 hafta boyunca Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir okulda yürütülmüştür. Araştırmada ilk olarak içeriğinde söz sanatlarıyla ilgili farklı örneklerin bulunduğu şarkılar seçilmiş ve şarkı sözleriyle çalışma kâğıtları hazırlanmıştır. Ders sürecinde öğrencilere söz sanatlarını içeren şarkılar dinletilmiş ve şarkılarda söz sanatlarıyla ilgili kısımlar incelenmiştir. Çalışma kâğıtlarında söz sanatlarıyla ilgili etkinlikler yapılmış ve öğrencilerden seçtikleri söz sanatıyla ilgili şarkı örneklerini bulmaları ve arkadaşlarıyla paylaşmaları istenmiştir. Ön-test ve son-test olarak uygulanan “Söz Sanatları Testi” ile elde edilen veriler düzenlenmiş, betimsel ve fark istatistikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin ön-test ve son-test ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunduğu belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle sekizinci sınıf Türkçe derslerinde kullanılan şarkı sözlerinin öğrencilerin söz sanatlarını öğrenmelerini olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir. Şarkı formunun Türkçe dersinde farklı konuların öğretilmesinde kullanılıp kullanılmayacağı yeni araştırmaların nesnesi olabilir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, Türkçe dersi, Şarkı sözleri, Şarkılar, Söz Sanatları.

Teaching Story Arts Through Lyrics in Eighth Grade Turkish Lesson

Abstract

The aim of this research is to examine the teachability of rhetoric with song lyrics to students in the eighth grade Turkish lesson. For this purpose, "What is the effect of the song lyrics used in eighth grade Turkish lessons on students' learning rhetoric?" and "Is there a gender difference in learning song lyrics and figures of speech in eighth grade Turkish lessons?" questions have been answered. The research was designed and conducted according to a single-group pre-test and post-test weak experimental design on the basis of the quantitative research approach. The sample of the study consists of 19 eighth grade students selected by the easily accessible sampling method in Pasinler district of Erzurum. As a data collection tool in the research, the "Special Arts Test" consisting of 20 questions was used, which was composed of the items asked about the content of the verbal arts in the exams held throughout Turkey. The research was carried out in a school affiliated to the Ministry of National Education for 2 weeks in the first semester of the 2018-2019 Academic Year. In the research, firstly, songs with different examples of rhetoric were selected and worksheets were prepared with lyrics. During the lesson, the students were listened to the songs containing the rhetoric and the parts related to the rhetoric in the songs were examined. In the worksheets, activities related to rhetoric were carried out and the students were asked to find the song samples related to the rhetoric they chose and share them with their friends. The data obtained with the "Lyrics Test", which was applied as a pre-test and post-test, were organized and analyzed using descriptive and difference statistics. According to the findings, it was determined that there was a significant difference between

¹ Bu araştırma, International Euroasia Congress on Scientific Researches and Recent Trends 9. 2022, February 18-20 Antalya’da sunulan özet bildiriden türetilmiştir.

* Dr., Lebanese University, Faculty of Letters & Human Sciences, Turkology, y.kurtlu@windowslive.com, <https://orcid.org/0000-0002-1896-3767>

the pre-test and post-test averages of the students. Based on this result, it can be stated that the lyrics used in the eighth grade Turkish lessons have a positive effect on the students' learning of rhetoric. Whether the song form can be used to teach different subjects in Turkish lessons may be the object of new research.

Keywords: Turkish education, Turkish lesson, lyrics, Songs, Rhetoric.

1. Giriş

Varlığı sahip olduğu çok yönlü becerilerle anlam kazanan insanoğlu çevresel uyaranların etkisiyle becerilerini geliştirme fırsatı bulmaktadır. İnsan anne karnında başlamak üzere farklı uyaranlarla karşılaşmakta ve bu uyarıcılar onun bireysel gelişimini olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Uyaranların fazlalığı veya farklılığı bireylerin bilişsel gelişimi üzerinde etkili olmaktadır. Bu nedenle eğitim etkinliklerinin bireysel farklılıkları dikkate alacak şekilde yapılması önerilmektedir.

