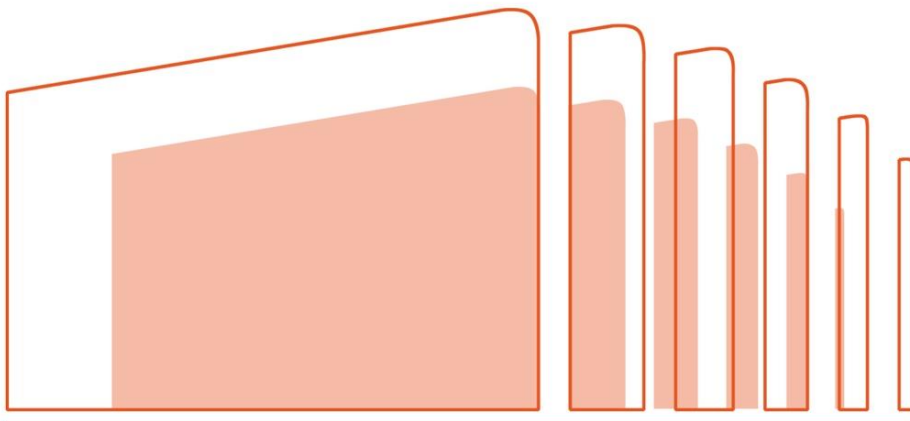




EGE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ

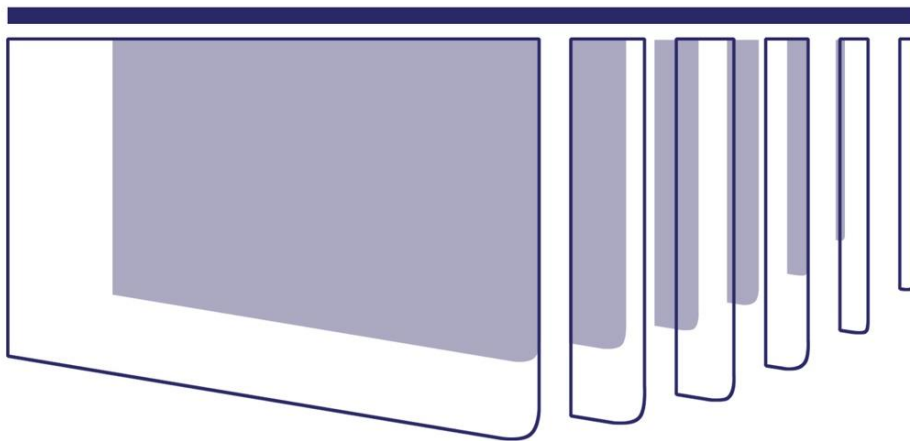


ISSN : 1307 - 4474



25(2), 2024

ISSN: 1307-4474





ISSN : 1307 - 4474

Ege Eğitim Dergisi mart, temmuz ve kasım aylarında olmak üzere yılda üç kez yayımlanan hakemli bir dergidir.

Yayın Dili
Türkçe ve İngilizce

Derginin Sahibi
Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi adına Prof. Dr. Osman Ferda Beytekin
Eğitim Fakültesi Dekanı, Türkiye

Yazı İşleri Müdürü
Doç. Dr. Soner Akşehirli, Ege Üniversitesi, Türkiye

Baş Editör
Prof. Dr. Tanık Kışla

Editör Yardımcıları
Dr. Öğr. Üyesi Beril Ceylan
Dr. Öğr. Üyesi Selda ŞAN

Editör Kurulu

| | |
|---------------------------------|-------------------------------------|
| Doç. Dr. Mine Aladağ | Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık |
| Doç. Dr. Esen Altunay | Eğitim Yönetimi |
| Doç. Dr. Yüksel Deniz Arkan | Bilgisayar ve Öğretim Tek. Eğitimi |
| Doç. Dr. Nihat Bayat | Türkçe Eğitimi |
| Doç. Dr. Belgin Arslan Cansever | Temel Eğitim |
| Prof. Dr. Hatice İrem Çomoğlu | İngilizce Eğitimi |
| Doç. Dr. Eylem Dayı | Özel Eğitim |
| Prof. Dr. Neşe Güler | Ölçme ve Değerlendirme |
| Prof. Dr. Nesrin Işıkoğlu | Erken Çocukluk Eğitimi |
| Doç. Dr. Bahadır Namdar | Fen Bilgisi Eğitimi |
| Doç. Dr. Özge Tarhan | Sosyal Bilgiler Eğitimi |
| Prof. Dr. Emine Özlem Yiğit | Sosyal Bilgiler Eğitimi |
| Doç. Dr. Nazan Sezen Yüksel | Matematik Eğitimi |
| Doç. Dr. Dizar Ercivan Zencirci | Güzel Sanatlar Eğitimi |

İstatistik Editörü

Prof. Dr. Tahsin Oğuz Başokçu
Doç. Dr. Elif Kübra Demir

Türkçe Redaksiyon Editörleri
Araş. Gör. Ezgi Toprak

İngilizce Redaksiyon Editörü
Öğr. Gör. Dilek Canlier
Öğr. Gör. Zehra Esin Yücel

Yazım Editörleri

Araş. Gör. Tuğçe Yıldız

Kapak, Logo ve Grafik Tasarım
Doç. Dr. Ekin Boztaş

Dizinlenme Bilgileri

TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşerî Bilimler Veri Tabanı (SBVT)

Yazışma Adresi

Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 35040 Bornova, İzmir, Türkiye.
Telefon: +90 (232) 373 35 75, Belgegeçer: +90(232) 373 47 13
<http://dergipark.gov.tr/eggeefd/>
e-posta: ege.egitim.dergisi@gmail.com

Dergide yayımlanan yazıların tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Ege Journal of Education is a tri-annual (March, July and November) and peer-reviewed publication.

Publication Language
Turkish and English

Owner of the Journal
On behalf of Ege University Faculty of Education Prof. Osman Ferda Beytekin
Dean of the Faculty of Education, Turkey

Managing Editor
Assoc. Prof. Soner Akşehirli, Ege University, Turkey

Editor-in-Chief
Prof. Tanık Kışla

Assistant Editors
Assist. Prof. Beril Ceylan
Assist. Prof. Selda ŞAN

Editorial Board

| | |
|-------------------------------------|--------------------------------------|
| Assoc. Prof. Mine Aladağ | Guidance & Counseling |
| Assoc. Prof. Esen Altunay | Educational Administration |
| Assoc. Prof. Yüksel Deniz Arkan | Computer And Instructional Tech. Ed. |
| Assoc. Prof. Nihat Bayat | Turkish Language Education |
| Assoc. Prof. Belgin A. Cansever | Primary Education |
| Prof. Hatice İrem Çomoğlu | English Language Education |
| Assoc. Prof. Eylem Dayı | Special Education |
| Prof. Neşe Güler | Measurement & Evaluation |
| Prof. Nesrin Işıkoğlu | Early Childhood Education |
| Assoc. Prof. Bahadır Namdar | Science Education |
| Assoc. Prof. Özge Tarhan | Social Sciences Education |
| Prof. Emine Özlem Yiğit | Social Sciences Education |
| Assoc. Prof. Nazan Sezen Yüksel | Mathematics Education |
| Assoc. Prof. Dizar Ercivan Zencirci | Fine Arts Education |

Statistical Editor

Prof. Tahsin Oğuz Başokçu
Assoc. Prof. Elif Kübra Demir

Turkish Language Proofreading Editors
Research Assist. Ezgi Toprak

English Language Proofreading Editor
Inst. Dilek Canlier
Inst. Zehra Esin Yücel

Copy Editors

Research Assist. Tuğçe Yıldız

Cover, Logo and Graphic Design
Assoc. Prof. Ekin Boztaş

Abstracting & Indexing

The Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK)
Turkish Academic Network and Information Center (ULAKBİM) Social
Sciences Database

Correspondence Address

Ege University Faculty of Education, 35040 Bornova, İzmir, Turkey.
Phone: +90 (232) 373 35 75, Fax: +90(232) 373 47 13
<http://dergipark.gov.tr/eggeefd/>
e-mail: ege.egitim.dergisi@gmail.com

Scientific responsibility for the articles belongs to the authors themselves.



ISSN : 1307 - 4474

Danışma Kurulu

Advisory Board

| | |
|--------------------------------|--|
| Prof. Dr. Buket Akkoyunlu | Çankaya Üniversitesi, Türkiye |
| Doç. Dr. Hayriye Kayı-Aydar | Arizona Üniversitesi, ABD |
| Prof. Dr. Aydoğan Aykut Ceyhan | Anadolu Üniversitesi, Türkiye |
| Prof. Dr. Çağlayan Dinçer | Ankara Üniversitesi, Türkiye |
| Prof. Dr. Erdiç Duru | Pamukkale Üniversitesi, Türkiye |
| Prof. Dr. Selahattin Gelbal | Hacettepe Üniversitesi, Türkiye |
| Prof. Dr. Kamil İşeri | Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye |
| Doç. Dr. Uğur Kale | West Virginia Üniversitesi, ABD |
| Prof. Dr. Hülya Kelecioğlu | Hacettepe Üniversitesi, Türkiye |
| Prof. Dr. M. Sabri Kocakulah | Balikesir Üniversitesi, Türkiye |
| Prof. Dr. Jered Kolbert | Duquesne Üniversitesi, ABD |
| Prof. Dr. Dini-Metro Roland | Western Michigan Üniversitesi, ABD |
| Prof. Dr. Tim Rowland | Cambridge Üniversitesi, Birleşik Krallık |
| Prof. Dr. Yasemin Sözer | Avrupa Benelüks Üniversitesi, Belçika |
| Prof. Dr. Marina Tzakosta | Crete Üniversitesi, Yunanistan |
| Doç. Dr. Anne Lise Wie | Nord Üniversitesi, Norveç |
| Prof. Dr. Tija Zirina | Latvia Üniversitesi, Letonya |

| | |
|---------------------------------|---|
| Prof. Buket Akkoyunlu | Çankaya University, Turkey |
| Assoc. Prof. Hayriye Kayı-Aydar | University of Arizona, USA |
| Prof. Aydoğan Aykut Ceyhan | Anadolu University, Turkey |
| Prof. Çağlayan Dinçer | Ankara University, Turkey |
| Prof. Erdiç Duru | Pamukkale University, Turkey |
| Prof. Selahattin Gelbal | Hacettepe University, Turkey |
| Prof. Kamil İşeri | Dokuz Eylül University, Turkey |
| Assoc. Prof. Uğur Kale | West Virginia University, USA |
| Prof. Hülya Kelecioğlu | Hacettepe University, Turkey |
| Prof. M. Sabri Kocakulah | Balikesir University, Turkey |
| Prof. Jered Kolbert | Duquesne University, USA |
| Prof. Dini-Metro Roland | Western Michigan University, USA |
| Prof. Tim Rowland | University Of Cambridge, United Kingdom |
| Prof. Yasemin Sözer | European University of Benelux, Belgium |
| Prof. Marina Tzakosta | University of Crete, Greece |
| Assoc. Prof. Anne Lise Wie | Nord University, Norway |
| Prof. Tija Zirina | University of Latvia, Latvia |

Cilt 25 – Sayı 2 için Hakem Listesi

List of Reviewers for Volume 25 – Issue 2

| | |
|-----------------------|-----------------------------------|
| Eda Ceylan | Van Yüzüncüyıl Üniversitesi |
| Aynur Karabacak Çelik | Atatürk Üniversitesi |
| Mehmet Haldun Kaya | İzmir Ekonomi Üniversitesi |
| Eren Kesim | Anadolu Üniversitesi |
| Ahmet Çağlar Özdoğan | İzmir Demokrasi Üniversitesi |
| Adem Peker | Atatürk Üniversitesi |
| Ayşe Öztürk Samur | Aydın Adnan Menderes Üniversitesi |
| İbrahim Taş | Sakarya Üniversitesi |
| Mehmet Tufan Yalçın | Çankırı Karatekin Üniversitesi |
| Mehmet Ali Yıldız | Adıyaman Üniversitesi |

| | |
|-----------------------|---------------------------------|
| Eda Ceylan | Van Yüzüncüyıl University |
| Aynur Karabacak Çelik | Atatürk University |
| Mehmet Haldun Kaya | Izmir University Of Economics |
| Eren Kesim | Anadolu University |
| Ahmet Çağlar Özdoğan | Izmir Democracy University |
| Adem Peker | Atatürk University |
| Ayşe Öztürk Samur | Aydın Adnan Menderes University |
| İbrahim Taş | Sakarya University |
| Mehmet Tufan Yalçın | Çankırı Karatekin University |
| Mehmet Ali Yıldız | Adıyaman University |

İçindekiler

Table of Contents

| | | |
|---|---------|---|
| Öğretmenlerin Örgütsel Muhalefetleri ile İş Performansı Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi [Araştırma Makalesi] İrfan Eşsiz ve Rasim Tösten | 65-86 | Examining the Relationship Between Teachers' Organizational Dissent and Perceptions of Job Performance [Research Paper] İrfan Eşsiz and Rasim Tösten |
| Ergenlerde Öz-Kontrol ve Sosyotelizm Arasındaki İlişki: Sosyal Medya Bağımlılığının Aracı Rolü [Araştırma Makalesi] Dilara Vuslat Erdem ve Zeynep Şimşir Gökcalp | 87-100 | The Relationship Between Self-Control and Phubbing in Adolescents: The Mediating Role of Social Media Addiction [Research Paper] Dilara Vuslat Erdem and Zeynep Şimşir Gökcalp |
| İngilizce Hazırlık Programı Öğretim Görevlilerinin Araştırmacı Olarak Dönüşümü [Araştırma Makalesi] Sezgin Ballıdağ ve Kenan Dikilitaş | 101-113 | Metamorphosis of English Preparatory Program Instructors as Researchers [Research Paper] Sezgin Ballıdağ and Kenan Dikilitaş |
| Ergenlerde Koronavirüs Fobisi, Belirsizliğe Tahammülsüzlük ve Öznel İyi Oluş: Koronavirüse Yakalanma ve Yakınını Kaybetme Durumlarına İlişkin Düzenleyici-Aracı Modellerin Sınanması [Araştırma Makalesi] Müjgan Ülker, Sümeyra Soysal ve Filiz Bilge | 114-132 | Coronavirus Phobia, Intolerance of Uncertainty and Subjective Well-being in Adolescents: A Testing of Mediator-Moderator Models of Catching Coronavirus and Losing A Relative [Research Paper] Müjgan Ülker, Sümeyra Soysal and Filiz Bilge |
| Çocuklar İçin Felsefe ile İlgili Akademik Yayınların Bibliyometrik Haritalama Analizi [Derleme] Emine Kahraman, Ayşıl Ağaya ve Savaş Akgül | 133-150 | Investigation of the Relationship Between Visual Perception and Print Awareness Skills in Preschool Period [Review] Emine Kahraman, Ayşıl Ağaya and Savaş Akgül |

Öğretmenlerin Örgütsel Muhalefetleri ile İş Performansı Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi *

İrfan Eşsiz**1 ve Rasim Tösten²

Öz

Bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel muhalefetleri ile iş performansları arasındaki ilişkinin kendi algılarına göre incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın evrenini Diyarbakır ilindeki resmi ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan 21.468 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma Diyarbakır ilinin Sur, Bağlar, Yenişehir ve Kayapınar merkez ilçelerinde çalışan 11.195 öğretmen arasından küme örnekleme yöntemi ile seçilen 362 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Örgütsel Muhalefet Ölçeği ve İşgören Performansı Ölçeği kullanılmış; betimsel analiz, korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Pearson korelasyon analizi sonucunda öğretmenlerin genel örgütsel muhalefetleri ve dikey muhalefetleri ile iş performansları arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü, yatay muhalefetleri ile iş performansları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Regresyon analizinde örgütsel muhalefet ve alt boyutları bağımsız değişken olarak, iş performansı ise bağımlı değişken olarak ele alınmış; öğretmenlerin dikey muhalefetlerinin iş performanslarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin sorunlarını yöneticileri ile paylaşmaları ve dikkate alınmaları iş performanslarını olumlu yönde etkilerken, sorunlarını sadece iş arkadaşlarıyla paylaşmaları ise iş performanslarında anlamlı bir artış göstermemektedir. Alandaki uygulayıcılara, öğretmen performansının artırılması için açık iletişimin tercih edildiği demokratik ve insan odaklı yaklaşımlar önerilebilir.

Anahtar Sözcükler

Örgütsel muhalefet
İş performansı
Okul
Öğretmen

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
05 Eylül 2023
Kabul Tarihi
26 Mart 2024
Makale Türü
Araştırma Makalesi

Examining the Relationship Between Teachers' Organizational Dissent and Perceptions of Job Performance *

Abstract

This research aims to examine the relationship between teachers' organizational dissent and job performance according to their own perceptions. The population of the research consists of 21,468 teachers working in public primary, secondary and high schools in Diyarbakır. The research was carried out with the participation of 362 teachers selected by cluster sampling method among 11,195 teachers working in the central districts of Sur, Bağlar, Yenişehir and Kayapınar of Diyarbakır province. Personal Information Form, Organizational Dissent Scale and Employee Performance Scale were used in the research, and descriptive analysis, and correlation and regression analyses were performed. As a result of Pearson correlation analysis, it was seen that there was a moderate and positive significant relationship between teachers' general organizational dissent and vertical dissent and their job performance, and a low and positive significant relationship between their horizontal dissent and job performance. In the regression analysis, organizational dissent and its sub-dimensions were considered as the independent variable and job performance as the dependent variable, and it was determined that teachers' vertical dissent was a significant predictor of their job performance. For this reason, while teachers' sharing their problems with their managers and being taken into consideration affects their job performance positively, sharing their problems only with their colleagues does not significantly increase their job performance. It may be recommended to practitioners to prefer open communication in schools to adopt democratic, human-oriented management approaches.

Keywords

Organizational dissent
Job performance
School
Teacher

Article Info

Received
September 05, 2023
Accepted
March 26, 2024
Article Type
Research Paper

Atf: Eşsiz, İ. ve Tösten, R. (2024). Öğretmenlerin Örgütsel Muhalefetleri İle İş Performansı Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 25(2), 65-86. <https://doi.org/10.12984/egcedf.1355760>

* Bu çalışma, ilk yazarın "Öğretmenlerin Örgütsel Muhalefetleri ile İş Performansı Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir. [This study was produced from the first author's master's thesis entitled "Examining the relationship between teachers organizational dissent and their perceptions of job performance".]

** Sorumlu Yazar / Corresponding Author

¹ Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, irfanessiz@hotmail.com

² Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, rasimtosten@hotmail.com



Introduction

Achieving organizational performance indicators is possible with the solution of problems and self-development of each employee who has individual contributions. In today's modern management approaches, together with concrete performance measures, the effect of organizational variables such as employees' sincere commitment and trust to the organization, support from other employees, morale and motivation have been accepted and human resources management and performance management processes have been included. Research on organizational factors that develop in organizations and affect employee performance has increased in recent years.

Kassing (1997) expressed organizational dissent as the expression of different views of employees from the organization. At this point, the emergence of dissenting views is a natural process and is important for the development of organizations (Eroğlu & Alga, 2017a). Because skeptical and oppositional individuals who can think critically are those who can look at events from different perspectives instead of accepting all decisions as they are (Eroğlu & Alga, 2017b). For this reason, while constructive dissent and decision-making mechanisms are not sufficiently developed in non-democratic organizations (Bilginoğlu & Yozgat, 2020), constructive dissent and decision-making mechanisms have developed in democratic organizations (Karalar & Usta Kara, 2020; Tutar & Sadykova, 2014).

“Teacher performance is the organizational behavior that teachers display by integrating their knowledge, skills and motivations regarding education and training in schools” (Sincer, 2021). Schools are institutions that aim to contribute to the physical, mental and social development of students as a whole, not just academically. In schools where the development of students in all aspects is aimed, many variables, both inside and outside the school, that play a role in effective education and training activities, and all stakeholders working at the school. The management styles and characteristics of school principals are the factor that has direct and indirect effects on teacher performance and student success (Bektaş, 2013). Because the positive or negative experiences of teachers, who are one of the most important stakeholders of education, with school administrators will affect the school climate. In a negative school climate, the performance of teachers, the quality of education and, accordingly, student success will be negatively affected (Sincer, 2021). From this point of view, it is understood that the work environment in which teachers express their different views to their administrators and make decisions by consensus can have a positive effect on teachers, and ignoring problems can also affect teacher performance.

The main purpose of this research is to examine the relationship between teachers' organizational dissent and their job performance. Within the scope of the main purpose, answers to the following questions were sought:

1. What is the organizational dissent level of teachers?
2. What is the teachers' job performance level?
3. Is there a significant relationship between teachers' organizational dissent and their job performance?
4. Does teachers' organizational dissent significantly predict their job performance?

Studies examining the relationship between organizational dissent and job performance are rare. For this reason, it is thought that this research, which directly examines the relationship between teachers' organizational dissent and their job performance, will contribute to the literature on job performance and organizational dissent, and it is important in terms of revealing the role of the relationship between these two variables in school environments.

Method

Correlational survey model was used in this study. The correlational survey model is a research model that aims to reveal the existence of the change between two or more variables and, if any, the degree of this change (Karasar, 2005).

The population of the research consists of 21,468 teachers working in primary, secondary and high school education institutions in Diyarbakır in the 2022-2023 academic year. The sample of the study consists of 362 teachers selected by the cluster sampling method, one of the random sampling methods. The data were collected on a voluntary basis, with permission documents, between 29 December 2022 and 4 February 2023, by meeting with school principals and sharing the survey link created from Google Forms in school communication groups and informing teachers about the survey.

Organizational Dissent Scale was developed by Kassing (2000b) and adapted into Turkish by Dağlı (2015). The scale consists of 15 items in total and has a two-factor structure. The *Employee Performance Scale (PPS)* was developed by Kirkman and Rosen (1999). It was adapted into Turkish by Çöl (2008).

Results and Findings

The average score of the participants in terms of vertical dissent was 3.94 and the standard deviation value was 0.748. The average score of the participants in terms of horizontal dissent was 3.50 and the standard deviation was 0.723. The mean score of the organizational dissent of the participants in the scale is 3.74 and the standard deviation value is 0.653. According to these average scores, the organizational dissent levels of the participants are vertical dissent, horizontal dissent, and *I largely agree* on average across the scale. The mean score for teachers' job performance is 4.10 and the standard deviation is 0.594. According to these average scores, the job performance levels of the participants are, on average, *I largely agree*. There is a positive and moderate ($r=0.314$, $p<0.05$) significant relationship between the vertical dissent of the participants and their job performance. There is a significant positive and low level ($r=0.189$, $p<0.05$) relationship between the horizontal dissents of the participants and their job performance. The relationship between the general organizational dissent of the participants and their job performance was significant, positive ($r=0.289$, $p<0.05$) and moderate. According to this equation [Job Performance= $3,104+(0.243 \times \text{Vertical Dissent}$)] it is seen that 1 unit increase in teachers' vertical dissent, which is a significant predictor of job performance, causes an increase of 0.243 units in job performance.

Discussion and Conclusion

In the study, teachers' organizational dissent levels are on average as *I largely agree* in the general and sub-dimensions of the scale. This is a high average. It is seen that the vertical dissent of the teachers participating in the research is higher than their horizontal dissent, they share the problems in their schools more with the administrators, and these shared problems are also shared among the teachers. In this case, it can be said that the administrators working in these schools have developed a democratic environment and have an approach suitable for contemporary leadership styles.

The job performance levels of the teachers who participated in the research are at a level that can be considered high in line with the mostly agree option. In this case, teachers generally stated that they see themselves at a good level in their work.

In this study, a positive and moderate relationship was found between teachers' vertical dissent and their job performance, and a positive and low level relationship with their horizontal dissent. Research on this subject will contribute more to the relevant literature.

As a result, it is seen that teachers' organizational dissent affects their job performance as a predictor of 9.4% of their job performance. In other words, 9.4% of the change in teachers' job performance is due to the change in their organizational dissent. According to the results obtained from the literature in this study, teachers' vertical dissent is a significant predictor of their job performance. For this reason, teachers' expressing and considering their current problems at school to their administrators will help them find solutions to their negative situations and enable them to make more accurate decisions. In this way, teachers' personal and organizational problems will decrease and this will positively affect their performance. It is seen that refraining from expressing the problems they share with each other to their managers does not make a meaningful contribution to their performance in a way that will increase their job performance.

Suggestions:

- The research can be repeated using different measurement tools.
- By examining the mediating variables that are effective in the relationship between organizational dissent and job performance, practices can be developed to increase the quality of education.
- It may be recommended to practitioners to prefer open communication in schools to adopt democratic, human-oriented management approaches where opposition is perceived as positive and to encourage vertical opposition to increase the performance of teachers.

Giriş

Örgütsel performans göstergelerine ulaşabilmek, örgüte bireysel katkıları bulunan her çalışanın sorunlarının çözümü ve kendini geliştirme ile mümkün olabilmektedir. Somut performans ölçütleriyle birlikte çalışanların, buldukları örgüte içtenlikle bağlılık ve güven duyması, diğer çalışanlardan gördüğü destek, moral ve motivasyonu gibi örgütsel değişkenlerin günümüz modern yönetim yaklaşımlarında etkisi kabul edilmiş, bunların çalışanların örgütsel muhalefetleri ve iş performansları ile ilişkili kavramlar olduğu görülmüştür. Bu nedenle örgütlerde insan kaynakları yönetimi ve performans yönetim süreçleri geliştirilmiş, çalışan performansını etkileyen örgütsel unsurlar son yıllarda giderek daha fazla önem kazanmış ve araştırma konusu yapılmıştır. Örneğin; Demir (2008), Veziroğlu Çelik (2014), Dilbaz Sayın (2017) ve Arslan (2019) okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi incelemiş, olumlu bir okul ikliminin öğretmen performansını olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Çıpa (2014), Göğüş (2014), Seyidoğlu (2020), Aktaş (2020) ve Sincer (2021) okul müdürlerinin bazı liderlik stilleriyle öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi incelemiş, modern liderlik stillerinin öğretmen performansını arttırdığını ifade etmişlerdir. Ilgaz (2011) ve Yağmur (2018) değişik açılardan öğretmen performans değerlendirmesini incelemişler, performans değerlendirmelerin adil ve bütün paydaşların katılımı ile yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle liderlik stilleri, örgütsel iklim, örgütsel adalet ve örgütsel demokrasi gibi değişkenlerin öğretmen performansı üzerinde pozitif etkiye sahip olup, aynı zamanda örgütsel muhalefetle de pozitif ilişkili unsurlar olduğu görülmektedir. Örgütsel adalet ile örgütsel muhalefet ilişkisini inceleyen (Akdenizli, 2022; Gedik, 2022; Kavak, 2016; Özyurt, 2021) ve örgütsel demokrasi ile örgütsel muhalefet ilişkisini inceleyen (Aksel, 2013; Aytekin, 2019; Erdal, 2020; Erkasap, 2020; Tavşancıoğlu, 2022) araştırmalara göre örgütsel muhalefetin örgütsel adalet ve örgütsel demokrasi ile ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Liderlik tarzları ile örgütsel muhalefet arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacılar (Ağalday, 2017; Bayın, 2021; Gürlar, 2020; Kızıltuğ, 2022; Taçyıldız, 2020; Teski, 2017; Şengil, 2021) yöneticilerin modern liderlik tarzlarının yapıcı muhalefeti artırdığını ifade etmişlerdir. Bu bakımdan, örgütsel muhalefetin yapıcı anlamda kullanıldığı bir okul ortamında öğretmen performansında artış olabileceği söylenebilir.

Literatür taramalarında örgütsel muhalefetin örgüt için katkılarının ve sınırlılıklarının neler olduğu; öncüllerinin, ardıllarının araştırıldığı birçok çalışma vardır (Bayın, 2021; Kassing, 1997; Özdemir, 2010; Teski, 2017). Aynı şekilde örgütlerde iş performansının ve özelinde öğretmen performansının nasıl arttırılacağı, örgütsel davranışlarla ilişkisinin nasıl olduğu, hangi faktörlerden etkilendiği ya da hangi sonuçları doğurduğu gibi birçok araştırma mevcuttur (Arslan, 2019; Demir, 2008; Ilgaz, 2011; Yağmur, 2018). Özellikle yönetimde insan odaklı yaklaşımların benimsenmesiyle birlikte birçok olgu yeniden yorumlanmaya başlanmış ve değişkenlerin birbiriyle ilişkileri yeniden ele alınmıştır. Örneğin, muhalefet kavramı önceden negatifliği çağrıştıran çatışma temelli bir kavramken; postmodern yönetim anlayışında etkileşim odaklı pozitifliği destekleyen bir kavram olarak yeniden yorumlanmaktadır. Dolayısıyla gerek örgütsel muhalefetin anlaşılmasında, gerekse iş performansının ortaya konulmasında yaklaşımların da önemli olduğu bir gerçektir. Bu anlamda kavramların açığa kavuşması adına kısaca tanımlamalara yer vermekte fayda vardır.

Kassing (1997), örgütsel muhalefetin çalışanların örgütten farklı olan görüşlerini ifade etmeleri olduğunu belirtmiştir. Bu noktada muhalif görüşlerin ortaya çıkması doğal bir süreç olup örgütlerin gelişmesi açısından önemlidir (Eroğlu ve Alga, 2017a). Çünkü eleştirel düşünebilen şüpheli ve muhalif bireyler, bütün kararları olduğu gibi kabul etmek yerine olaylara farklı açılardan bakabilen kişilerdir (Eroğlu ve Alga, 2017b). Bu sebeple, demokratik olmayan örgütlerde yapıcı muhalefet ve karar alma mekanizmaları yeterince gelişmemiş (Bilginoğlu ve Yozgat, 2020), demokratik örgütlerde ise yapıcı muhalefet ve karar mekanizmaları gelişmiştir (Karalar ve Usta Kara, 2020; Tutar ve Sadykova, 2014). Yöneticiler, örgüt içinde muhalefet eden çalışanların örgüte zarar verebileceği düşüncesi yerine muhalefeti örgütün gelişimi için bir fırsat olarak değerlendirmelidir (Aydın, 2015). Örgüt içinde demokrasinin işleyebilmesi için; yöneticilerin çalışanlarla iletişim kurarken veya yönetim sürecinde karar verirken adaletli davranmak, tarafsız olmak ve çalışanların haklarını korumak gibi birçok hususu dikkate alarak yönetim faaliyetlerini sürdürmeleri gerekir. Çalışanlara adil davranmayan veya kayırmacı davranışlar sergileyen yöneticilerin bulunduğu örgütlerde çalışanların verimli olmaları ve gelişmeleri mümkün olmamaktadır (Uçar, 2016).

Çalışanlar mevcut durumlarından memnun olmadıkları takdirde muhalif düşüncelerini amirlerine, iş arkadaşlarına veya yakınlarına ifade edebilirler (Kassing, 1997). Yönetim tarafından muhalefet davranışları desteklenen çalışanlar kendilerini rahatlıkla ifade ettikleri hâlde açık muhalefet davranışları nedeniyle zarar görmediklerinden (Kassing, 2008), örgütün gelişimine katkı sunmaktan memnun olurlar ve daha fazla sorumluluk üstlenerek kendilerinin ve örgütün gelişimine katkı sağlayacak moral ve motivasyona erişebilirler. Çalışanların muhalefet davranışlarının bir sonucu olarak örgütsel verim artabilir ve bu durum, çalışanların performansları üzerinde olumlu etki yaratabilir. Fakat çalışanlar muhalefetleri neticesinde zarar görebileceklerini düşündüklerinde, örgüt içine veya dışına aktaracak şekilde bu davranışlarını sürdürebilirler. Ayrıca çalışanların örgütten gördükleri destek artabilir veya azalabilir ve örgüte olan güven algıları etkilenir (Ağalday, 2013). Örneğin; Akkoç, Çalışkan ve Turunç'un (2012) yapmış olduğu araştırmada, örgütsel destek ve güvenin olduğu iş ortamında çalışanların iş tatmininin ve iş performansının arttığı gözlemlenmiştir. Benzer şekilde Esendemir'in (2019) yapmış olduğu

araştırmada öğretmenlerin içsel doyumlarının desteklediği okul ortamında; öğretmenlerin okullarına olan bağlılık ve güvenlerinin artacağı belirtilmiş, dikey (açık) muhalefet davranışlarının pozitif yönde arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin dikey muhalefetlerindeki değişimin %8'ini içsel doyumları neticesindeki davranışları, %12'sini dışsal doyumlarına etki eden takdir görme, baskı altında olmadan çalışma gibi dışsal doyumları neticesindeki davranışları oluşturmaktadır. Esendemir'e göre iş doyumunu gerçekleştiren çalışanların dikey muhalefet davranışlarında artış gözlemlendiği gibi verimli personel kaynağı da oluşturulacaktır.

Okullar, sadece akademik anlamda değil öğrencilerin bedensel, zihinsel ve sosyal yönden bir bütün halinde gelişimlerine katkıda bulunması amaçlanan kurumlardır. Öğrencilerin her yönüyle gelişimlerinin hedeflendiği okullarda, etkili eğitim öğretim faaliyetlerinde rol oynayan okul içinden ve dışından olmak üzere birçok değişkenin etkisi ve okulda çalışan tüm paydaşların katkısı bulunmaktadır. Okul müdürlerinin yönetim tarzları ve özellikleri, öğretmen performansına ve öğrenci başarısına doğrudan ve dolaylı etkileri olan bir unsurdur (Bektaş, 2013). Çünkü eğitimin en önemli paydaşlarından biri olan öğretmenlerin, okul yöneticileriyle yaşayabilecekleri olumlu veya olumsuz yaşantılar okul iklimine etki edecektir. Olumsuz okul ikliminde öğretmenlerin performansları, eğitim öğretimin kalitesi ve buna bağlı olarak öğrenci başarısı da olumsuz yönde etkilenecektir (Sincer, 2021). Aksi düşünüldüğünde öğretmenlerin yöneticilerle olan olumlu etkileşimleri; sağlıklı bir okul ikliminin gelişmesini sağlayacak, okulun etkililiğini ve öğretmen performansını arttıracak, verimli bir eğitim öğretim sürecinin oluşmasına katkı sağlayacaktır (Dilbaz Sayın, 2017). Bu nedenle okul yöneticileri, öğrencilere faydalı olabilmek adına eğitimde yeterli kaynakları sağlamakla yetinmemeli, aynı zamanda yeniliklere açık olmalı, öğretmenlerle iletişim kanallarını güçlendirmeli ve alınan kararlarda da öğretmenlere danışmalıdır. Öğretmenlerin kendilerini rahat ifade edebilecekleri, olumlu okul ikliminin hakim olduğu kaliteli iş ortamları oluşturmalıdır (Bektaş, 2013; Korkmaz ve Ada, 2019). Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin farklı görüşlerini yöneticilerine ifade ettikleri ve uzlaşarak karar aldıkları iş ortamlarının öğretmenler üzerinde pozitif etki yaratabileceği ve sorunların görmezden gelinmesinin öğretmen performansını da etkileyebileceği anlaşılmaktadır.