Eğitimin temel amacı öğrencilerin planlanmış eğitim etkinlikleri ile başka bir ifadeyle amaçlara dönük uyarıcılarla eğitim programında belirtilen amaçlara ulaşmasını sağlamaktır. Ancak insanoğlu iradesini kullanan bir varlık olduğu için her uyarıcı her bireyde aynı tepkiyi ortaya çıkarmamaktadır. Dolayısıyla bu durum, öğrenenlerin bireysel farklılıklarını öne çıkarmaktadır. Tarihi süreç içinde öğrenenlerin özellikle de küçük yaşta öğrenenlerin farklı duyu organlarıyla elde ettiği ve yaparak yaşayarak öğrendiği bilgileri kalıcı hâle getirdiği bilinmektedir. Bu da eğitimde rehber rolü üstlenen eğitimcilere öğrencilerin farklı duyularını işe koşacak içerik, yöntem, teknik ve etkinlikler uygulama sorumluluğu yüklemektedir. Eğitimciler bu sorumluluğu öğrenme yaklaşım, yöntem, teknik ve materyallerini çeşitlendirerek yerine getirmeye çalışmaktadırlar.

Eğitimde ritmin kullanımı da geçmişten bugüne eğitimcilerin en önemli materyallerinden biri olmuştur. İnsanoğlunun anne karnında ebeveynlerinin sesleriyle işitme duyusu gelişmeye başlamakta ve ilerleyen zamanda ninnilerle, manilerle, tekerlemelerle bu gelişme devam etmektedir. Özellikle zekâ gelişiminde ritim ve şarkıların kullanılması atalardan bugünün toplumuna miras kalmıştır. Yazının olmadığı karanlık dönemlerde toplumlar millî hafızalarını zihni gelişmiş bireylere emanet etmek istemekte ve bunu da bir ritme sahip içerikle gerçekleştirmektedir. Dolayısıyla uyarıcıların belirli bir plan dâhilinde bireylere sunulması eğitim sürecini ve eğitim içeriğini şekillendirmektedir.

Her bireyin farklı yeteneklere sahip olduğu, bilgi edinme ve kendini geliştirme sürecinde farklı duyularını kullandığı bilimsel çalışmalarla ortaya konulmakta ve uygulamalı çalışmalarla desteklenmektedir. Gardner'ın ortaya koyduğu Çoklu Zekâ Kuramı bunlardan biridir.

Öğrencilerin benzersiz yönlerini karakterize etmek ve ihtiyaçlarına uygun bir öğretim sürecini geliştirmek düşüncesine dayanan (Richards & Rodgers, 2001) Çoklu Zekâ Kuramı ile dokuz farklı zekâ türü tanımlanmaktadır. Gardner (1999a; 1999b) matematiksel-mantıksal, sözel-dilsel, müzikal-ritmik, bedensel-kinestetik, kişilerarası-içsel, görsel-mekânsal, doğacı ve varoluşsal zekâları tanımlamıştır. Farklı zekâ türlerinin tanımlanması, öğrencilerin bireysel farklılıklarının daha fazla dikkate alınmasının yolunu açmış ve bireylerin baskın zekâ türlerine yönelik eğitim etkinlikleri düzenlenmesi gerekli görülmüştür. Eğitim etkinliklerinin planlanmasında dikkate alınan ve öne çıkan zekâ alanlarından biri de müzikal-ritmik zekâdır.

Müzikal ritmik zekâ; müzikle düşünme, müziği sürekli duyma, müzik kalıplarını tanıma, hatırlama ve dönüştürme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Müzikal-ritmik zekâ sadece müzik ve ritimle sınırlı değildir. Bu nedenle müzikal-ritmik zekâ işitsel-titreşimsel olarak da adlandırılabilir. Müzikal-ritmik zekâsı güçlü olan bireyler, müzik ve ritmik kalıplara yönelik sevgi duyma; bulunulan ortamlardaki seslere karşı duyarlılık, müzik eşliğinde çalışabilme, melodi ve müzik kalıplarının bir duyuşta yeniden üretebilme, başkalarının konuşmalarını taklit edebilme gibi becerilere sahip olabilir

(Gardner,1983; Morgan, 2021; Talu, 1999). Bu bağlamda bireylerin sadece müzikal-ritmik zekâ alanı değil, farklı zekâ alanlarına yönelik çalışmalar yapılması önem kazanmış ve eğitim bilim alanında bu yönde çalışmalar yapılmıştır.