Örgütlerin kendi karakteristiği vardır. Eğitim örgütlerinin kendini tanımlayan birtakım ayırt edicilikleri; olay, durum, yaklaşım ve tepkileri ile diğer örgütlerden ayrışmasına neden olur. Dolayısıyla eğitim örgütlerinde örgütsel muhalefet algısı ele alınmalıdır. Bu çalışmada öğretmenlerin örgüt içindeki muhalefet algıları ortaya konulacaktır. Örgütsel muhalefet iki yönüyle ele alınacaktır. Bunlar yatay ve dikey muhaleftir. Araştırmanın birinci değişkeni örgütsel muhalefet algısı olacaktır. Birçok örgütte örgütsel muhalefetle ilgili beklentiler, muhalefetin öncülü ve ardılı farklılaşmaktadır.

Öğretmen performansının açıklanmasında birçok değişkenin önemli rol oynadığı görülmektedir. Eğitim kurumları canlı, dinamik örgütlerdir. Açık sistem olarak birçok parametrenin ve değişkenin etkisinde kalabilen bir yapısı vardır (Hatipoğlu ve Kavas, 2016; Sincer, 2021). Eğitim örgütlerinin ise önemli bir taşıyıcısı, temel paydaşı öğretmenlerdir. Bu kapsamda öğretmenlerin performans düzeyinin ne olduğunun ortaya konulması ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki incelenecektir. Ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde; örgütsel muhalefetin öğretmen performansıyla ilişkisini doğrudan inceleyen Pekel'in (2021) yaptığı sadece bir araştırmaya rastlanmış, değişkenler arasında anlamlı herhangi bir ilişki tespit edilmediği görülmüştür. Bu sonuca ulaşılmasının nedeni beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki açıdan yeterli olmalarına bağlanmıştır. Bu bağlamda bakıldığında, öğretmenlerin örgütsel muhalefet algıları ile iş performansı arasındaki ilişkinin yeterince açıklığa kavuştuğu söylenemez. Örgütsel muhalefetle ilgili araştırmalara bakıldığında, ilişkili olan değişkenlerin iş performansı ile ilişkili olduğu literatür taramasında görülmektedir (Akdenizli, 2022; Aksel, 2013; Aytekin, 2019; Erdal, 2020; Erkasap, 2020; Gedik, 2022; Kavak, 2016; Özyurt, 2021; Tavşancıoğlu, 2022). Ancak her iki değişkenin arasında nasıl bir ilişkinin olduğu, ilişkinin yönünün ve gücünün ne olduğu konusunda verilere dayalı pek bir kanıtın olmadığı görülmüştür.

Örgütsel davranışlar arasında kurulan modellerin elbette teorik bir temeli vardır (Hirschman 1970; Kassing, 1997). Bu temeller, davranışa kaynaklık eden faktörlerden davranışların ortaya çıkaracağı sonuçlara kadar uzanan birçok parametreden etkilenebilir. Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel muhalefet algısının yordayan değişken olarak (bağımsız değişken), öğretmen iş performansının da yordanan değişken (bağımlı değişken) olarak kabul edildiği bir model test edilecektir. Alanyazındaki örgütsel muhalefet ve iş performansına etki eden değişkenler ile ilgili daha önce değinilen araştırma sonuçları da incelendiğinde; çalışanların daha iyi performans gösterebilmeleri için sorunlarını yöneticilerine ifade ederek çözüme kavuşturmaları gerektiği; öğretmenlerin örgütsel muhalefetlerini yatay ve dikey muhalefet şeklinde ifade etme biçimlerinin iş performansları ile ilişkili olduğu ve iş performanslarına olumlu veya olumsuz etkilerinin olabileceği çıkarımında bulunulmuştur. Fakat örgütsel muhalefet ve iş performansı ilişkisini inceleyen araştırmaların nadir olduğu görülmüştür [(sadece Pekel, (2021)]. Bu nedenle öğretmenlerin örgütsel muhalefetleri ile iş performansları arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bu araştırmanın iş performansı ve örgütsel muhalefet konusundaki alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında aşağıdaki problemlere yanıt aranacaktır:

1. Öğretmenlerin örgütsel muhalefet algısı ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin iş performansı algısı ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin örgütsel muhalefetleri ile iş performansları arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. Öğretmenlerin örgütsel muhalefetleri, iş performanslarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Kuramsal Çerçeve

İş Performansı

Performans kelimesi, Türkçeye İngilizce ve Fransızcadan geçmiş olup, İngilizce “to perform” kelimesi “icra etmek, gereğini yerine getirmek” anlamındadır. Fransızca “parforme” kelimesinden Latince “per” yani “ilerleme, öne gitme” ve “forma” yani “şekil, biçim” kelimelerinin birleşiminden türetilmiştir (Fr/İng performance, 2023). Altun ve Memişoğlu’na (2008, s. 9) göre performans kavramı, “amaçlanmış bir çalışma sonucunda elde edilmiş nitel veya nicel göstergeler.” olarak ifade edilebilir. İş hayatı açısından düşünüldüğünde performans kavramı, belirlenmiş zaman aralığında, amaçlara uygun olarak yapılması beklenen işe ait beceri düzeyidir (Yener, 2007). İş performansı, iş görenlerin kendilerine tanımlanmış olan görev ve sorumlulukları yerine getirmeleri, bireysel ve örgütsel amaçları gerçekleştirme düzeyleri, yaptıkları işteki yeterlilikleri ve başarı düzeyleri üzerinde açıklayıcı bir kavramdır (Kızıldaş, 2017). Performans yönetimi Usta’ya (2010) göre kuruma ait amaçların belirlenmesi ile başlar, daha sonra amaçlara ulaşılma derecesini anlamak için performans ölçülür, raporlaştırılır, sonuçlar değerlendirilir. Bu değerlendirme ile performansın geliştirilmesine yönelik yeni önlemler alınarak bu süreç döngü halinde devam eder. Kamuda performans yönetim süreci, birinci aşama olan performans planlama aşaması ile başlar ve daha önce belirlenmiş amaçlara uygun olarak etkili yönetim stratejileri geliştirilir. Kuruluşa etki eden iç ve dış etkenlere göre gerekirse ikincil amaçlar belirlenir. Ortaya konacak performanslara ait ölçütler geliştirilir. İkinci aşama olan performans uygulama aşamasında kaynaklar etkili ve verimli bir şekilde kullanılarak gerekli yönlendirmeler ve özendirme araçları kullanılır. En iyi performansın sağlanmasına yönelik önlemler alınır ve çalışan teşvik edilir. Performans yönetim sürecinin üçüncü aşamasında uygulanan performansın, planlama aşamasında belirlenen ölçütlere göre gerçekleşip gerçekleşmediği kontrol edilir. Önleyici, özendirici ve düzeltici amaçla yapılan bu değerlendirmeler veriye dönüştürülür ve geri bildirimde bulunulur. Son aşama olan performans geliştirme aşamasında uzmanların katılımıyla veriler yorumlanarak performansın iyileşmesine yönelik tedbirler, öneriler, faaliyetler hayata geçirilir (Bilgin, 2007).

Milli Eğitim Bakanlığı’nda (MEB) performans yönetimi açısından düşünüldüğünde, MEB 2019-2023 Stratejik Planı’nda yer alan amaç ve hedef ifadeleri doğrultusunda güncel, etkili ve verimli bir şekilde yürütülecek organizasyon yapısı ve performans yönetim süreçleri (planlama, denetim, değerlendirme, geliştirme) planlanmış, yönetici ve öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi ve finansal modeller geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca 03/02/2022 tarihinde kabul edilen Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun 1. maddesinde “Bu Kanunun amacı, eğitim ve öğretim hizmetlerini yürütmekle görevli öğretmenlerin atamaları ve mesleki gelişimleri ile kariyer basamaklarında ilerlemelerini düzenlemektir.” ifadesi yer almaktadır. Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun 3. Madde, 4. bendinde “öğretmenlik mesleği; aday öğretmenlik döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılır.” ifadesi yer almaktadır. Öğretmenlik Meslek Kanunu ile öğretmenlere belirli şartlara bağlı olarak özlük hakları, kariyer açısından ve ekonomik açıdan birtakım düzenlemeler getirilmesi amaçlanmıştır. MEB’in performans yönetim sürecinin etkili işleyişi (planlama, teşvik ve motivasyon, performans değerlendirme, mesleki gelişim, kariyer gelişimi vb.) konusunda birtakım amaçlar belirlendiği, önlemler aldığı, planlamalar ve düzenlemeler yaptığı görülmektedir. Böylece yönetici ve öğretmenlerin gelişimi daha profesyonel ve veriye dayalı bir şekilde, sistemli olarak ilerleyebilecek daha etkin ve verimli okul ortamları oluşturulabilecektir.

Örgüt içerisinde çalışanların performanslarına etki eden önemli etkenlerin zaman içerisinde anlaşıldığı araştırmalarda; bilimsel yönetimin en büyük temsilcisi olarak kabul edilen Frederick Taylor, çalışanların ücret ve işten çıkarılma korkusu nedeniyle motive olduklarına inanmıştır. Daha sonra Douglas McGregor, X Teorisi’ni geliştirmiş ve Frederick Taylor’ın bakış açısını desteklemiştir. X Teorisi’ne göre; çalışanlar tembel ve sürekli disipline edilmesi gereken, ödül ve ceza olmadan çalışma isteği duymayan kimselerdir. Fakat Elton Mayo tarafından yapılan deneyler ile verimlilikteki artışın ışık, ses gibi fiziksel koşulların değişmesinden kaynaklı olmadığı gözlemlenmiş, çalışanlara gösterilen ilgi ve onlarla iletişime geçilmesinin, çalışanların kendilerini bir takımın üyeleri gibi görmelerini sağladığı ve takıma aidiyet hissi oluştuğu için motivasyonlarının, dolayısıyla verimlilikteki artışın gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu tespitlerden sonra “işyerinin karmaşık süreçlerden etkilenen sosyal bir sistem olduğu” kabul edilmiş, çalışanların kararlara katılımı ve yöneticileriyle aralarındaki iletişim kalitesinin, onların motivasyonlarını, iş tatminlerini ve performanslarını etkilediği anlaşılmıştır. Bu deneylerden sonra Douglas McGregor X Teorisi yerine Y Teorisi’ni geliştirmiş, çalışanların iş konusunda sorumluluk almak isteyen, başarı hevesleri olan kimseler olduğunu belirtmiştir. Y Teorisi günümüzdeki katılımcı yönetim anlayışını destekleyen bir yapıya sahiptir. Bunun yanında ödül ve ceza ile güdüleme tamamıyla yanlış bir uygulama olmamakta, insanları motive eden birçok maddi ve manevi ödül de bulunmaktadır (Luecke, 2008, s. 23-26). Bu anlamda tüm kurumlarda olduğu gibi kamu kurumlarında da belirli koşullara bağlı olarak ödüllendirme

yapmanın, çalışanların sergiledikleri iyi performansın karşılığını almaları veya yetersizliklerini giderebilmeleri için güdüleyici bir etkiye sahip olması beklenen bir araç olduğu söylenebilir.

Öğretmen Performansı

Her kurumda olduğu gibi eğitim örgütlerinde de başarı ve kalitenin artması, öğretmenlerin performanslarının yüksek olmasına bağlıdır. Öğretmen performansının artması ise, eksikliklerinin belirlenerek kendilerine geri bildirim sağlanması ve motivasyonlarının artması ile mümkündür. Bu süreç, iyi bir performans yönetimi ve buna bağlı olarak performans değerlendirme sisteminin varlığı ile sağlanabilmektedir (Koçak, 2006). Öğretmen performansı “Öğretmenlerin okullarda eğitim ve öğretime ilişkin bilgi, beceri ve motivasyonlarını bütünlüştürerek sergiledikleri örgütsel davranıştır” (Sincer, 2021, s. 9).

Öğretmenlerin performanslarında artış eğitimin kalitesini de artırmaktadır. Çalışılan ortam öğretmen performansındaki artışta etkili olan bir unsurdur. Çalışılan ortamın hem eğitimin etkinliği hem de iş performansına etki eden aracı bir değişken olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle, olumlu bir okul ortamında bulunan öğretmenlerin iş performansları ve eğitimin kalitesi artacaktır (Chapagain, Gurung, Ranabhat, Adhikari, ve Gurung, 2022). Çünkü çalışanların memnun oldukları iş ortamlarında iş doyumları artmaktadır. Böyle ortamlarda çalışanlar sadece görev tanımlarındaki sorumluluklarını yerine getirmekle kalmayacak, örgütü sosyal ve psikolojik olarak daha ileriye götürecek faaliyetler ile örgütün gelişimine isteyerek katkıda bulunacaklardır. Bu nedenle yöneticilerin, çalışanların performanslarını olumlu yönde etkileyecek iş ortamlarını oluşturmaları önem arz etmektedir (Bağcı, 2014, s. 58-69).

Öğretmen performansı üzerinde etkili olan birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörleri Sincer (2021), mesleki bilgi ve beceri, kişilik özellikleri, örgüt kültürü şeklinde; Hatipoğlu ve Kavas (2016), kişisel, örgütsel ve çevresel faktörler olarak ele almıştır. Kişisel faktörler; öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerileri, motivasyonları ve kişiliklerindeki olumlu veya olumsuz yönleridir. Örgütsel faktörler; okul iklimi, katılımcı iklim ve yöneticilerin davranışları gibi unsurlardır. Çevresel faktörler ise okulun fiziki olanakları, veli tutum ve davranışları gibi etkenlerdir (Hatipoğlu ve Kavas, 2016).

Shahzad, Luqman, Khan ve Shabbir (2012), literatüre dayandırdıklarını ifade ettikleri altmıştan fazla araştırmada örgüt kültürü ve iş performansı arasında pozitif ve yüksek bir ilişkinin olduğunu ifade etmişlerdir. Güçlü örgüt kültürünün bulunduğu kurumlarda, çalışanların ortak norm ve değerlere uyarak iş birliği içerisinde çalışmalarının, onların iş performanslarını arttıracığını, dolayısıyla örgütsel verimin de artacağını belirtmişlerdir. Deniz ve Demirdağ'ın (2020) araştırmasında okul kültürü ve sınıf yönetiminin öğretmen performansı ile pozitif yönde ve anlamlı derecede ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fitria (2018) de, örgütsel güven ve okul kültürünün öğretmen performansında olumlu etkisinin olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle okulların verimliliğini, etkililiğini arttırmak ve çalışanları güdülemek için performans değerlendirmesinde ve ödüllendirmede adil davranılmalıdır. Haksız yapılan ödüllendirmeler diğer çalışanların performanslarını ve motivasyonunu düşürmektedir (Balcı, 1989; Boydak Özan ve Karagözoğlu, 2020; MEB, 2017; Tunçer, 2013). Geleneksel olarak sadece amirin veya müfettişin yaptığı değerlendirme güvenilir, işlevsel ve objektif olmamakta, sağlıklı sonuçlar vermemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin performans değerlendirme sürecine tüm paydaşların katılımı daha doğru sonuçlar vermekte ve öğretmenin performansını ve eğitimin kalitesini arttırmaktadır (Çelikten ve Özkan, 2018; Koçak, 2006; Taylor ve Tyler, 2012). Boydak Özan ve Karagözoğlu'nun (2020) araştırmasına göre; performans değerlendirmenin adil olması şartıyla gerekli olduğunu, uygun bir denetim ve ödüllendirme sisteminin var olması gerektiğini ve medyada öğretmen performans değerlendirmesi ile ilgili yapılan haberlerin öğretmenlik mesleğini itibarsızlaştığını, bu durumun kaygı verici olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin performansları değerlendirilirken adaletli olunmalı, uzmanlar tarafından değerlendirme yapılmalı, değerlendirmeler öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayıcı ve motive edici olmalıdır (Boydak Özan ve Karagözoğlu, 2020). Bu doğrultuda il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ve okul müdürlerinin belirli zamanlarda yapmış oldukları ders denetimleri yapılmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin gelişimi ve eğitim kalitesinin artırılması konusunda okullarda birtakım değişimlerin gerçekleşmesi noktasında; modern liderlik stilleri ve yönetim stratejilerinin kullanıldığı ve çalışanların kendilerini rahat ifade ettikleri eğitim ortamları, öğretmen ve öğrencilerin gelişimini destekleyecek süreçlerin oluşmasında önem taşımaktadır. Bu bakımdan öğretmenlerin örgütsel muhalefetlerinin iş performanslarıyla olan ilişkisi incelenmesi sürece katkı sağlayabilmektedir.