Farklı zekâ türlerine yönelik etkinliklerle bireylerde istendik davranış değişikliklerinin daha kolay ve kalıcı bir şekilde gerçekleştirilmesi amacıyla içerikler geliştirilmiş ve bireylerin müzikal-ritmik zekâlarını harekete geçirecek veya bireylerin farklı zekâ türlerini kullanmalarını sağlayacak eğitim etkinlikleri düzenlenmesine yönelik bilimsel çalışmalar yapılmıştır (Cömert & Özbey, 2021; Gökdemir, 2019; Kocabaş, 2022). Farklı disiplinlerde yapılan bilimsel çalışmalar, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve ana dili öğretiminde de gerçekleştirilmiştir. (Çelikkol, 2007; Çoban, 2022; Nişancı, 2013; Topçuoğlu Ünal & Sever, 2018; Yorulmaz, 2012). Alan yazını incelendiğinde müziksel-ritmik zekâyâ yönelik etkinliklerin dil bilgisi öğretiminde akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği (Günay vd., 2014), yedinci sınıf Türkçe dersi millî kültür temasının öğretiminde materyal olarak kullanılan Barış Manço şarkılarının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı (Turan & Çelik, 2019), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde şarkıların kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarının ve söz varlıklarının geliştirilmesinde etkili olduğu (İşcan & Maden, 2020; Sarıkaya, 2019) yönünde sonuçlar rapor edilmiştir. Ayrıca alan yazını incelendiğinde müzik eğitimi alan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu (Campbell, 1997), müzik dinlemenin öğrencilerin mekânsal/zamansal zekâlarını geliştirdiği (Rauscher vd., 1995), müziğin kas sistemi, psikolojik durum ve fiziksel olarak da bireyleri etkilediğini (Benenzón, 1995) ortaya koyan çalışmalar da görülmüştür.

Alan yazınında şarkılarla noktalama işareti öğretilmesi (Yiğit & Topçuoğlu Ünal, 2019), yaratıcı yazma becerisinin geliştirilmesinde müziğin etkisi (Topçuoğlu Ünal & Sever, 2018), Tokat türkülerindeki deyimlerin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılması (Delen & Toyran, 2023), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde müzik kullanımına yönelik akademisyenlerin görüşlerinin belirlenmesi (Ergun & Canbulat, 2023) gibi Türkçe öğretimi, dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde müzik unsurlarının kullanılmasıyla ilgili çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Ancak yapılan alan yazını taramasında müzikle (şarkı, türkü, ninni vb.) söz sanatlarının öğretilmesiyle ilgili bir çalışmaya erişilememiştir. Alan yazınında müzik ve şarkı sözleriyle söz sanatlarının öğretilmesiyle ilgili bir çalışmaya erişilememesi, müziğin eğitimde önemli bir öğretim materyali kabul edilmesi ve öğrencilerin bireysel farklılıklarının önemsenmesi, farklı zekâ türlerinin eğitimde dikkate alınması nedeniyle bu çalışmanın gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.

Araştırmanın amacı sekizinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilere şarkı sözleriyle söz sanatlarının öğretilirliğinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları cevaplanmıştır:

1. Sekizinci sınıf Türkçe derslerinde kullanılan şarkı sözlerinin öğrencilerin söz sanatlarını öğrenmelerine etkisi nedir?
2. Sekizinci sınıf Türkçe derslerinde şarkı sözleriyle söz sanatlarını öğrenmede cinsiyet açısından bir farklılık var mıdır?

2. Yöntem

Araştırma nicel araştırma yaklaşımı temelinde tek gruplu ön-test, son-test zayıf deneysel desene göre tasarlanıp yürütülmüştür. Zayıf deneysel desende tek bir deney grubu oluşturulmaktadır ve deney sürecinden ön-test ve son-test uygulanarak deney grubundan elde edilen sonuçlar değerlendirilmektedir (Cohen vd., 2007). Zayıf deneysel desenin tam ve yarı deneysel desenlerden temel farkı deney sürecinde kontrol grubunun bulunmamasıdır ve yarı deneysel araştırmalarda müdahale aracı tek deney grubu üzerinde uygulanarak bağımlı değişkene etkisinin belirlenmeye çalışılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmada zayıf deneysel desenin tercih edilmesinin nedeni deneyin 8. sınıf düzeyinde yapılması ve bu düzeyde Liselere Giriş Sınavı (LGS) yapıldığı için deney ve kontrol gruplu bir

çalışmanın uygulama okulunda kabul edilmemesidir. Deney grubu (8/A sınıfı) ile gerçekleştirilen öğretim süreci Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Deneysel süreç

Grup	Ön-test	İşlem: 2 hafta X 6 ders saati=12 saat uygulama	Son-test
8/A Sınıfı	Söz Sanatları Ön-testi	“T.8.3.7.” kazanımı doğrultusunda hazırlanan şarkılarla desteklenmiş ders içeriği	Söz Sanatları Son-testi