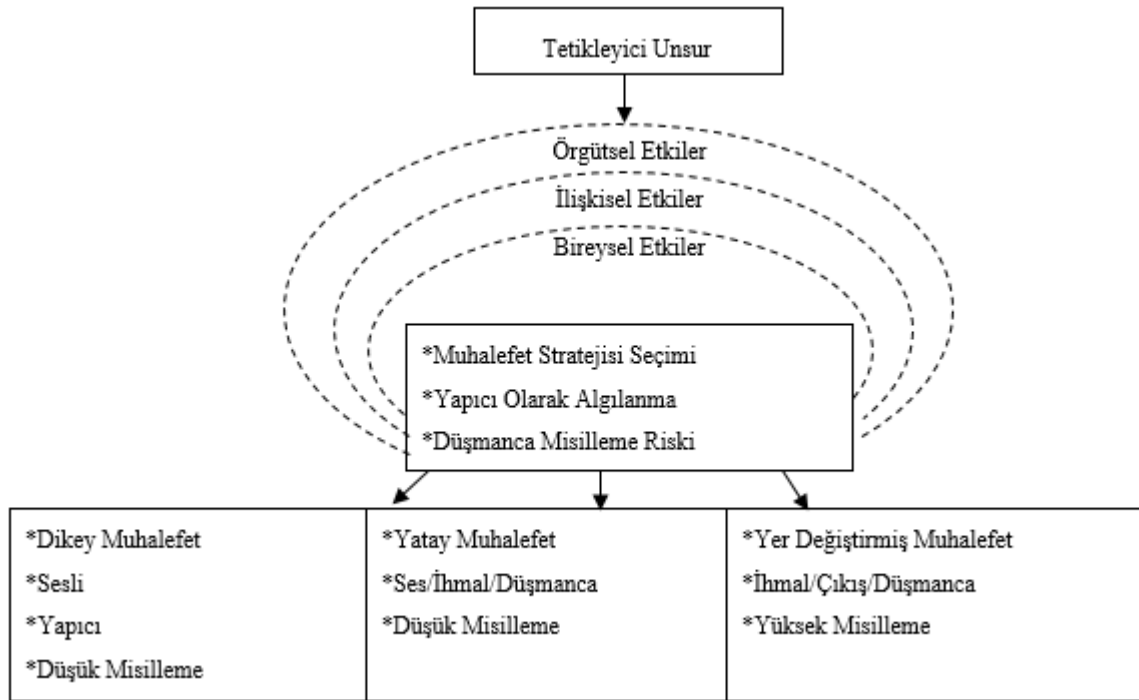
Örgütsel Muhalefet

Örgütsel muhalefet, çalışanın kendisine rahatsızlık veren durumları, sorunlarını çözebileceği veya çözemeyeceği kişilere dile getirmesidir (Ergün ve Çelik, 2021). Örgütsel muhalefet kavramı ilk olarak Tompkins ve Cheney'in (1985) ortaya attığı Örtük Kontrol Kuramı, İkincisi Infante ve Gorden'in (1987) Bağımsız Fikirlilik Teorisi' ve üçüncüsü Hirschman'ın (1970) Ayrılma-Dile Getirme-Sadakat teorisi (aktaran Kassing, 1997). Örtük kontrol sisteminde çalışanlar örgütle özdeşleştiklerinden dolayı örgüt kararlarına uyarlar. Böylece örgütte örtük fakat güçlü bir kontrol mekanizmasının etkisi görülür. Yöneticilerin örtük kontrol mekanizmalarını uygulamalarına rağmen, bazı çalışanlar örgüt kararlarından farklı şekilde hareket ederek bireysel düşüncelerini savunabilirler. Böylece örgütsel muhalefet başlamaktadır (Kassing, 1997, 2000a). Bağımsız Fikirlilik Teorisi'ne göre (Infante ve Gorden,

1987) yöneticiler astlarını yönetime katılmaları konusunda teşvik etmeli ve yönetimin kararları ile paralellik gösteren ve çelişen düşüncelerini ifade etmelerini sağlamalı, böylece örgütün gelişimine katkıda bulunmalıdır. Infante ve Gorden (1987), bu şekildeki bir yönetim anlayışının sürekli fikir birliği içerisinde olma anlayışı ile alınan kararlardan daha etkili olacağını savunmuştur. Ayrıca çalışanlar ifade özgürlüklerini destekleyen yönetimlerle çalışmak ve kararlara katılmak isterler. Bu tip örgütlerde çalışanların iş doyumları, örgütsel bağlılıkları ve verimleri artacaktır (Kassing, 1997).

Hirschman (1970), örgütte memnuniyetsiz ve örgütsel bağlılığı düşük olan çalışanın temelde iki davranış sergileyebileceği üzerinde durmuştur. “Exit-Voice-Loyalty [(EVL) (Ayrılma-Dile Getirme-Sadakati)] “olarak adı geçen bu teoride sadakati düşük olan çalışanın örgütten ayrılacağı, daha yüksek sadakati olan çalışanın ise örgütte kalma davranışının devam edeceği ve sorunları dile getirerek çözmeye çalışacağı ifade edilmiştir (akt: Kassing, 1997). Hirschman (1970) bu davranışları yapıcı ve yıkıcı davranışlar olarak nitelemiştir (akt: Farrell, 1983). Farrell bu modeli genişletmiş ve ihmal boyutunu da eklemiştir. “Exit-Voice-Loyalty-Neglect (EVLN)” olarak adı geçen bu modelde, işe ilgi duymayan veya işinden memnun olmayan çalışanlar ihmal davranışı sergilerler. Farrell’e göre işten ayrılma aktif ve yıkıcı, dile getirme aktif yapıcı, sadakat pasif ve kısmen yıkıcı, ihmal ise pasif ve yıkıcıdır. Gorden’a (1988) göre de çalışanlar memnuniyetsizliklerini aktif, pasif, yapıcı ve yıkıcı olmak üzere çeşitli şekillerde gösterirler.

Örgütsel muhalefet, çalışanların yönetimle ayrıştıkları konularda farklı görüşlerini çeşitli yollar ile ifade etmelerine dayanmaktadır. Genel olarak çalışanların buldukları durum, çalışanlara katlanma sınırlarının üzerinde bir memnuniyetsizlik yaratıyorsa tetikleyici bir unsur haline alır ve muhalefet davranışları farklı şekillerde ortaya çıkar. Çalışanlar muhalif düşüncelerini yöneticilerine açık bir şekilde ifade edebilir, iş arkadaşlarıyla veya iş yeri dışından başka tanıdıkları ile paylaşabilir, örgüt içinden veya dışından olan güç sahibi makamlara veya medya organlarına bildirebilirler (Kassing, 1997). Buna göre Şekil 1’de örgütsel muhalefet modeli şu şekilde görülmektedir.



Şekil 1. Örgütsel Muhalefet Modeli (Kassing, 1997)

Şekil 1’e göre tetikleyici unsur ile başlayan muhalefet davranışı bireysel, ilişkisel ve örgütsel faktörlerden etkilenmekte; açık (dikey, yukarıya doğru), gizli (yatay, örtük) ve dışsal (yerinden edilmiş) muhalefet kanalları kullanılarak ortaya çıkmaktadır.

Bireysel faktörler; kişinin, tartışmaya eğilimli kişilik yapısı, iletişim düzeyi, örgütteki konumu (Kassing, 1997; Kassing ve Avtgis, 1999), içten veya dıştan kontrol odaklı olması, iş doyumunu, iş performansı (Kassing, 1997), sorumluluk sahibi olma, düzenli, uyumlu, yaratıcı kişilik özellikleri vb. faktörlerdir (Ökten ve Cenkeci, 2013).

İlişkisel faktörler; çalışanın yöneticileriyle veya diğer çalışanlarla olan ilişkisinin derecesine bağlı olarak muhalefetin ortaya çıkışını ve hangi yollarla yapılacağını belirleyen unsurlardır (Kassing, 1997, 2000a).

Örgütsel faktörler; yönetimin muhalefete yönelik tutumu ve sınırları, bireyin örgüt ile özdeşleşme düzeyi gibi faktörlerdir. Örgütsel özdeşleşme düzeyi yüksek bireyler örgütten farklı düşündüklerinde, örgütün kararlarını

tercih edebilirler. Tetikleyici unsur ile etkileşen bireysel, ilişkisel ve örgütsel faktörler; örgütte açık, gizli, yer değiştirmiş muhalefet şeklinde üç kanalla ifade edilecektir. Bu ifade yollarının seçilmesi sırasında çalışan; düşmanca görülüp karşılık göreceği, ceza alacağı, işten çıkarılacağı, görmezden gelineceği veya ödüllendirileceği ihtimallerini de düşünmüştür (Kassing, 1997; Kassing, 1998; Kassing 2011).

Çalışanların muhalefetlerini yönetime açık bir şekilde ifade etmeleri ve yönetim tarafından dikkate alınmaları açık muhalefettir. Genellikle çalışanlar düşük misilleme ile karşılaşacaklarını ve fikirlerinin yapıcı olarak algılanacağını düşündüklerinde açık muhalefet davranışı sergilerler. Yönetime bir şekilde ifade edilemeyen düşünceler, iş yerindeki aynı düşüncelere sahip veya etkisiz olan diğer kişi veya gruplarla paylaşarak yatay muhalefet ortaya çıkar (Kassing, 2000; Kassing ve Armstrong, 2002). Dışsal muhalefette, çalışanlar siyasi organlar ve medya organları olmaksızın örgüt dışında bulunan diğer tanıdıkları veya yabancı kişilere muhalif düşüncelerini anlatırlar (Kassing, 1997, 2000a). Haber uçurma ise çalışanın örgüt içindeki yasalara aykırı, etik olmayan durumları amir atlayarak (içsel haber uçurma) yönetimin bağlı olduğu kurum içindeki yetkili makamlara veya kurum dışındaki yetkili kişi veya kurumlara (dışsal haber uçurma) bildirmesidir (Çiğdem, 2013). Bu tanımlamalar çerçevesinde örgütsel muhalefeti ifade etme yollarına okullar açısından bakıldığında, katılımcı iklimin geliştiği bir okul ortamında öğretmenler yönetime zıt görüşlerini de daha rahat ifade edecek, dolayısıyla dikey muhalefet gelişmiş olacaktır. Dikey muhalefetin geliştiği bir okul ortamında da aynı şekilde katılımcı iklim gelişmiş olacaktır (Karalar ve Usta Kara,2020). Ayrıca yöneticilerin kararlarında adaletli davranmaları, öğretmenlerin yapıcı muhalefetlerini arttıracak (Yıldırım 2020), yönetime olan güvenlerinin artması onları samimiyetle açıkça muhalefet etmeye cesaretlendirecektir. Öğretmenlerin örgütsel güvenlerinin azalması ise kendilerini ifade etmekten çekinmelerine yol açacak, sorunlarını iş yerinden veya iş yeri dışındaki kimseler ile paylaşarak çözüm arayışı içerisinde olacaklardır (Zeng, Rahmani ve Okafor, 2022). Öğretmenlerin yönetim tarafından dikkate alınmayan sorunları eğitim öğretim anlamında verimin düşmesine yol açacaktır (Karalar ve Usta Kara,2020).

Örgütsel muhalefetin olumlu ve olumsuz anlamda sonuçları bulunmaktadır. Örgütsel muhalefet olumlu anlamda; örgütün gelişmesi, demokratik ortamın artması, iş doyumu, örgütsel bağlılık, adalet, iletişim, verim gibi unsurları arttırmaktadır. Erdal (2020) ve Ağalday (2013), yapmış oldukları çalışmada örgütsel muhalefetin doğru bir araç olarak kullanıldığı okullarda haksızlıkların azalacağı, adaletli ve demokratik uygulamaların artacağı, öğretmenlerin sorumluluk duygusunun gelişerek etkili bir iş ortamının oluşacağı ve eğitim öğretimin kalitesinin yükseleceğini belirtmişlerdir. Bunun yanında örgütsel muhalefetin çalışanlara, yöneticilere ve örgüte zarar veren sonuçları olabilir. Çalışanların baskı ve aşırı iş yükü gibi zorluklara maruz kalması çalışanlara zarar veren olumsuz sonuçlar arasındadır. Çalışanların yatay muhalefetleri ve kurum dışı kişi ve kurumlara haber uçurması, yöneticilerin kendilerini yalnız hissetmeleri ve otoriteyi kaybetmeleri, çalışanların yasal yollara başvurusuyla yöneticilerin zor durumda kalmaları yöneticilere zarar veren sonuçlardandır. Çalışanların mesai saatleri dışında iş yerinde zaman geçirmemesi (Yılmaz, 2019), uyumlu çalışma düzeninin bozulması ve işlerin aksayarak verimin düşmesi gibi sonuçlar da örgütsel muhalefetin örgüte zarar veren olumsuz etkileri arasında sayılabilir (Özdemir, 2010). Bu nedenle okul yönetimlerinin öğretmenlerle iletişimlerini güçlü tutmaları, onları motive ederek demokratik ve adil bir ortamda en yüksek verimi sağlayacak liderlik stilleri geliştirmeleri gerekmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığı ve bu değişimin (eğer varsa) derecesini bulmayı amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2005). Değişkenler arasındaki değişim ve tutarlılık istatistiksel testler kullanarak ortaya konur (Metin, 2014). Bu çalışmada örgütsel muhalefet ve iş performansı değişkenleri arasındaki ilişki toplanan verilerin istatistiksel analiz yöntemleri kullanılarak yorumlarıyla ortaya konulmuştur.

Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evreni, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ilinde bulunan resmi ilkökul, ortaokul ve lise eğitim kurumlarında görev yapan toplam 21.468 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise seçkisiz örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme yöntemiyle seçilen 362 öğretmenden oluşmaktadır. Ulaşılabilecek örneklem sayısı, merkez ilçelerdeki öğretmen sayılarına göre oransal olarak hesaplanmış ve küme örnekleme yöntemi ile bu ilçelerden rastgele seçilen okullardan kısa sürede verilerin toplanması amaçlanmıştır. Cohen, Manion ve Morrison'a (2007) göre %95 güven aralığı, %5 hata payı ile örneklem sayısının 357 öğretmenden oluşması yeterlidir.

Tablo 1

Okul Kademelerine Göre Tabaka Ağırlığı ve Örneklem Sayısı

| Okul Kademeleri | Merkez İlçeler | Öğretmen Sayısı | Tabaka Ağırlığı | Örneklem |
|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|----------|
| İlkokul | Bağlar | 1305 | 0,117 | 42 |
| | Yenişehir | 883 | 0,079 | 27 |
| | Kayapınar | 1245 | 0,111 | 39 |
| | Sur | 398 | 0,036 | 13 |
| | Toplam | 3831 | 0,343 | 121 |
| Ortaokul | Bağlar | 1369 | 0,123 | 44 |
| | Yenişehir | 1005 | 0,090 | 32 |
| | Kayapınar | 1362 | 0,120 | 43 |
| | Sur | 416 | 0,037 | 13 |
| | Toplam | 4152 | 0,370 | 132 |
| Lise | Bağlar | 828 | 0,074 | 27 |
| | Yenişehir | 987 | 0,088 | 32 |
| | Kayapınar | 1105 | 0,099 | 36 |
| | Sur | 292 | 0,026 | 9 |
| | Toplam | 3212 | 0,287 | 104 |
| Genel Toplam | | 11195 | 1,000 | 357 |

Öğretmen sayıları Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün Strateji Geliştirme Şubesi'nden edinilen Ocak 2023 tarihli veriler dikkate alınarak hazırlanmıştır. 4 merkez ilçedeki ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerden; Bağlar ilçesindeki 3502 öğretmen için 113 öğretmene, Yenişehir ilçesindeki 2875 öğretmen için 91 öğretmene, Kayapınar ilçesindeki 3712 öğretmen için 118 öğretmene, Sur ilçesinde çalışan 1106 öğretmen için ise 35 öğretmene ulaşılmaması hedeflenmiştir. Bu ilçelerin ilkokul, ortaokul ve lise okul kademelerinde bulunan toplam öğretmen sayısının ise 11195 olduğu görülmüştür. Ulaşılmaması gereken örneklem sayısı 357 olup ilçelerin ilkokul, ortaokul ve lise okul kademelerindeki tabaka ağırlıkları toplamı; Bağlar ilçesinde 0,314, Yenişehir ilçesinde 0,257, Kayapınar ilçesinde 0,330 ve Sur ilçesinde 0,099 şeklindedir.

Tablo 2

Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

| Demografik Özellikler | N | % |
|-----------------------|-----|------|
| Cinsiyet | | |
| Kadın | 135 | 37,3 |
| Erkek | 227 | 62,7 |
| Yaş | | |
| 22-29 | 45 | 12,5 |
| 30-39 | 142 | 39,2 |
| 40-49 | 135 | 37,3 |
| 50 ve üzeri | 40 | 11,0 |
| Mesleki Kıdem | | |
| 1-6 yıl | 67 | 18,5 |
| 7-12 yıl | 80 | 22,1 |
| 13-18 yıl | 88 | 24,3 |
| 19-24 yıl | 75 | 20,7 |
| 25 yıl ve üzeri | 52 | 14,4 |
| Medeni Durum | | |
| Evli | 278 | 76,8 |
| Bekar | 84 | 23,2 |
| Öğrenim Durumu | | |
| Lisans | 293 | 80,9 |
| Lisansüstü | 69 | 19,1 |
| Okul Kademesi | | |
| İlkokul | 130 | 36,0 |
| Ortaokul | 127 | 35,0 |
| Lise | 105 | 29,0 |
| Sendika Üyeliği | | |
| Üyeyim | 241 | 66,6 |
| Üye Değilim | 121 | 33,4 |
| Toplam | 362 | 100 |

Katılımcıların; cinsiyet değişkenine göre, %37,3'ü kadın, %62,7'si erkek katılımcılardan, yaş değişkenine göre, %12,5'i 22-29 yaş arası, %39,2'si 30-39 yaş arası, %37,3'ü 40-49 yaş arası, %11'i 50 yaş ve üzeri katılımcılardan oluşmaktadır. Katılımcıların; mesleki kıdem değişkenine göre, %18,5'i 1-6 yıl arası, %22,1'i 7-12 yıl arası, %24,3'ü 13-18 yıl arası, %20,7'si 19-24 yıl arası, %14,4'ü 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip katılımcılardan oluşmaktadır. Katılımcıların; medeni durum değişkenine göre, %76,8'i evli, %23,2'si bekâr olan katılımcılardan, öğrenim durumu değişkenine göre, %80,9'u lisans %19,1'i lisansüstü mezunu katılımcılardan oluşmaktadır. Katılımcıların; okul kademesi değişkenine göre, %36'sı ilkokullarda, %35'i ortaokullarda, %29'u ise liselerde görev yapan katılımcılardan, sendika üyeliği değişkenine göre zorunlu sendikalar haricinde, %66,6'sı herhangi bir sendikaya üye olan, %33,4'ü herhangi bir sendika üyeliği bulunmayan katılımcılardan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, Kişisel Bilgi Formu, Örgütsel Muhalefet Ölçeği ve İşgören Performansı Ölçeği kullanılmıştır. Veriler, izin belgeleri ile 29 Aralık 2022- 4 Şubat 2023 tarihleri arasında, okul müdürleri ile görüşülerek okul haberleşme gruplarında Google Formlar'dan oluşturulan anket linkinin paylaşılması ve öğretmenlere anket hakkında bilgilendirme yapılarak gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Ankete 362 kişi dönüş yapmış, verilen cevapların tamamı analizlere dâhil edilerek herhangi bir yanıt çıkarılmamıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerini belirlemek amacıyla içerisinde cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, medeni durum, öğrenim durumu, okul kademesi ve sendika üyeliğine yönelik maddeler bulunan Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır.