Tablo 1’de görüldüğü üzere “8. sınıf “T.8.3.7. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.” (Benzetme/teşbih, kişileştirme/teşhis, konuşurma/intak ve karşıtlık/tezat, abartma/mübalâğa söz sanatlarının belirlenmesi sağlanır.) kazanımı doğrultusunda şarkı sözleri ve besteleriyle desteklenen ders içeriği hazırlanmış ve iki hafta boyunca toplam 12 ders saatinde 8/A sınıfında uygulanmıştır. Deney grubunda bağımsız değişkenin (şarkı sözleri ve besteleriyle hazırlanan ders içeriği) etkisini belirlemek üzere “Söz Sanatları Testi” uygulanmıştır.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın örnekleme Erzurum’un Pasinler ilçesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen, sekizinci sınıfta öğrenim gören 19 öğrenciden oluşmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme araştırmacının var olan öğeler içinde yeterli sayıda öğeyi örneklem olarak belirlemesine dayanmaktadır (Singleton & Straits, 2005). Bu araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle örneklem belirlenmesi de araştırmanın 8. sınıf düzeyinde yürütülmesi, bu sınıf düzeyinde Liselere Giriş Sınavı (LGS) bulunması ve araştırmanın farklı okullarda uygulanamamasıdır. Araştırmada örneklem belirlemeden önce okul yönetimiyle görüşülmüş, araştırmanın amacı ve içeriğiyle ilgili okul yönetimine bilgi verilmiş ve araştırma süresi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından söz sanatları konusu için belirlenen süreyle sınırlandırılacağı ifade edilmiştir. Sonrasında 8/A, 8/B, 8/C ve 8/D sınıfları arasından rastlantısal olarak (kura ile) 8/A sınıfı araştırmanın örnekleme olarak belirlenmiştir. Örneklem bilgisi Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Örneklem grubu

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Erkek	12	63,2
Kız	7	36,8
Toplam	19	100,0

Tablo 2’de görüldüğü üzere deney grubunun %63.2’si erkek, %36.8’i de kız öğrencilerden oluşmaktadır.

2.2. Araştırma süreci

Araştırma 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı’nın ilk yarısında 2 hafta boyunca Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir imam hatip ortaokulunda yürütülmüştür. Araştırmanın uygulanması için kurum müdüründen izin alınmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda okuma becerisi akıcı okuma başlığında sekizinci sınıf “T.8.3.7. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. (Benzetme (teşbih), kişileştirme (teşhis), konuşurma (intak) ve karşıtlık (tezat), abartma (mübalâğa) söz sanatlarının belirlenmesi sağlanır.” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019, 48) kazanımı doğrultusunda şarkılarla desteklenen bir ders içeriği hazırlanmıştır. Ders içeriği için seçilen şarkılar, şarkı sözleri ve çalışma kâğıtları; Türkçe eğitiminde bir öğretim üyesi, iki Türkçe öğretmeni ve bir psikolojik danışman tarafından incelenmiş ve içerik için seçilen bazı şarkılar ve şarkı sözleri içerikten çıkarılarak yeniden düzenlenmiştir.

Ders sürecinde öğrencilere teşhis (kişileştirme), mübalağa (abartma), tezat (zıtlık/karşıtlık), teşbih (benzetme), intak (konuşturma) söz sanatlarını içeren şarkılar dinletilmiş ve şarkılarda söz sanatlarıyla ilgili kısımlar incelenmiştir. Ders sürecinde şarkı sözleriyle hazırlanan çalışma kâğıtları kullanılmış ve çalışma kâğıtlarında sunulan örneklerden hareketle şarkı sözlerindeki söz sanatlarının eşleştirilmesi sağlanmıştır. İçerik haricinde öğrencilerin kendilerine sunulan örneklerden hareketle farklı örnekler sunması sağlanmıştır.

Ders sürecinde öğrencilerle aşağıda verilen eserler incelenmiştir.

“Canım İstanbul” Necip Fazıl Kısakürek’e ait eser Uğur Işılak tarafından seslendirilmiştir.

“Bir Elmanın Yarası” İsmail Üredi’ye ait eser Mehmet Erdem tarafından seslendirilmiştir.

“Çırpınırdı Karadeniz”² Ahmed Cevad’a ait eser Üzeyir Hacıbeyli tarafından bestelenmiş ve Azerin tarafından seslendirilmiştir.

“Sordum Sarı Çiçeğe” sözleri Yunus Emre’ye ait eser Fatih Koca tarafından bestelenmiştir.

“Hak Bir Gönül Verdi Bana” Yunus Emre’ye ait eser Halil Necipoğlu tarafından bestelenmiş ve seslendirilmiştir.

“Kaldırımlar” Necip Fazıl Kısakürek’e ait eser Özhan Eren-Yücel Arzen tarafından bestelenmiş ve Funda Arar tarafından seslendirilmiştir.

“Uzun İnce Bir Yoldayım” Âşık Veysel Şatıroğlu’na ait eser Tarkan Tevetoğlu tarafından seslendirilmiştir.

“Geçilmez” Necip Fazıl Kısakürek’e ait eser Uğur Işılak tarafından bestelenerek seslendirilmiştir.

“Sıhhat Gibi” Muhibbi / Kanuni Sultan Süleyman’a ait eser Uğur Işılak tarafından bestelenmiş ve seslendirilmiştir.

Yukarıda verilen eserlerin hem bestelenmiş hâlleri hem de güfteleri incelenmiş, çalışma kâğıtlarında söz sanatlarıyla ilgili etkinlikler yapılmış ve öğrencilerden seçtikleri söz sanatıyla ilgili şarkı örneklerini bulmaları ve arkadaşlarıyla paylaşımları istenmiştir. Deney öncesinde ve sonrasında “Söz Sanatları Testi” uygulanarak bağımsız değişkenin bağımlı değişkene etkisi araştırılmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Söz Sanatları Testi” kullanılmıştır. Testi hazırlamak için Türkiye geneli yapılan sınavlarda Liselere Giriş Sınavı (LGS) ve İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı (İOKBS) soruları incelenmiş ve söz sanatlarıyla ilgili sorular tespit edilmiştir. Benzetme, kişileştirme, konuşturma, karşıtlık ve abartma konusuyla ilgili maddelerden eşit sayıda maddeler seçilerek 22 maddeden oluşan taslak “Söz Sanatları Testi” oluşturulmuştur. Taslak, Türkçe eğitimi alanında bir öğretim üyesi ve 2 Türkçe öğretmenine gönderilmiş ve uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda testteki 2 madde çıkarılmış ve bir madde de farklı bir madde ile değiştirilmiştir. Yapılan düzeltmelerden sonra 20 maddeden oluşan “Söz Sanatları Testi”ne son şekli verilmiş ve kısa bir açıklama (testin amacı) eklendikten sonra test uygulanmıştır.

² Azerbaycan’ın millî şairi Ahmed Cevad tarafından Gence’de 15 Kasım 1914’te yazılan eser Azerbaycanlı ünlü besteci ve fikir adamı Üzeyir Hacıbeyli tarafından bestelenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

“Söz Sanatları Testi” ile elde edilen veriler düzenlenmiş, betimsel ve fark istatistikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Veri setinin normallik testi Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Başarı testinden elde edilen veri setinin normallik analizi

Test	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ön-test	,148	19	,200*	,938	19	,246
Son-test	,188	19	,076	,903	19	,055

Tablo 3’te verilen deney grubundaki öğrenci sayısı 30’un altında ($n < 30$) olduğu için Shapiro-Wilk testi sonucu yorumlanmıştır. Tablo 3 incelendiğinde deney grubunun ön-test ve son-test ortalamasına ait Shapiro-Wilk test sonucunun anlamsız ($p > .05$) olduğu ve veri setinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca veri setinin çarpıklık ve basıklık katsayıları da incelenmiş ve Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. “Söz Sanatları Testi” ile elde edilen veri setinin çarpıklık ve basıklık değerleri

Test	Grup	n	Ortalama	Medyan	Std. Sap.	Skewness	Kurtosis	
Söz Sanatları Testi”	8/ Sınıfı	Ön-Test	19	76.05	77.28	21.446	-.643	-.696
		Son-Test	19	61,58	65.00	23,866	-.407	-.900

Tablo 4 incelendiğinde veri setinin çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1.500 ila -1.500 arasında olduğu ve veri setinin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Tabachnick ve Fidell (2013) çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.500 ve -1.500 değerleri arasında olan veri setlerinin normal dağılım gösterdiğini belirtmiştir. Bu testler sonucunda elde edilen veriler parametrik testlerle analiz edilmiştir.