Örgütsel Muhalefet Ölçeği

Örgütsel Muhalefet Ölçeği, Kassing (2000b) tarafından geliştirilip Dağlı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek toplamda 15 madde olup iki faktörlü yapıya sahiptir. Yatay ve dikey muhalefet olarak boyutlar isimlendirilmiştir. 2., 5., 6., 7., 9., 11., 15. maddeler Yatay Muhalefet alt boyutuna ait olup örneğin; 7. maddede "okul politikalarından memnun olmadığım bu durumu herkese bildiririm." ve 15. maddede "İş arkadaşlarımla okuldaki rahatsızlık verici konuları açıkça konuşurum." şeklinde ifade edilmiş olan 7 madde vardır. 1., 3., 4., 8., 10., 12., 13., ve 14. maddeler Dikey Muhalefet alt boyutuna ait olup örneğin; 3. maddede "Okul yönetimini sorgulamam." ve 8. maddede "Okulda alınan kararlara katılmadığımda bu durumu müdüre söylemem." şeklinde ifadelerin bulunduğu 8 madde yer almaktadır. Toplamda açıklanan varyans %42,43 olarak ortaya çıkmıştır. Ölçeğe dair yapılan DFA sonuçlarına göre ölçeğin uyum ölçütlerinin kabul edilebilir sınırdaki olduğu görülmüştür. Tablo 3'te örgütsel muhalefet ölçeğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi modeli uyum indeksleri verilmiştir:

Tablo 3

Örgütsel Muhalefet Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli Uyum İndeksleri

| | Değer Aralığı | Ölçek Değeri | Uyum Düzeyi |
|-------------------------------|----------------|--------------|--------------|
| RMSEA | ,08 ve aşağısı | ,08 | Kabul edilir |
| GFI | ,90 | ,89 | Kabul edilir |
| AGFI | ,85 | ,85 | Kabul edilir |
| CFI | ,95 | ,90 | Kabul edilir |
| IFI | ,95 | ,90 | Kabul edilir |
| NFI | ,95 | ,86 | Kabul edilir |
| χ^2/sd | 2,0-3,0 | 3,4 | Kabul edilir |

Ki-kare değerinin ($\chi^2 = 300,60$, $N=362$, $sd= 86$, $p= 0,00$) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA; 0,08, GFI; 0,89, AGFI; 0,85, CFI; 0,90, IFI; 0,90, NFI; 0,86; $\chi^2/sd = 3,4$ olarak bulunmuştur. Buna göre modelin kabul edilebilir olduğu söylenebilir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Moosbrugger ve Müller, Schermelleh-Engel, 2003).

Veri toplama aracının yapı geçerliliğinin belirlenmesine yönelik yapılan analizler sonucunda, ölçeğin örgütsel muhalefet algılarının ölçülmesinde geçerli ölçüm yaptığına karar verilmiştir.

Ölçek maddelerinin 1, 3, 4, 8, 11 ve 13. maddeleri ters madde şeklinde düzenlenmiştir. Veriler analiz edilmeden önce ters maddelere karşılık gelen puan değerleri hesaplanmış, ölçek geneli ile alt boyutlarının ortalama puanları hesaplanarak analizler gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada hesaplanan güvenilirlik katsayılarına bakıldığında; Dikey Muhalefet alt boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,856 ($0,80 \leq \alpha \leq 1$), Yatay Muhalefet alt boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,778 ($0,60 \leq \alpha \leq 0,80$), Örgütsel Muhalefet Ölçeği'nin genelinde ise 0,876 ($0,80 \leq \alpha \leq 1$) olup ölçek, ölçeğin güvenilirlik katsayısı yüksek olan güvenilir bir ölçme aracı görülmektedir.

Tablo 4

Örgütsel Muhalefet Ölçeği'nin Normal Dağılım Kriterlerine İlişkin Değerleri

| Boyutlar | Kolmogorov- Smirnov | | | \bar{X} | Medyan | Çarpıklık | Basıklık |
|-----------------------------|---------------------|-----|-------|-----------|--------|-----------|----------|
| | İstatistik | Sd | P | | | | |
| Dikey Muhalefet | ,083 | 362 | ,000* | 3,94 | 4,00 | -,384 | -,388 |
| Yatay Muhalefet | ,049 | 362 | ,038* | 3,50 | 3,57 | -,148 | -,164 |
| Örgütsel Muhalefet (Toplam) | ,035 | 362 | ,200 | 3,74 | 3,76 | -,204 | -,196 |

* $p < 0,05$

Tablo incelendiğinde, örgütsel muhalefet ölçeğinin ölçek genelinde dağılımının normallik özelliği gösterdiği ($p > 0,05$) görülmüştür. Dikey ve yatay muhalefet alt boyutlarında p anlamlılık değeri Kolmogorov– Smirnov testine göre 0,05'ten küçük olmasına rağmen alt boyutların aritmetik ortalama ve medyan değerleri birbirine yakındır. Ayrıca çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin +2 ile -2 değerleri arasında olması nedeniyle (George ve Mallery, 2010) verilerin normal dağılım özelliğinde olduğu görülmüştür.

İşgören Performansı Ölçeği

İşgören Performansı Ölçeği (İPÖ) ise, Kirkman ve Rosen (1999) tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlaması Çöl (2008) tarafından yapılmıştır. Uyarlama çalışmasında 4 maddenin faktör yük değerlerinin 0,85 ile 0,78 arasında değiştiği bildirilmiştir. Ayrıca ölçeğin Türkçe formunun α değerinin 0,83 olarak hesaplandığı belirtilmiştir. İPÖ'nün mevcut araştırmada da geçerliği ve güvenilirliği test edilmiştir. DFA sonucunda ölçeğin tek faktör yapısı doğrulanmıştır [$\chi^2(0,08, N = 407)$; $sd = 1$; $\chi^2/sd = ,08$, $RMSEA = ,00$]. Bu çalışmada ise ölçeğe dair yapılan DFA sonuçlarına göre ölçeğin uyum ölçütlerinin kabul edilebilir sınırdan olduğu görülmüştür. Tablo 5'te işgören performans ölçeğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi modeli uyum indeksleri verilmiştir:

Tablo 5

İşgören Performans Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli Uyum İndeksleri

| | Değer Aralığı | Ölçek Değeri | Uyum Düzeyi |
|-------------------------------|----------------|--------------|--------------|
| RMSEA | ,08 ve aşağısı | ,04 | Kabul edilir |
| GFI | ,90 | ,99 | Kabul edilir |
| AGFI | ,85 | ,97 | Kabul edilir |
| CFI | ,95 | ,99 | Kabul edilir |
| IFI | ,95 | ,99 | Kabul edilir |
| NFI | ,95 | ,99 | Kabul edilir |
| χ^2/sd | 2,0-3,0 | 1,6 | Kabul edilir |

Ki-kare değerinin ($\chi^2 = 496,96$, $N=362$, $sd= 6$, $p= 0,00$) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA; 0,04, GFI; 0,99, AGFI; 0,97, CFI; 0,99, IFI; 0,99, NFI; 0,99; $\chi^2/sd = 1,6$ olarak bulunmuştur. Buna göre modelin kabul edilebilir olduğu söylenebilir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Hooper, Coughlan, ve Mullen, 2008).

Veri toplama aracının yapı geçerliliğinin belirlenmesine yönelik yapılan analizler sonucunda, ölçeğin işgörenlerin performans algılarının ölçülmesinde geçerli ölçüm yaptığına karar verilmiştir.

Tek boyuttan oluşan İşgören Performansı Ölçeği, 4 maddeden oluşmaktadır ve güvenilirlik katsayısı, 0,816 ($0,80 \leq \alpha \leq 1$) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen güvenilirlik katsayılarının yüksek olması İşgören Performansı Ölçeği'nin güvenilir olan bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Tablo 6

İşgören Performansı Ölçeği'nin Normal Dağılım Kriterlerine İlişkin Değerleri

| Ölçek | Kolmogorov- Smirnov | | | \bar{X} | Medyan | Çarpıklık | Basıklık |
|---------------------|---------------------|-----|-------|-----------|--------|-----------|----------|
| | İstatistik | Sd | P | | | | |
| İşgören Performansı | ,123 | 362 | ,000* | 4,10 | 4,00 | -,202 | -,572 |

* $p < 0,05$

İPÖ'nün normallik dağılımına ait veriler incelendiğinde; Kolmogorov- Smirnov testine göre anlamlılık değeri 0,000'dır. ($p < 0,5$). Fakat aritmetik ortalama ($\bar{X}=4,10$) ve medyan değerlerinin (4,00) birbirine yakın olması, ayrıca çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin +2 ile -2 değerleri arasında olması nedeniyle (George ve Mallery, 2010), verilerin normal dağılım özelliğinde olduğu görülmüştür.

Her iki ölçek de 5'li likert şeklinde ölçeklerdir. Ölçeklere ait puanların yorumlanmasında kabul edilmiş değer aralıkları her iki ölçek için de “Hiç Katılmıyorum” 1,00-1,80 puanlar arası, “Çok Az Katılıyorum” 1,81-2,60 puanlar arası, “Orta Düzeyde Katılıyorum” 2,61- 3,40 puanlar arası, “Büyük Oranda Katılıyorum” 3,41-4,20 puanlar arası, “Tamamen Katılıyorum” 4,21-5,00 puanlar arası olacak şekilde kabul edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS 22 programı ile analiz edilmiştir. Katılımcıların kişisel özelliklerinin belirlenmesinde frekans ve yüzde analizleri ile katılımcıların ölçeklere katılım düzeylerinin belirlenmesinde betimleyici analizlerden ortalama ve standart sapma analizleri kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Pearson Korelasyon analizi, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisine bakılması için öncelikle basit doğrusal regresyon, alt boyutların bağımlı değişken üzerindeki etkisini anlayabilmek için de çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizlerinde Enter Metodu tercih edilmiştir. Ölçeklerin toplanan örneklem grubu için tutarlılığının test edilmesine *Cronbach's Alpha* güvenirlik kat sayısı ile bakılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu kısmında, elde edilen bulgular tablolarla desteklenerek açıklanmış ve araştırma alt sorularına uygun başlıklar halinde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin Örgütsel Muhalefetleri

Öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışlarına ilişkin puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Örgütsel Muhalefetlerine İlişkin Puanların Aritmetik Ortalama Değerleri

| Boyut | \bar{X} |
|--------------------|-----------|
| Dikey Muhalefet | 3,94 |
| Yatay Muhalefet | 3,50 |
| Örgütsel Muhalefet | 3,74 |

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların dikey muhalefet alt boyutunda katılım düzeyi puan ortalaması 3,94, yatay muhalefet alt boyutunda katılım düzeyi puan ortalaması 3,50, ölçek genelinde ise katılım düzeyine ait ortalama puanı 3,74’tür. Bu puan ortalamalarına göre katılımcıların örgütsel muhalefet düzeyleri dikey muhalefet, yatay muhalefet ve ölçek genelinde ortalama olarak “büyük oranda katılıyorum” şeklindedir.

Öğretmenlerin Örgütsel Muhalefetleri

Öğretmenlerin iş performanslarına ilişkin puanların aritmetik ortalama değeri Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin İş Performanslarına İlişkin Puanların Aritmetik Ortalama Değeri

| Boyut | \bar{X} |
|----------------|-----------|
| İş Performansı | 4,10 |

Öğretmenlerin iş performanslarına ilişkin ortalama puan 4,10’dur. Bu puan ortalamalarına göre katılımcıların iş performansı düzeyleri ortalama olarak “büyük oranda katılıyorum” şeklindedir.

Öğretmenlerin Örgütsel Muhalefetleri ile İş Performansları Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin örgütsel muhalefetleri ile iş performansları arasında nasıl bir ilişki olduğuna dair yapılan pearson korelasyon analizine ait değerler Tablo 9’da belirtilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Örgütsel Muhalefetleri ile İş Performansları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Değerleri

| | | 2-Dikey Muhalefet | 3- Yatay Muhalefet | 3-Örgütsel Muhalefet (Toplam) | 4- İş Performansı |
|-------------------------------|---|-------------------|--------------------|-------------------------------|-------------------|
| 1-Dikey Muhalefet | P | * | * | * | * |
| | R | 1 | ,572 | ,906 | ,314 |
| 2-Yatay Muhalefet | P | | * | * | * |
| | R | | 1 | ,866 | ,189 |
| 3-Örgütsel Muhalefet (Toplam) | P | | | * | * |
| | R | | | 1 | ,289 |
| 4-İş Performansı | P | | | | * |
| | R | | | | 1 |

* $p < 0,05$

Tabloya bakıldığında katılımcıların dikey muhalefetleri ile iş performansları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ($r=0,314$, $p < 0,05$) anlamlı bir ilişki vardır. Katılımcıların yatay muhalefetleri ile iş performansları arasında anlamlı pozitif yönlü ve düşük düzeyde ($r=0,189$, $p < 0,05$) bir ilişki vardır. Katılımcıların genel örgütsel muhalefetleri ile iş performansları arasındaki ilişki ise anlamlı, pozitif yönlü ($r=0,289$, $p < 0,05$) ve orta seviyededir.

Öğretmenlerin Örgütsel Muhalefetlerinin İş Performanslarını Yordaması

Öğretmenlerin örgütsel muhalefetlerinin iş performanslarını yordamasına ait basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 10'da belirtilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Örgütsel Muhalefetlerinin İş Performanslarını Yordamasına Dair Regresyon Analizi Sonuçları

| Değişkenler | B | Sh | β | T | P |
|----------------------------|-------|------|---------|--------|------|
| Örgütsel Muhalefet (Sabit) | 3,121 | ,174 | | 17,973 | ,000 |
| İş Performansı | ,314 | ,046 | ,289 | 5,726 | ,000 |

$R=0,289$ $R^2=0,083$ $F=32,790$ $P=,000$

Analiz sonucunda öğretmenlerin örgütsel muhalefetleriyle iş performansları arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($R=0,289$, $p=,000 < 0,05$). Öğretmenlerin örgütsel muhalefetlerinin iş performanslarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Örgütsel muhalefet ölçeğinin iki alt boyuttan oluşması nedeniyle öğretmenlerin örgütsel muhalefetlerinin ölçek alt boyutlarında iş performanslarını ne derecede yordadığına dair yapılacak çoklu regresyon analizinden önce, çoklu bağlantı probleminin olup olmadığı belirlenmesi amacıyla ikili korelasyon değerleri incelenmiştir. Örgütsel muhalefet ölçeği geneli ile dikey ve yatay muhalefet alt boyutları arasında çok yüksek ilişki olması nedeni ile çoklu bağlantı problemi oluşacağından, öğretmenlerin dikey ve yatay muhalefetleri ile iş performansları çoklu regresyon analizi ile ayrıca incelenmiş, regresyon analizine ait değerler Tablo 11'de belirtilmiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Dikey ve Yatay Muhalefetlerinin İş Performanslarını Yordamasına Ait Regresyon Analizi Değerleri

| Yordanan Değişken | Yordayıcı Değişken | B | Standart Hata | β | T | P | VIF | İkili R | Kısmi R |
|-------------------|--------------------|----------------------|---------------|-------------------------|--------|------|-------|---------|---------|
| İş Performansı | Sabit | 3,104 | ,173 | -- | 17,984 | ,000 | -- | -- | -- |
| | Dikey Muhalefet | 0,243 | ,049 | ,306 | 5,014 | ,000 | 1,487 | ,314 | ,256 |
| | Yatay Muhalefet | 0,011 | ,050 | ,013 | ,216 | ,829 | 1,487 | ,189 | ,011 |
| | | $R=0,314$ | $R^2=0,099$ | Düzeltilmiş $R^2=0,094$ | | | | | |
| | | $F_{(2-359)}=19,657$ | $p=0,000$ | Durbin Watson=2,032 | | | | | |

Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizine göre, VIF değerleri 10'un altında olduğundan çoklu bağlantı probleminin olmadığı ve Durbin Watson değerinin 2'ye yakın olmasından dolayı otokorelasyonun olmadığı görülmüş, dikey muhalefet ve yatay muhalefet değişkenleri birlikte iş performansı ile anlamlı bir şekilde ilişki

göstermiştir ($R= 0,314$, $R^2= 0,099$, $F(2-359)= 19,657$ $p<0,01$). Dikey ve yatay muhalefet değişkenleri birlikte öğretmenlerin iş performanslarındaki değişimin %9,4'ünü açıklamaktadır. Değişimin kalan kısmı farklı nedenlerden kaynaklanmaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre iş performanslarındaki değişimde dikey muhalefet değişkeni ($\beta=0,306$), yatay muhalefet değişkenine ($\beta=0,013$) göre daha fazla önem taşımaktadır. Anlamlılık testleri dikkate alındığında yatay muhalefet değişkeninin iş performansının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı, sadece dikey muhalefet değişkeninin ($p<0,05$) öğretmenlerin iş performansını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Dikey muhalefet ve yatay muhalefet değişkenleri ile iş performansı arasındaki ilişkilere bakıldığında dikey muhalefet ($r= 0,314$), [yatay muhalefet değişkeninin etkisi kontrol edildiğinde ($r=0,256$)] ve yatay muhalefet ile ($r=0,189$), [dikey muhalefet değişkeninin etkisi kontrol edildiğinde ($r=0,011$)] korelasyon görülmektedir. Yapılan çoklu regresyon analizine göre iş performansını yordayan regresyon denklemi:

İş Performansı= $3,104+(0,243 \times \text{Dikey Muhalefet})$ şeklindedir. Bu denkleme göre öğretmenlerin iş performanslarının anlamlı yordayıcısı olan dikey muhalefetlerindeki 1 birimlik artışın iş performanslarında 0,243 birim artışa neden olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin dikey muhalefet davranışları arttıkça iş performanslarının da arttığı söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada; öğretmenlerin örgütsel muhalefet ve iş performans düzeyleri incelenmiş, örgütsel muhalefetleri ile iş performansları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bu iki değişkende meydana gelen değişimin birbiri üzerindeki etkisini anlamak için korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Bu araştırmanın ilk alt amacı doğrultusunda öğretmenlerin örgütsel muhalefet düzeyi belirlenmiştir. Bu amaçla ölçekler ve alt boyutlar için betimsel analizler yapılarak madde aritmetik ortalamalarına bakılmış ve öğretmenlerin örgütsel muhalefet düzeyleri ölçek geneli ve alt boyutlarda ortalama olarak “büyük oranda katılıyorum” seçeneğine karşılık gelmektedir. Bu yüksek sayılabilecek bir ortalamadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, dikey muhalefetlerinin yatay muhalefetlerine göre daha yüksek olması, buldukları okullarda sorunların yöneticilerle daha çok paylaşıldığı ve paylaşılan bu sorunların daha az olmakla beraber öğretmenler arasında da paylaşıldığını göstermektedir. Bu anlamda geçmiş araştırmalar incelendiğinde dikey muhalefetin genellikle yapıcı anlamda iş ortamına katkı sağlayan bir mekanizma olarak kullanıldığını belirten birçok araştırma bulunmaktadır (Kassing, 1997, 2002; Karalar ve Usta Kara, 2020; Kavak, 2020; Özdemir, 2010). Bu durumda, bu okullarda çalışan yöneticilerin demokratik bir ortam geliştirdikleri ve modern liderlik tarzlarına uygun bir yaklaşımının olduğu söylenebilir. Üstelik örgütsel muhalefet olgusu insan odaklı yönetim yaklaşımlarında pozitif örgütsel davranışlar kapsamında değerlendirilmektedir. Muhalefet ortamının beslenmesi, desteklenmesi örgütün ortak amaçları doğrultusunda yönetilebilirse birçok avantajı barındırmaktadır. Öğretmenlerin örgütsel muhalefet algısının, özellikle dikey muhalefetin, yüksek çıkması avantaj olarak görülebilir. Yatay muhalefetin de pozitif bir iklimle birlikte rekabeti arttıracığı düşünülebilir. Öğretmenler arası rekabetin pozitif iklimlerde avantajlı yansımaları beklenir.

Araştırmanın ikinci alt amaç sorusu doğrultusunda öğretmenlerin iş performansı düzeyleri ortalama olarak “büyük oranda katılıyorum” seçeneğine uygun olarak yüksek sayılabilecek seviyede bulunmuştur. Bu durumda öğretmenler işleri konusunda kendilerini genel olarak iyi düzeyde gördüklerini belirtmişlerdir. Tabii burada dikkat edilmesi gereken önemli bir husus, algı araştırmalarında karşılaşılan yüklenme karmaşıklığıdır. Yüklenme karmaşıklığı katılımcıların olması gereken ile var olan konusunda karıştırdıkları ve çoğunluğa olması gereken yönünde tercihte buldukları durumları ifade eder. Burada öğretmenlerin iş performansları kendi algılarıyla sınırlı olduğu, bu durumun gerçekte ne derece örtüştüğü hakkında kesin yargılar taşımayacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Buna rağmen öğretmenlerin öz değerlendirmelerinden hareketle iş performanslarını yüksek olarak algılamaları, avantajlı bir durum olarak görülmelidir. Öğretmen performansının ve bağlı olarak ortaya çıkacak davranışların pozitif örgütsel düşünmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Nitekim örgüt psikolojisinde pozitifliğin diğer unsurları da pozitif etkilediği, ardıllarının ise pozitiflikle örtüştüğü bir gerçektir. Dolayısıyla öğretmenlerin iş performansının “büyük oranda katılıyorum” olarak çıkması okullar için avantaj olarak görülmelidir.

Araştırmanın üçüncü sorusu doğrultusunda öğretmenlerin dikey muhalefetleri ile iş performansları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde, yatay muhalefetleri ile pozitif yönlü ve düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel muhalefetleri ile iş performansları arasındaki ilişkiye yönelik Türkiye’de yapılmış sadece bir araştırmaya rastlanmıştır. Pekel’in (2021) yapmış olduğu araştırmada beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yatay ve dikey muhalefetleri ile iş performansları arasındaki ilişki de incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerin önemli olarak görülen sınavlara hazırlanmaları nedeniyle beden eğitimi ve spor derslerine gereken önemin verilmediğine değinilmiştir. Beden eğitimi ve spor dersi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik ve iletişim becerilerinin iyi düzeyde olması nedeniyle iş performanslarının yüksek olduğu belirtilmiş, iş performanslarının örgütsel muhalefetleri ile ilişkili olmadığı bulgusuna ulaşıldığı ifade edilmiştir. Bu bulguya rağmen araştırmacı örgütsel muhalefetin; örgütsel iklim, örgütsel bağlılık, örgütsel demokrasi, örgütsel iletişim, psikolojik iyi oluş gibi çalışan performansı üzerinde etkili değişkenlerle ilişkili ve iş performansı açısından da önemli bir kavram olduğunu bildirmiştir. Bu

konuda yapılacak araştırmalar ilgili alanyazına daha fazla katkı sağlayabilecektir. Farklı sonuçlara ulaşılmasında araştırmanın yapıldığı evren ve örneklemlerin farklı olmasının en büyük etken olabileceği düşünölmektedir.

Örgötsel muhalefet ve iş performansına yönelik yapılmış olan diğer araştırma sonuçları incelendiğinde; Marques, Amaral ve Costa (2020); motivasyon, memnuniyet ve liderlik stölinin öğretmen performansına etkisini incelemiş, baskı altında olmayan ve işinden memnun olan çalışanların motivasyonlarının artacağını, örgötsel bağlılıklarının ve iş performanslarının da olumlu etkileneceğini, dolayısıyla verimli çalışma ortamının sağlanmış olacağını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Jankingthong ve Rurkkhum (2012), yapmış oldukları araştırmada örgötsel adalet, motivasyon, işe bağlılık ve dönüşümcü liderlik stölinin iş performansı üzerinde doğrudan etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Zeng, Rahmani ve Okafor (2022), çalışanların örgötlere olan güvenlerinin çalışanları samimiyetle, açıkça muhalefet etmeye cesaretlendirdiğini; çalışanların örgötsel güvenleri azaldıkça, çekingen davranmaları dolayısıyla yatay ve dişsal muhalefetlerinin arttığını belirtmişlerdir. Ayrıca yatay muhalefetin her zaman yıkıcı ve olumsuz düşünceler neticesinde gerçekteşmeyeceğini, yapıcı anlamda dikey muhalefete eşlik edebilecek bir mekanizma olduğunu ifade etmişlerdir. Kılıç (2019); okullardaki etik iklimin ve örgötsel bağlılığın, öğretmen performansına etkisini incelemiş, öğretmenlerin performanslarının ve örgötsel bağlılıklarının okullarda hâkim olan etik iklim ile doğru orantılı olarak arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle okullarda sağlanan etik iklimin olumlu yönde olmasının, öğretmenlerin örgötsel bağlılıklarını ve performanslarını da olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. Karalar ve Usta Kara (2020), katılımcı iklim algısı ile örgötsel muhalefet arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Katılımcı iklimin gelişmiş olduğu okul ortamında öğretmenlerin dikey muhalefet davranışları doğru orantılı olarak geliştiğini, dikey muhalefetin olduğu bir okul ortamında da katılımcı iklim algısının geliştiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yatay muhalefet davranışları ile katılımcı iklim arasında anlamlı herhangi bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Değinilen araştırma sonuçlarına göre de örgötsel muhalefet ve iş performansına etki eden liderlik tarzları, motivasyon, bağlılık, güven, örgüt iklimi gibi ortak değişkenlerin olduğu söylenebilir. Bu nedenle değinilen araştırmalarda okul yöneticilerinin yenilikçi liderlik yaklaşımlarını benimsemeleri ile öğretmenlerin kendilerini baskı altında hissetmemeleri ve açık muhalefeti olumlu anlamda kullanmaları; örgötsel güvenlerini, bağlılıklarını, motivasyonlarını, olumlu okul iklimini arttırdığı sonucu bu araştırma sonucunda yapıcı muhalefetin öğretmenlerin iş performanslarını arttıracağı sonucunu destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin örgötsel muhalefet algılarını etkileyen ve aynı zamandan iş performansını etkileyen faktörlerin birbiriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Nitekim örgötsel muhalefetin açıklayıcıları olarak (yordayan/yordanan) birçok çalışmadan yukarıda bahsedilmiştir. Aynı şekilde iş performansının açıklanmasında da durum böyledir. Dolayısıyla öğretmenlerin örgötsel muhalefetlerinin artmasıyla birlikte iş performansının arttığı, düşmesiyle birlikte de iş performansının düştüğü kabul edildiğinde iki değişken arasındaki ilişkinin görünenden daha karmaşık ve derin olduğu kabul edilecektir. Bu ilişkinin daha da açıklığa kavuşması adına öğretmenlerin örgötsel muhalefet algılarının iş performansını açıkladığı bir modelin test edilmesi anlamlı olacaktır.

Araştırmanın son sorusu doğrultusunda öğretmenlerin örgötsel muhalefetlerinin iş performanslarının %9,4'ünün yordayıcısı olarak iş performanslarını açıkladığı görölmektedir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin iş performanslarındaki değişimin %9,4'ü örgötsel muhalefetlerindeki değişimden kaynaklanmaktadır. Bu araştırmada öğretmenlerin dikey muhalefetleri, iş performansları üzerinde anlamlı bir yordayıcıdır. Bu nedenle öğretmenlerin okuldaki mevcut sorunlarını yöneticilerine açık bir şekilde ifade etmeleri ve dikkate alınmaları, içinde buldukları olumsuz durumlara çözümler bulmalarına yardımcı olacak, daha doğru kararların alınmasını sağlayacaktır. Bu şekilde öğretmenlerin kişisel ve örgötsel sorunları azalacak, bu durum öğretmenlerin performanslarını da olumlu yönde etkileyecektir. Öğretmenlerin birbiriyle paylaştikları sorunları yöneticilerine ifade etmekten çekinmelerinin ise performanslarına anlamlı bir katkı sağlamadığı görölmektedir. Öğretmenlerin örgötsel muhalefet algılarının yüksek çıkmasının iş performansına da katkı sağladığı araştırma sonucunda görölmektedir. Okul yöneticilerinin bu veriyi doğru okumaları önem arz etmektedir. Özellikle dikey muhalefetin olduğu durumlarda okul yöneticileri bunu doğru yorumlamalıdır. şayet yöneticiler egemenliklerini tehdit eden bir eleştiri olarak algılasa örgötsel muhalefetin örgüt iklimine katkısı çok daha sınırlı olacaktır. Aynı şekilde bu durum öğretmen performansını düşüren bir faktör olarak da görölebilir. Örgötsel muhalefetin iş performansını pozitif yönde açıklamasında paydaşların örgütün amaçları doğrultusunda ittifak etmiş olması belki de ön koşul olmalıdır. Zira ortak amaçlar doğrultusunda hareket edilmediği takdirde ya da paydaşların tali amaçları asıl amacın önüne geçtiği durumda, beklenen iyileşmenin gerçekteşmesi zorlaşacaktır. Dolayısıyla modelin anlamlı olabilmesi için gerekli şartların da hazırlanması gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır.

Sonuç olarak; okullarda kaliteli bir eğitim öğretim sürecinin oluşturulmasında, yönetici ve öğretmenlerin güçlü iletişim kurarak farklı görüşlerini birbirleri ile açık şekilde paylaşmaları ve çözümler arayışı içinde olmaları etkili bir unsurdur. Bu şekilde okullarda kararlar ortak alınabilecek, demokratik okul ortamları oluşturulmuş olacaktır. Dikkate alınmış ve kısıtlanmamış öğretmenler kendilerini daha rahat ifade edebilecek ve sorunları azalacak, motivasyonları ve iş doyumları artacaktır. Böylece güçlü bir okul kültürü oluşabilecek, örgötsel bağlılık da gelişmiş olacaktır. Öğretmenlerin iş performanslarındaki farklılık veya benzerlikler örgötsel muhalefetlerinin etkisinin yanında; sadece örgötsel muhalefetlerine bağlı olmayıp öğretmenlerin kişilik özellikleri, mesleklerine

yönelik tutum ve davranışları, alan bilgileri, yönetici özellikleri, çevresel ve sosyal şartlar, alınan ücret, okul iklimi, okul kültürü gibi birçok unsurdan etkilenmektedir.

Bu araştırma Diyarbakır iline bağlı Kayapınar, Sur, Yenişehir ve Bağlar merkez ilçedeki resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 362 öğretmenin katılımı ile sınırlıdır. Öğretmenlerin örgütsel muhalefetlerini ve iş performanslarını kendi görüşleriyle değerlendirmeleri araştırmanın bir diğer sınırlılığı olabilir. Ayrıca araştırma kapsamında kullanılan örgütsel muhalefet ölçeği ve iş performans ölçeği araştırma sınırlılıklarından biridir.

Örgütsel muhalefet ikliminin sağlıklı kurulması adına okullarda açık iletişim tercih edilmesi uygulayıcılara önerilebilir. Ayrıca öğretmenlerin dikey muhalefetlerini destekleyen yönetim için güven ortamı sağlanmalıdır. Öğretmenlerin kendilerini ifade edebilecekleri ve karar sürecine katılacakları imkânlar güçlendirilmelidir. Araştırmacılara ise okul yönetiminde muhalefet unsurlarını açıklayan, yorumlayıcı yaklaşımda çalışmalar yapmaları önerilebilir. Öğretmen performans ölçümlerinde kullanılan ölçme araçlarının çeşitlilik arz ettiği ve performansın bir yönünü öne çıkardığı görülmüştür. İş performans ölçekleri göz önünde bulundurularak ilişkiler araştırmacılar tarafından yeniden incelenebilir. Muhalefetin pozitif olarak algılandığı demokratik, insan odaklı yönetim yaklaşımlarının benimsenmesi için öğretmen karar sürecindeki gücü politika yapıcılar tarafından artırılmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığınca ortaya konulan öğretmen performans ölçütlerinde okul içi paydaşların rol oynaması örgütsel muhalefeti dengeleyebilir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar, bu araştırma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.

Mali Destek

Yazarlar, bu araştırma için herhangi bir finansal destek alınmadığını beyan etmişlerdir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırma, Siirt Üniversitesi Etik Kurulu'nun 09.11.2022 tarihli ve 3664 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

- Ağalday, B. (2013). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşleri. (Mardin ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Ağalday, B. (2017). *İlkokul müdürlerinin paternalist liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve örgütsel muhalefet düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Akdenizli, N. O. (2022). *Okul yöneticilerinin örgütsel adalet davranışlarına ilişkin öğretmen alguları ile örgütsel muhalefet düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Aksel, S. F. (2013). *İşyerinde demokrasi ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aktaş, A. (2020). *Okul müdürlerinin otokratik, demokratik, işbirlikçi ve serbest bırakıcı liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Altun, S. A. ve Memişoğlu, S. P. (2008). Performans değerlendirmesine ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53(53), 7-24.
- Aytekin, E. (2019). *Demokratik liderliğin örgütsel muhalefet ve örgütsel yaratıcılık üzerindeki etkisi: Otel işletmelerinde bir uygulama*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Arslan, S. (2019). *Ortaokullarda örgütsel iklim ile öğretmen performansı arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Balcı, E. (1989). Yönetimde güdüleme, ödüller ve Türk eğitim sistemindeki durum. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (4), 127-135.
- Bayın, M. A. (2021). *Okul müdürlerinin güçlendirici liderlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel muhalefeti arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Bektaş, F. (2013). *Okul yöneticilerinin davranışları, iş yaşamı kalitesi ve öğretmen performansının öğrenci açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Berber, A. (2017). Yönetimde kavramsal çerçeve belirleme ve nitel araştırma yöntemleri. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 71-73.
- Bilginoglu, E. ve Yozgat, U. (2020). İş tatmini, örgütsel muhalefet ve işten ayrılma niyeti ilişkisi üzerine bir araştırma. *Business & Management Studies: An International Journal*, 8(1), 255-271. doi: 10.15295/bmij.v8i1.1400
- Bilgin, K. U. (2007). Kamuda ölçülebilir denetime hazırlık "performans yönetimi". *Sayıştay Dergisi*, (65), 53-87.
- Boydak Özcan, M. ve Karagözoğlu, A. A. (2020). Öğretmen performans değerlendirme taslağı: Görüşler, yansımalar, değerlendirmeler. *Journal of Anatolian Education Research*, 4, 21-45.
- Chapagain R., Gurung S.K., Ranabhat D, Adhikari S ve Gurung P (2022). Relationship Between Training Effectiveness and Work Performance: Mediation of Workplace Environment. *Quest Journal of Management and Social Sciences*, 4(1), 56-68.
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, NY: Routledge. doi: 10.4324/9780203029053
- Çelikten, M. ve Özkan, H. H. (2018). Öğretmen performans değerlendirme sistemi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 806-824. doi: 10.26466/opus.418565
- Çıpa, D. (2014). *Örgüt kültürü ve dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmen performansına etkisi üzerine İstanbul ilinde yapılan deneysel bir çalışma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çiğdem, S. (2013). Büro yönetiminde whistleblowing ve etik ilişkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Büro Yönetimi Özel Sayısı*, 93-109.