2.5. Araştırma Etiği

Araştırma sürecinde katılımcı onayı, kurum onayı ve etik kurul onayı alınmıştır. Araştırma yapılmadan önce araştırma tarihindeki yönetmeliklerde belirtildiği şekilde araştırmanın yapılacağı kurum yöneticilerinden deneysel uygulama için izin alınmıştır. Araştırmanın amacı, araştırma süreci ve ders içeriğine ilişkin kurum yöneticilerine bilgi verilmiş ve araştırma sonuçları kurum yöneticileriyle paylaşılmıştır. Araştırmada örneklem olarak belirlenen öğrencilere ve ailelerine araştırmanın amacıyla ilgili bilgi verilmiş, araştırma sürecinde öğrencilere, istedikleri zaman deney grubundan ayrılabilceği bilgisi verilmiş ve araştırmaya katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Ayrıca öğrenci velilerine de bilgilendirilmiş onam metni sunulmuştur. Araştırma sürecinde deney grubunda bir öğrenci araştırmaya katılmak istemediğini belirttiği için bu öğrenci deney grubundan çıkarılmıştır. Ayrıca araştırmaya ilişkin 06 sayılı etik kurul onayı alınmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar objektif bir şekilde raporlanmış ve araştırmada faydalanılan kaynaklar metin içinde ve kaynakçada belirtilmiştir.

3. Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular bu başlık altında verilmiş ve yorumlanmıştır.

“Sekizinci sınıf Türkçe derslerinde kullanılan şarkı sözlerinin öğrencilerin söz sanatlarını öğrenmelerine etkisi nedir?” araştırma sorusuna ilişkin bulgular:

Deney grubunun ön-test ve son-test ortalamaları bağımlı örneklemelerde t-Testi ile analiz edilmiş ve bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Deney grubunun ön-test ve son-test ortalamalarına ilişkin bağımlı örneklemelerde t-testi sonucu

Test	N	Mean	Std. Sap.	t	df	Sig.
Ön-test	19	61.58	23.866	-3,970	18	,001
Son-test	19	76.05	21.446			

Tablo 5 incelendiğinde deney grubunun “Söz Sanatları Testi” ön-test ve son-test puan ortalamalarına ilişkin bağımlı örneklemelerde t-testi sonucuna göre son-test lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t_{18} = -3.970$; $p < .05$). Bu bulgudan hareketle deney grubunda yapılan uygulamanın öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilediği, deney grubundaki öğrencilerin yapılan uygulama sonucunda “T.8.3.7. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.” kazanımına büyük oranda eriştiği ifade edilebilir.

“Sekizinci sınıf Türkçe derslerinde şarkı sözleriyle söz sanatlarını öğrenmede cinsiyet açısından bir farklılık var mıdır?” araştırma sorusuna ilişkin bulgular:

Deney gurubunda bulunan öğrencilerin ön-test ve son-test puan ortalamaları cinsiyetleri açısından değerlendirilmiş ve yapılan Bağımsız Örneklemelerde t-Testi sonucu Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Deney grubunun ön-test ve son-test puan ortalamalarının cinsiyet açısından karşılaştırılması bağımsız örneklemelerde t-testi sonucu

	Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	t	df	Sig.
Ön-test	Erkek	12	55,00	21,213	-2.621	17	.018
	Kız	7	72,86	25,472			
Son-test	Erkek	12	67,50	19,714	-1.646	17	.118
	Kız	7	90,71	16,439			

Tablo 6 incelendiğinde “Söz Sanatları Testi” ön-test ve son-test puan ortalamalarına ilişkin bağımsız örneklemelerde t-testi sonucuna göre cinsiyet açısından öğrencilerin ön-test puan ortalamaları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark ($t_{17} = -2.621$; $p < .05$) bulunduğu görülmüştür. Cinsiyet açısından öğrencilerin son-test puan ortalamaları arasında da kız öğrenciler lehine anlamlı yönde ($t_{17} = -1.646$; $p < .05$) bir fark olduğu söylenebilir. Dolayısıyla kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre konuya ilişkin hem hazırbulunuşluk düzeylerinin hem de süreçteki öğrenmelerin daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

“Sekizinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilere şarkı sözleriyle söz sanatlarının öğretilebilirliğinin incelenmesi” amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin ön-test ve son-test ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunduğu belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle sekizinci sınıf Türkçe derslerinde kullanılan şarkı sözlerinin öğrencilerin söz sanatlarını öğrenmelerini olumlu yönde etkilediği ve deneysel işlem sonucunda öğrencilerin dersin kazanımlarına eriştiği ifade edilebilir. Dolayısıyla şarkıların öğrencilerin söz sanatlarına ilişkin bilgileri öğrenmelerini olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre derste daha başarılı olduğu söylenebilir. Kız öğrencilerin söz sanatları konusuyla ilgili hem hazırbulunuşluk düzeyi hem de ders başarı açısından erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları söylenebilir. Bu sonuçtan hareketle şarkılar, şarkı sözleri ve şarkı sözleriyle hazırlanan çalışma kâğıtlarını içeren ders içeriğinin söz sanatlarının öğretilmesinde kullanılabileceği ifade edilebilir.

Alan yazını incelendiğinde müziğin özellikle dil bilgi öğretiminde etkisini ortaya koyan çalışmaların sonuçlarıyla bu çalışmanın sonuçlarının tutarlı olduğu görülmektedir. Günay vd. (2014) tarafından yapılan araştırmada kip ve zaman konusunun müziksel-ritmik zekâyâ dönük etkinliklerle öğretilmesinin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği, uygun yöntem ve içerik seçimiyle müziğin dil bilgi öğretimini eğlenceli hâle getirerek daha etkili bir dil bilgisi öğretimi yapılabileceği ortaya konulmuştur. Şenol (2013) yaptığı araştırmada sözlü kültür ürünlerinin cümle bilgisi öğretiminde öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçlarının alan yazınında yapılan çalışmaların sonuçlarıyla tutarlı olduğu söylenebilir.

Alan yazını taramasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de benzer sonuçların rapor edildiği görülmüştür. Üstün (2023) tarafından yapılan yabancılara Türkçe öğretiminde çocuk şarkılarının etkisini belirlemeye yönelik araştırmada çocuk şarkılarının yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir. Demirci (2019) yaptığı araştırmada iletişimsel yaklaşımla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde şarkıların dil öğrenimine etkisini araştırmış ve ders içi etkinliklerde şarkı kullanımının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin başta dinleme ve konuşma olmak üzere okuma, yazma, kelime ve dil bilgisi becerilerini geliştirdiği sonucunu rapor etmiştir. Nişancı (2013) yabancılara Türkçe öğretiminde otantik Türkçe şarkıların kullanılmasının öğrencilerin motivasyonlarını, kendine güvenlerini ve otonom öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğini rapor etmiştir. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçlarının alan yazınındaki araştırma sonuçlarıyla tutarlı olduğu söylenebilir. Alan yazınında şarkıların, ritme dayalı kültür unsurlarının yabancılara Türkçe öğretimi ve ana dili öğretiminde kullanılabileceğine ilişkin nitel ve nicel çalışmaların bulunduğu ve bu çalışmalarda da olumlu sonuçlara yer verildiği belirlenmiştir (Ergun & Canbulat, 2023; Köse, 2012; Sarıkaya, 2019; Tekşan & Süğümlü, 2018; Yılmaz, 2022). Dolayısıyla sekizinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilere şarkı sözleriyle söz sanatlarının öğretilbilirliğinin incelendiği bu araştırma sonuçlarının alan yazınındaki araştırma sonuçlarıyla benzer olduğu ve bunun da araştırmanın güvenilirliğine hizmet ettiği ifade edilebilir.

Elde edilen sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Şarkıların ve şarkı sözlerinin Türkçe dersinde temel dil becerilerinin öğretilmesinde kullanılıp kullanılmayacağına ilişkin farklı çalışmalar yapılabilir.
2. Nitel ve nicel yaklaşımların birlikte kullanıldığı çalışmalarla konu derinlemesine incelenebilir.
3. Uygun ders içerikleri şarkı formunda ders içeriklerine dönüştürülebilir.
4. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde ve ana dili öğretiminde kullanılmak üzere ritme dayalı kültür unsurları derlemesi yapılabilir.