- Çöl, G. (2008). Algılanan güçlendirmenin işgören performansı üzerine etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 35-46.
- Dağlı, A. (2015). Örgütsel muhalefet ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 198-218. doi: 10.17755/esosder.45359
- Demir, A. (2008). *Ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Deniz, B. ve Demirdağ, S. (2020). Öğretmenlerin algılarına göre okul kültürü, sınıf yönetimi ve öğretmen performansları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 65-81.
- Dilbaz Sayın, S. S. (2017). *Okul İklimi İle Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Çanakkale.
- Erdal, İ. (2020). *Öğretmen görüşlerine göre okullarda örgütsel demokrasi ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ergün, H. ve Çelik, K. (2021). Örgütsel muhalefete etki eden başlatıcı ve aracı değişkenler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 284-300. doi: 10.16986/HUJE.2019052474
- Erkasap, A. (2020). *Çalışanların kişilik özellikleri ile örgütsel demokrasi algılarının örgütsel muhalefet davranışları ve örgütsel sessizlikleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eroğlu, Ş. G. ve Alga, E. (2017a). Açık sistem açısından örgütsel muhalefet. *Yeni Fikir Dergisi*, 9(18), 64-86.
- Eroğlu, Ş. G. ve Alga, E. (2017b). Örgütsel muhalefetin örgütsel değişim üzerindeki etkisi: hizmet sektörü örgütlerinde bir araştırma. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(3), 140-158. doi: 10.29131/uiibd.349482
- Esendemir, E. (2019). *İş tatmini algısı ve prososyal davranış eğilimleri ilişkisinde örgütsel muhalefet davranışının aracılık rolü: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Farrell, D. (1983). Exit, voice, loyalty, and neglect as responses to job dissatisfaction: A multidimensional scaling study. *Academy of Management Journal*, 26(4), 596-607. doi: 10.2307/255909
- Fitria, H. (2018). The influence of organizational culture and trust through the teacher performance in the private secondary school in Palembang. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 7(7), 82-86.
- Fr/İng performance icraat, (2023). <https://www.etimolojiturkce.com/kelime/performans> adresinden elde edilmiştir.
- Gedik, A. (2022). *Okul müdürlerinin otoriter yönetim tarzı ile öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel muhalefet algıları arasındaki ilişkilerin analizi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.
- Gorden, W. I. (1988). Range of employee voice. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 1(4), 283-299. doi: 10.1007/BF01556937
- Göğüş, M. S. (2014). *Özel okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin öğretmen performansı üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürler, M. ve Yirci, R. (2021). Okul yöneticilerinin mizah davranışları ile örgütsel muhalefet ilişkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 164-182.
- Gürler, M. (2020). *Okul yöneticilerinin açık liderlik davranışlarının örgütsel muhalefete etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Hatipoğlu, A. ve Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1012-1034. doi: 10.15869/itobiad.90789
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. R. (2008) "Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit." *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53 – 60. 13.11.2012, www.ejbrm.com

- Infante, D. A. ve Gorden, W. I. (1987). Superior and subordinate communication profiles: Implications for independent-mindedness and upward effectiveness. *Communication Studies*, 38(2), 73-80.
- İlgaz, A. Ö. (2011). *Öğretmen performansına denetimin ve yöneticilerin etkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Jankingthong, K. ve Rurkkhum, S. (2012). Factors affecting job performance: A review of literature[Abstract]. *Silpakorn University Journal of Social Sciences, Humanities, and Arts*, 12(2), 115-128.
- Karalar, S. ve Usta Kara, I. (2020). Katılımcı iklim algısı ile örgütsel muhalefet arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(3), 714-729. doi: 10.32709/akusosbil.547279
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kassing, J. W. ve Armstrong, T. A. (2002). Someone's going to hear about this: Examining the association between dissent-triggering events and employees' dissent expression. *Management Communication Quarterly*, 16(1), 39-65. doi: 10.1177/0893318902161002
- Kassing, J. W. ve Avtgis, T. A. (1999). Examining the relationship between organizational dissent and aggressive communication. *Management Communication Quarterly*, 13(1), 100-115. doi: 10.1177/0893318999131004
- Kassing, J. W. (1997). Articulating, antagonizing, and displacing: A model of employee dissent. *Communication Studies*, 48(4), 311-332. doi: 10.1080/10510979709368510
- Kassing, J.W. (1998). Development and validation of the organizational dissent scale. *Management Communication Quarterly*, 12(2), 183-229. doi: 10.1177/0893318998122002
- Kassing, J. W. (2000a). Exploring the relationship between workplace freedom of speech, organizational identification, and employee dissent. *Communication Research Reports*, 17(4), 387-396. doi: 10.1080/08824090009388787
- Kassing, J. W. (2000b). Investigating the relationship between superior-subordinate relationship quality and employee dissent. *Communication Research Reports*, 17(1), 58-69. doi: 10.1080/08824090009388751
- Kassing, J. W. (2007). Going around the boss: Exploring the consequences of circumvention. *Management Communication Quarterly*, 21(1), 55-74. doi: 10.1177/0893318907302020
- Kassing, J. W. (2008). Consider this: A comparison of factors contributing to employees' expressions of dissent. *Communication Quarterly*, 56(3), 342-355. doi: 10.1080/01463370802240825
- Kassing, J.W. (2011). Stressing out about dissent: Examining the relationship between coping strategies and dissent expression. *Communication Research Reports*, 28(3), 225-234. DOI: 10.1080/08824096.2011.586075. doi: 10.1080/08824096.2011.586075
- Kavak H. (2020). *Algılanan örgütsel kronizmin örgütsel muhalefet üzerine etkisinde örgüte güvenin aracı rolü: Adıyaman ilinde milli eğitim bakanlığına bağlı orta öğretim kurumlarında bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Kavak, O. (2016). *Örgütsel adalet algısının örgütsel sessizlik ve örgütsel muhalefet davranışı üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Kılıç, M. Y. (2019). Okullarda yöneticinin sağladığı etik iklimin, örgütsel bağlılık ve öğretmen performansına etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(3), 807-836.
- Kızıldaş, E. (2017). *Kültürel değerlere göre karanlık lider algısının çalışan iş performansı etkisi üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kızıltuğ, S. (2022). *Liderliğin karanlık tarafının örgütsel muhalefet ve psikolojik iyi oluşa etkisi: Bir alan araştırması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bitlis Eren Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bitlis.
- Kirkman, B. L. ve Rosen, B. (1999). Beyond self-management: Antecedents and consequences of team empowerment. *Academy of Management Journal*, 42(1), 58-74. doi: 10.5465/256874
- Koçak, R. (2006). Öğretmen performans değerlendirme envanteri (ÖPDE) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(3), 779-808.
- Korkmaz, M. ve Ada, K. (2019). Ortaokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. In E. Kıral, E. Babaoğlu Çelik ve A. Çilek (Eds.) *Eğitim Araştırmaları-2019* (ss. 38-54). Ankara: Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği Yayınları. doi: 10.19171/uefad.605195

- Luecke, R. (2008). *Performans yönetimi*. (Çev. A. Özer). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi, 2006).
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2019). *MEB 2019-2023 stratejik planı*. <https://sgb.meb.gov.tr/www/dokumanlar/icerik/30> adresinden elde edildi.
- Metin, M. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ökten, A. B. ve Cenkeci, T. (2013). Beş faktör kişilik modeli ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Öneri Dergisi*, 10(39), 41-51.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlilikleri/icerik/486> adresinden elde edildi.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu. (2022). T.C. Resmî Gazete, (31750, 14 Şubat2022).
- Özdemir, M. (2010). *Ankara ili kamu genel liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özyurt, D. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin algıları ile örgütsel muhalefet davranışları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Şanlıurfa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Pekel, A. (2021). Organizational justice perception of work performance and relationship of work performance with the organizational opposition level: A study on physical education and sports teachers (Istanbul Province Example) *Journal of Educational Psychology-Propositos y Representaciones*, 9, 1-11. doi: 10.20511/pyr2021.v9nSPE3
- Shahzad, F., Luqman, R. A., Khan, A. R. ve Shabbir, L. (2012). Impact of organizational culture on organizational performance: An overview. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(9), 975-985.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Seyidoğlu, Y. (2020). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterlilikleri ile öğretmen performansları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Sincer, S. (2021). *Öğretmen performansı, örgütsel sadakat ve karizmatik liderlik arasındaki ilişkinin incelenmesi: bir karma yöntem araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şengil, T. (2021). *Etik liderliğin örgütsel muhalefete etkisi, lider üye etkileşiminin aracılık rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Taçoğlu, E. (2020). *Liderlik tarzlarının örgütsel muhalefet üzerindeki etkisi: Akademik personel üzerinde bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Tavşancıoğlu, A. (2022). *Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin algılarına göre örgütsel demokrasi ile örgütsel muhalefet arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Taylor, E. S. ve Tyler, J. H. (2012). The effect of evaluation on teacher performance. *American Economic Review*, 102(7), 3628-3651. doi: 10.1257/aer.102.7.3628
- Teski, A. (2017). *Okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin örgütsel muhalefet algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Tompkins, P. K. ve Cheney, G. (1985). Communication and unobtrusive control in contemporary organizations. *Organizational communication: Traditional themes and new directions*, 13, 179-210. doi: 10.1002/9781118955567.wbieoc044
- Tunçer, P. (2013). Örgütlerde performans değerlendirme ve motivasyon. *Sayıştay Dergisi*, (88), 87-108.
- Tutar, H. ve Sadykova, G. (2014). Örgütsel demokrasi ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *İşletme Bilimi Dergisi*, 2(1), 1-16.
- Usta, A. (2010). Kamu kurumlarında örgütsel performans yönetim süreci. *Sayıştay Dergisi*, (78), 31-58.
- Veziroğlu Çelik, M. (2014). *Okul öncesi eğitimde örgütsel iklimin öğretmen performansına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yağmur, N. (2018). *Maarif müfettişleri tarafından gerçekleştirilen ders denetimlerinin öğretmen performansındaki rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Yener, H. (2007). *Personel performansına etki eden faktörlerin yapısal eşitlik modeli (yem) ile incelenmesi ve bir uygulama*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. (2020). Örgütsel adalet algısının örgütsel muhalefet davranışına etkisi: eğitim çalışanları üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(2), 203-219.
- Yılmaz, T. (2019). *İlköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşleri: Hakkâri ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Zeng, C., Rahmani, D. ve Okafor, B. (2022). An investigation of the mediating role of organizational trust in the relationship between work rumination and organizational dissent. *Communication Studies*, 73(4), 441- 457. doi: 10.1080/10510974.2022.2089190

Ergenlerde Öz-Kontrol ve Sosyotelizm Arasındaki İlişki: Sosyal Medya Bağımlılığının Aracı Rolü*

Dilara Vuslat Erdem**¹ ve Zeynep Şimşir Gökalp²

Öz

Bu araştırmanın amacı ergenlerde öz-kontrol, sosyal medya bağımlılığı ve sosyotelizm arasındaki ilişkileri incelemektir. Ayrıca öz-kontrol ve sosyotelizm arasındaki ilişkide sosyal medya bağımlılığının rolünü içeren aracı modeli test etmektir. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni öz-kontrol, bağımlı değişkeni sosyotelizm ve aracı değişkeni sosyal medya bağımlılığıdır. Araştırma 2021-2022 yılları arasında Mersin ve Konya'daki ortaokul ve liselerde öğrenim gören 12-18 yaş arası 623 [320 (%51.4) kız, 303 (%48.6) erkek] ergenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler korelasyon analizi ve aracılık testi ile analiz edilmiştir. Dolaylı etkinin anlamlılığını test etmek için bootstrapping yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öz-kontrol ile sosyotelizm ve sosyal medya bağımlılığı arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunurken, sosyotelizm ve sosyal medya bağımlılığı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Gerçekleştirilen aracılık testi sonucunda öz-kontrol ve sosyotelizm arasındaki ilişkide sosyal medya bağımlılığı kısmi aracı role sahip olduğu bulunmuştur. Başka bir ifadeyle öz-kontrol hem doğrudan hem de sosyal medya bağımlılığı aracılığıyla sosyotelizmi yordamaktadır. Bulgular, ilgili literatür kapsamında tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler

Öz-kontrol
Sosyotelizm
Sosyal medya bağımlılığı
Ergenlik

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
09 Kasım 2023
Kabul Tarihi
20 Mayıs 2024
Makale Türü
Araştırma Makalesi

The Relationship Between Self-Control and Phubbing in Adolescents: The Mediating Role of Social Media Addiction *

Abstract

The objective of this research was to examine the interrelationships among self-control, social media addiction, and phubbing in adolescents. Furthermore, the study aimed to test a mediating model that analyzed the role of social media addiction in the relationship between self-control and phubbing. The independent variable of this study is self-control, the dependent variable is phubbing and the mediator variable is social media addiction. The sample of the research consisted of 623 adolescents between the ages of 12-18 who were enrolled in secondary and high schools in Mersin and Konya. The sample was divided into 320 girls (51.4%) and 303 boys (48.6%). The data was analyzed through correlation and mediation tests, and the significance of the indirect effect was determined through the use of the bootstrapping method. The results of the study showed that there is a negative and statistically significant relationship among self-control and both phubbing and social media addiction. On the contrary, a significant and positive relationship was detected between phubbing and social media addiction. The mediation test revealed that social media addiction partially mediated the relationship between self-control and phubbing. The findings are discussed within the context of the relevant literature and suggestions are presented.

Keywords

Self-control
Phubbing
Social media addiction
Puberty


Article Info


Received
November 09, 2023
Accepted
May 20, 2024
Article Type
Research Paper

Atf: Erdem, D.V. ve Şimşir Gökalp, Z. (2024). Ergenlerde öz-kontrol ve sosyotelizm arasındaki ilişki: Sosyal medya bağımlılığının aracı rolü. *Ege Eğitim Dergisi*, 25(2), 87-100. <https://doi.org/10.12984/egcedf.1388373>

* Araştırmanın bir kısmı 22-25.06.2022 tarihinde Ege Üniversitesi tarafından düzenlenen 9. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur. [A part of the research was presented as a paper at the 9th International Eurasian Educational Research Congress organized by Ege University on 22-25.06.2022.]

** Sorumlu Yazar / Corresponding Author

¹  Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, psk.dan.dilaravuslaterdem@gmail.com

²  Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Türkiye, zeynep.simsir@selcuk.edu.tr



Bu eser Creative Commons Atıf-Ticari-Türetilemez 4.0 Uluslararası Lisansı ile yayımlanmıştır.

Extended Abstract

Introduction

Interest in smart phones is increasing day by day. The increasing interest in smart phones is popularizing the use of phones among individuals. Smart phones and the internet, which attract the attention of individuals of all ages, increase the time spent by adolescents and young people on social media (Aydın, 2016; Dan, Bae, Koo, Wu, & Kim, 2015). In the digital world, smart phones are seen as a means of socialization. Smart phones enable individuals to communicate more easily. The ease of communication provided by smart phones has forced individuals to use smart phones and the internet (Karaş, 2019).

Since the commonly used smart phones provide easy access to the internet, digital games and social media platforms, it causes individuals to be interested in smart phones instead of interacting face to face (Uyar, 2022). The use of social media platforms, especially by young people, is increasing day by day. This increase shows that a new communication method has developed (Aydın, 2016). When adolescents gather with their friends in their social circles, they need to deal with their mobile phones and want to check their social media accounts. The reason why individuals constantly want to check their social media accounts is that they check whether their own posts get interaction and they are curious about others' posts. Some individuals involuntarily check their smart phones and social media accounts when they are in the same environment with their friends. This situation is associated with smart phone addiction and social media addiction (Ünalın & Yıldırım, 2020). In addition to the social media addiction that has emerged with the growing use of social media platforms, it has also revealed some problems arising from constantly dealing with social media platforms. One of these problems is phubbing. (Karadağ, Tosuntaş, Erzen, Duru, Bostan, & Şahin, 2016).

Phubbing, which means that individuals are constantly dealing with their smart phones while communicating face-to-face, has a multidimensional structure. phubbing consists of smartphone addiction, social media addiction, application addiction, game addiction, internet addiction dimensions (Karadağ et al., 2015). Phubbing is a new behavior in the literature and studies on phubbing are limited. Considering the responsibilities of middle and high school students who constitute the study group of the research, it is thought that phubbing is a problematic behavior for students. It is thought that individuals who have difficulties in performing self-control behavior cannot control their smart phone use (Latifa, Mumtaz, & Subchi, 2019).

Method

The objective of this study is to examine the interrelationships between self-control, social media addiction, and phubbing in adolescents. In addition, it is to test the mediator model that includes the role of social media addiction in the relationship between self-control and phubbing. The following questions are being asked in order to reach this goal: (i) Does the level of self-control in adolescents significantly predict the level of phubbing? (ii) Does the level of self-control in adolescents significantly predict social media addiction? (iii) Does social media addiction significantly predict the level of phubbing in adolescents? (iv) Does the level of self-control in adolescents significantly predict the level of phubbing through social media addiction?

This research was conducted with the correlational research method. The sample of the study consisted of 623 adolescents aged 12-18 attending middle and high schools in Mersin and Konya. The measurement tools were shared with the working group via Whatsapp and Instagram. In addition, it was collected face-to-face by going to schools and asking the study group to fill in the measurement tools in a way that suits them. Data collection has been performed entirely by volunteers.