5. Kaynakça

- Benenzón, R. (1995). *Manual de musicoterapia*. Paidós.
- Campbell, D. (1997). *The Mozart effect*. Quill.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Cömert, S., & Özbey, S. (2021). Türk müziği destekli psikolojik sağlık programı: Okul öncesi dönemdeki çocukların psikolojik sağlık düzeyleri üzerine etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 366-393. <https://doi.org/10.21733/ibad.947566>
- Çelikkol, Ö. (2007). *Kelime kazanımında müziğin etkisi* (Tez No. 206233) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Çoban, İ. (2022). Yabancılara Türkçe öğretiminde müziğin yeri: Bir horon örneği. *Bezgek Yabancılara Türkçe Öğretimi Dergisi*, 1(1), 20-37. <https://doi.org/10.56987/bezgek.5>
- Delen, M., & Toyran, M. (2023). Tokat türkülerindeki deyimlerin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanımı. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 8(2), 171-189. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aydintdd/issue/80143/1250121>
- Demirci, E.Ö. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde şarkı kullanımı seviye A1*. (Tez No. 582833) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ergun, N., & Canbulat, M. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde müzik kullanımına ilişkin akademisyen görüşleri. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 6(1), 1-15. <https://doi.org/10.52974/jena.1200209>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1999a). *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Gardner, H. (1999b). Are there additional intelligences? The case for naturalist, spiritual, and existential intelligences. In J. Kane (Ed.), *Education, information and transformation* (pp. 111-131). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Gökdemir, S. (2019). *7. sınıf sosyal bilgiler dersinde türkülerle değerler eğitimi*. (Tez No. 602337) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Günay, N., Aytan, T., & Şengül, M. (2014). Müziksel-ritmik zekâyâ yönelik etkinliklerin dil bilgisi öğretiminde akademik başarıya etkisi. *NWSA-Education Sciences*, 9(2), 120-134. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2014.9.2.1C0610>
- İşcan, A., & Maden, M.N. (2020). The use of songs in the development of Turkish vocabulary for those who learn Turkish as a foreign language. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 2(2), 630-650. <https://doi.org/10.35452/caless.2020.33>
- Kocabaş, A. (2022). Disiplinlerarası yaklaşımda bir model önerisi: Müzikle matematik öğretimi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(12), 125-137.
- Köse, B. (2012). *Franızca öğretiminde şarkının kullanımı*. (Tez No. 327718) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Morgan, H. (2021). Howard Gardner's multiple intelligences theory and his ideas on promoting creativity. In F. Reisman (Ed.), *Celebrating giants and trailblazers: A-Z of who's who in creativity research and related fields* (pp.124-141). KIE.
- Nişancı, İ. (2013). Balkanlarda Türkçe, Türkçe şarkıların dil öğretiminde kullanımı. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Çalışmaları Konferansı*, Beder Üniversitesi, Tiran Arnavutluk, 1, 172-189.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., & Ky, K. N. (1995). Listening to Mozart enhances spatial/temporal reasoning. *Neuroscience Letters*, 1(185), 44-47. [https://doi.org/10.1016/0304-3940\(94\)11221-4](https://doi.org/10.1016/0304-3940(94)11221-4)
- Richards, J., & T. Rodgers. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University.

- Sarıkaya, B. (2019). Müzik eşliğinde okumanın Türkçe öğretmeni adaylarının anlama becerilerine etkisi bir karma yöntem araştırması. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 6(2), 70-85.
- Singleton, R.A., & Straits, B.C. (2005) *Approaches to social research* (4. baskı). Oxford University
- Şenol, E. (2013). *Cümle bilgisi öğretiminde sözlü kültür ürünleri ve şiirlerin öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisi*. (Tez No. 348755) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6th ed.). Allyn and Bacon.
- Talu, N. (1999). Çoklu zekâ kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 64-72.
- Tekşan, K., & Süğümlü, Ü. (2018). Türkülerin Türkçe Eğitiminde Kullanılabilirliği. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 286-299. <https://doi.org/10.19126/suje.480111>
- Topçuoğlu Ünal, F., & Sever, A. (2018). Yaratıcı yazmada müziğin etkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 2907-2918. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3543>
- Turan, L., & Çelik, H. (2019). Yedinci sınıf Türkçe dersi millî kültür temasının Barış Manço şarkılarıyla öğretiminin öğrenci başarısına etkisi. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 65, 533-566. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat3954>
- Üstün, H. (2023). Yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde çocuk şarkılarının etkisi. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*. (32), 1-14. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1252757>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yılmaz, N. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde müzik ve ritim aracılığı ile dil öğretimi*. (Tez No. 753098) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yiğit, A., & Topçuoğlu Ünal, F. (2019). Şarkılarla noktalama işareti öğretme etkinliğinin 8. Sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma becerileri üzerine etkisi. *International Journal of Language Academy*. 7(1), 139-154. <https://doi.org/10.18033/ijla.4093>
- Yorulmaz, B. (2012). Bir din eğitimi aracı olarak dini müziğin kullanımı. *Din ve Müzik*, İstanbul. https://www.researchgate.net/publication/284157284_Bir_Din_Egitimi_Araci_Olarak_Dini_Muzigin_Kullanimi