In order to gather the data, several assessment instruments were utilized, including the "Personal Information Form", the "Brief Self-Control Scale", the "Phubbing Scale" and the "Social Media Addiction Scale for Adolescents".

Pearson Correlation Coefficient was calculated to examine the relationship between the self-control skills, phubbing levels and social media addictions of the study group. Descriptive statistics and correlation analysis were performed using IBM SPSS 22 program. Mediation test was applied to investigate the mediating role of social media addiction in the relationship found between self-control and phubbing. Bootstrapping technique was used to test the significance of the direct and indirect effects of the proposed model. To test the effect of this mediating role, the mediation was assessed by bootstrapping technique and 5000 resampling was tested at 95% confidence interval. In order to examine the mediating role of social media addiction in the relationship between self-control and phubbing, the mediation test was conducted with The Jamovi V2.2 program.

Findings

The results of the study revealed that there was a significant negative relationship between adolescents level of self-control and social media addiction. When the literature is scrutinized, it is seen that findings similar to the research were obtained (Bheo, Lerik, & Wijaya, 2020; Ekşi, Turgut, & Sevim, 2019; Habermann, 2021; Shaw &

Black, 2008; Purba & Istiana, 2019; Ritonga & Kiram, 2018:). In the study, a negative relationship was found between adolescents self-control scores and phubbing scores. It is seen that there are results parallel to this result in the related literature (Álvarez & Moral, 2020; Benvenuti, Blachnio, Przepiorka, Daskalova, & Mazzoni, 2020; Brkljačić, Šakić, & Kaliterna-Lipovčan, 2018; Chotpitayasunondh & Douglas, 2016). Unlike the research findings, some studies did not find a relationship between self-control and phubbing. Isrofin & Munawaroh (2021) found that self-control did not predict phubbing behavior in the results of their research with university students. In the study, a positive relationship was found between phubbing and social media addiction in adolescents. When the related literature is analyzed, it is seen that the studies support the research findings (Büyükgebiz-Koca, 2019; Chotpitayasunondh & Douglas, 2016; David & Roberts, 2017; Karadağ et al., 2015; Krasnova, Abramova, Notter, & Baumann, 2016; Ünalın & Yıldırım, 2020). Additionally, results of the research indicated that self-control indirectly affects phubbing through social media addiction. Social media addiction levels of adolescents with low self-control levels increase. It also increases the phubbing levels of adolescents. At the same time, the social media addiction of adolescents with high self-control levels decreases, and accordingly, the phubbing levels decrease. The results are similar to the findings of various studies (Chotpitayasunondh & Douglas, 2016; Fang, Wang, Wen, & Zhou, 2020; Geng, Gu, Wang, & Zhang, 2021; Isrofin & Munawaroh, 2021).

Discussion and Conclusion

The reason for finding a positive and significant correlation between phubbing and social media addiction in adolescents may be that social media platforms have an important place among the addictive elements of smartphones (Kwon et al., 2013). When the factors that cause phubbing are evaluated in the literature, it is seen that smartphone use, digital game addiction, internet addiction and social media addiction are the factors that cause phubbing (Toker & Tuncay, 2020). The development of social media platforms, which emerged with the use of the internet in computers, and their transformation into a new form with smart phones, explains the sociothelist behavior (Karadağ et al., 2015).

The self-control mechanism is an important factor for addictive behaviors. It was found that adolescents who had difficulty taking responsibility for their lives had high levels of social media addiction. It is seen that adolescents with high social media addiction experience inadequacy in self-control. It is observed that adolescents who do not take responsibility for their lives and experience inadequacy in self-control spend more time with their smart phones (Alkaya, 2020). The frequency of impulsive behaviors of adolescents and young people is a risk factor for phubbing and social media addiction. (Demirhan, 2021). Online social interaction is thought to be one of the main reasons for smartphone and social media use. According to individuals, online social interaction is safer, more comfortable and more effective than face-to-face interaction (Caplan, 2005). In addition, it has been found that using the Internet to regulate online social interaction and mood facilitates low self-control and problematic Internet use (Caplan & High, 2007). In other words, one of the symptoms of problematic internet use such as phubbing and social media addiction is thought to be the inability to control one's behavior. This situation also overlaps with the literature (Caplan & High, 2007; Shapira et al., 2003; Wu, Cheung, Ku, & Hung, 2013). In summary, in this study, it was revealed that social media addiction has a mediating role in the relationship between self-control and phubbing in adolescents. This result is in parallel with the research findings in the current literature. Low self-control increases social media addiction. Social media addiction also increases phubbing. Therefore, it supports the correlation between social media addiction, self-control and phubbing. In other words, social media addiction has a role as a mediator in the relationship between self-control and phubbing.

Giriş

Birçok araştırmacı tarafından farklı şekilde bahsedilen öz-kontrol; irade, hazzın ertelenmesi, öz-düzenleme gibi birçok kavramı içinde bulundurmaktadır (Duckworth, 2011). Öz-kontrol; bireyin çevresindeki bireyler ile sağlıklı ilişki kurabilmesi için kendisindeki duygu, düşünce ve davranış üçlüsünü yönetmesi anlamına gelmektedir (Nebioğlu, Konuk, Akbaba ve Eroğlu, 2012). Ayrıca bireyin dürtülerini engelleme ve dürtüsel davranışlardan kaçınmasına yardımcı bir mekanizmadır. Birey bu şekilde dürtüsel davranışlarını ve olumsuz duygularını kontrol edebilir hale gelir. Öz-kontrol becerisi bireyin kişiliğindeki en önemli süreçlerden biri olarak kabul edilmektedir. Öz-kontrol becerileri düşük olan kişilerin problemleri davranışlarda bulunduğu tespit edilmiştir (Sinha, 2008). Araştırma sonuçlarından yola çıkarak düşük öz-kontrolün kişinin yaşamında olumsuz sonuçlar yaratacak durumları ortaya çıkartacağı söylenebilmektedir (Sağar, 2021).

Bireylerin öz-kontrol becerisi çocukluk döneminde başlayıp ergenlik döneminde gelişmeye devam etmektedir (Bilgin, 2018). Çocuklar, ergenler ve yetişkinler aynı düzeyde öz-kontrol becerisine sahip değildir (Yücekaya, 2019). Bununla birlikte aynı dönemdeki bireyler de aynı düzeyde öz-kontrol becerisine sahip değildir. Bireylerin yüksek öz-kontrol becerisine sahip olması onları öfke kontrolü, sorumluluklarını yerine getirme, sır tutma gibi konuların üstesinden gelmekte diğerlerinden daha iyi yapmaktadır. Öz-kontrol becerisi yüksek olan bireylerin hazzı ertelemesi diğer bireylere göre daha kolaydır (Tangney, Baumeister ve Boone, 2004).

Çocukluktan yetişkinliğe geçiş evresi olan ergenlik döneminde yaşanan kimlik problemleri heyecan arama, madde kullanımı, kurallara uymama gibi dürtüsel ve riskli davranışları beraberinde getirmektedir (Ektiricioğlu, Arslantaş ve Yüksel, 2018; Modecki, Uink ve Barber, 2018). Ergenlerin riskli durumlar karşısında mücadele etme yöntemleri farklıdır. Bazı bireyler riskli davranışlara karşı savunmasızken, bazı bireyler mücadele etmeye yönelmektedir. Ergenlerin karşısına çıkan zorluklarla baş etme mücadelesi öz-kontrol becerileriyle ilgilidir (Ulus, 2018). Öz-kontrol sayesinde birey düşüncelerinin, duygularının, dürtülerinin ve davranışlarının kontrolünü elinde tutmaktadır (Forgas, Baumeister ve Tice, 2009). Finkenauer, Engels ve Baumeister (2005) ergenlerin öz-kontrol becerileri arttıkça duygusal ve davranışsal sorunlarının azaldığını belirtmişlerdir. Düşük öz-kontrol becerisine sahip ergenler ise görevlerini yerine getirmekte zorluklar yaşayabilmekte, aile ve çevresiyle ilişki sorunlarıyla karşılaşabilmekte, heyecanlarına yenik düşebilmektedir (Baumeister, Vohs ve Tice, 2007).

Ergenlik dönemindeki bireyler için akranlar arası iletişim, onay ihtiyacı ve sosyal kabul önemlidir (Subrahmanyam ve Lin, 2007). Bu nedenle ergenler sosyal medya aracılığıyla akranları ile ilişkilerini geliştirebilmektedir (Sistek-Chandler, 2012). Ergenlerin duygusal sorunları, kimlik arayışı, sosyalleşme ihtiyacı teknolojiyi çekici kılmaktadır (Griffiths, 2001). Ergenler bu ihtiyaçlarını sosyal medya araçları üzerinden karşılamaktadır. İnternet ortamlarında akranlarıyla e-posta, mesajlaşma, video ve fotoğraf, sohbet odaları yoluyla iletişim kurup sosyal kabul ve onay ihtiyaçlarını karşılayabilmektedirler (Tsai ve Lin, 2003). Ergenlik dönemindeki bireylerin sosyal medya platformlarında yaptıkları paylaşımlar nedeniyle akranları tarafından kabul görmesi onları daha fazla akıllı telefon ve sosyal medya kullanmaya yönlendirmektedir (Kaygusuz, 2013).

Ergenlik döneminin akıllı telefon bağımlılığı, internet bağımlılığı, sosyotizm, sosyal medya bağımlılığı ve dijital oyun bağımlılığı için riskli dönem olduğu ifade edilmektedir (Shaw ve Black, 2008). Bu dönemde sanal ortamda kurulan ilişkilerin gerçek yaşam deneyimlerinden uzak olduğu görülmektedir (Güney ve Taştepe, 2020). Aşırı sosyal medya kullanımı düşünce süreçlerinde bozulma, düşük özgüven, kaygının artması, benlik saygısında azalma (Arıcak, 2022) gibi sonuçlara yol açmaktadır. Aşırı sosyal medya kullanımının psikolojik sağlığı (Bilgin, 2018; Doğan ve Tosun, 2016), anksiyete ve depresyonu (Tahiroğlu vd., 2010), kişilerarası ilişkileri (Çalışır, 2015), uyku kalitesini (Woods ve Scott, 2016) olumsuz etkilediği belirtilmektedir.

Sosyal medya bağımlılığı; kişinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçleri ile ortaya çıkan ve günlük hayatındaki birçok alanda duygu durum düzenleme, tekrarlama, meşguliyet ve çatışma gibi birtakım sorunlara yol açan bağımlılık türüdür (Tutgun-Ünal, 2015). Sosyal medya bağımlılığı, bireylerin günlerinin önemli bir kısmını sosyal medya ortamlarında geçirerek bu ortamlarda yaşanan olaylardan anında haberdar olma arzusu ile oluşmaktadır (Griffiths, 2013; Sağar ve Özçelik, 2022). Sosyal medya bağımlılığı bireylerin sosyal medya siteleri ile aşırı ilgilenmesini ve sosyal medya platformlarına karşı güçlü bir bağ geliştirmesini içermektedir. Sosyal medya bağımlılığı tıpkı diğer davranışsal bağımlılık türleri gibi günlük yaşamda aksamaya neden olmaktadır (Sağar, 2021). Kişinin sosyal medya kullanımı sebebiyle günlük işleri engelleniyorsa (Andressan, 2015; Barker, 2009), ilişkilerinde başarısız oluyorsa (Aktan, 2018), sosyal medya hesaplarını kontrol etmediği anlarda endişeleniyorsa, akademik başarısı etkileniyorsa (Alexander, 2012; Al-Menayes, 2015), kişinin sanal ortamdaki yaşantısı gerçek ortamdaki yaşantısının önüne geçtiyse (Tutgun-Ünal, 2015) sosyal medya bağımlılık derecesine ulaşmış demektir. Sosyal medya platformlarının kullanımının artmasıyla ortaya çıkan sosyal medya bağımlılığının yanında sosyal medya platformları ile sürekli ilgilenmekten kaynaklı bazı problemleri de ortaya çıkarmıştır. Bu problemlerden biri de sosyotelizmdir (Karadağ vd., 2016).

“Phubbing” sözcüğünün kökenine bakıldığında “telefon (phone)” ve “yok saymak (snubbing)” sözcüklerini birleştirilerek üretildiği görülür. Türk literatürüne sosyotelizm olarak giren bu kavram kişinin, diğerleriyle iletişim

içindeyken etrafındaki bireyler yerine akıllı telefonuna odaklanması ve telefon ile ilgilenmesi anlamına gelmektedir (Karadağ ve diğerleri, 2016). Sosyotelizm, bireyin akıllı telefonlar ve sosyal ağlar üzerinden sosyalleşmesi anlamına gelmektedir. Bireylerin fiziki bir ortamdayken birlikte olduğu kişilerle değil akıllı telefon sosyal medya hesapları ile ilgilenmesidir (Ünalın ve Yıldırım, 2020). Sosyotelizm; insanların birbirleri ile etkileşim halindeyken taraflardan birinin telefonla ilgilenmek için iletişimi kesmesi, etkileşimde bulunduğu kişiyle ilgilenmemesi, konuşmaya ara vermesi, iletişim anında sürekli olarak telefonu ile ilgilenmesi anlamına gelmektedir (David ve Roberts, 2017). Sosyotelizm akıllı telefon bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı, uygulama bağımlılığı, oyun bağımlılığı, internet bağımlılığı boyutlarından oluşmaktadır. Günümüzde çok yaygın olduğu düşünülmektedir (Karadağ ve diğerleri, 2015).

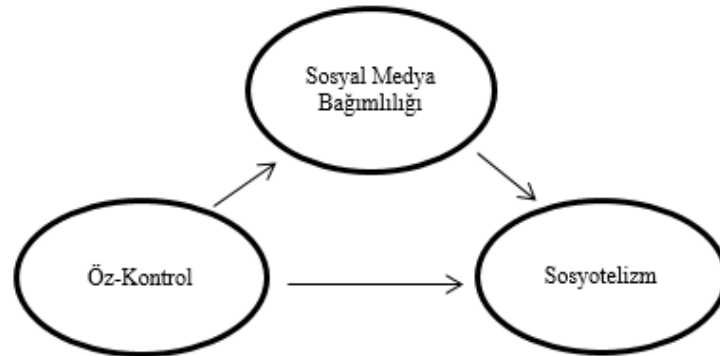
Akıllı telefonu ve sosyal medya platformları ile sosyalleşen ve gerçek yaşamın sorunlarından uzaklaşan ergenler gerçek dünya ile bağlarını koparmaktadır (Şata, Çelik, Ertürk ve Taş, 2016). Ergenlerin gerçek ortamlardan uzaklaşmalarının, gerçek ortamlar yerine sanal ortamlar tercih etmelerinin, sosyal ağlarda vakit geçirirken kendilerini kontrol edemeyecek duruma gelmelerinin ergenler üzerinde ciddi problemlere yol açacağı düşünülmektedir. Bu düşünce araştırmalar ile de desteklenmektedir (Nakamura, 2015; Vanden-Abeel, Antheunis, M. L ve Schouten, 2016; Wang, Zhao ve Lei, 2021).

Öz- kontrol, sosyotelizm ve sosyal medya bağımlılığını kavramlarını içeren çalışmalar incelendiğinde sosyotelizm ve sosyal medya bağımlılığı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler (Al-Saggaf ve O'Donnel, 2019; Argan, Köse, Özgen ve Yalınkaya, 2019), öz-kontrol ile sosyal medya bağımlılığı arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuş (Purba ve Istiana, 2019; Ritonga ve Kiram, 2018) ve öz-kontrolün sosyal medya bağımlılığı üzerinde kısmen etkisi olduğu tespit edilmiştir (Brevers ve Turel, 2019). Ayrıca öz-kontrol düzeyinin düşük olmasının sosyotelizm için risk faktörü olduğu (Niu vd., 2020), öz-kontrol ile sosyotelizm arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür (Latifa vd., 2019).

Özetle yapılan araştırmalar öz-kontrol, sosyotelizm ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkiye işaret etmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada ergenlerde öz-kontrol, sosyotelizm ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalara dayalı olarak kişilerdeki öz-kontrol becerisinin yüksek olması, kişilerin hayatını olumsuz etkileyecek sosyal medya bağımlılığı ve sosyotelizm gibi durumlardan koruyabileceği düşünülmektedir. Diğer bir ifade ile sosyotelizm ve sosyal medya bağımlılığının zararı yadsınmaz olsa da öz-kontrol bahsedilen iki davranışı engelleyebilmektedir (Brevers ve Turel, 2019; Choçpitayasunondh ve Douglas, 2016; Latifa vd., 2019; Ritonga ve Kiram, 2018). Ancak ilgili alanyazın incelendiğinde ergenlerde öz-kontrol, sosyal medya bağımlılığı ve sosyotelizm değişkenlerinin bir arada araştırıldığı çalışmaya rastlanmamıştır. Her bir farklı değişken ile ilgili araştırmalar incelendiğinde değişkenlerin bir arada çalışılmamasından dolayı literatürde bir boşluk olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın gerçekleştirilmesi ile literatürdeki boşluğun doldurulacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarının öz-kontrol, sosyal medya bağımlılığı ve sosyotelizm kavramlarının daha iyi anlaşılmasını ve bu kavramların ergenlik dönemindeki bireylerin üzerindeki etkilerinin anlaşılmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte çalışmada son yıllarda ruh sağlığı alanında yoğun olarak çalışılmaya başlanan sosyal medya bağımlılığının, sosyotelizm ve öz kontrol ile ilişkisinin ortaya konması, sosyal medya bağımlılığı ve sosyotelizm kavramlarına ilişkin müdahale hizmetlerinin geliştirilmesine katkı sağlaması bakımından önem taşımaktadır.

Bu doğrultuda araştırmanın amacı ergenlik dönemindeki bireylerin öz-kontrol, sosyal medya bağımlılığı ve sosyotelizm düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu kapsamda öz-kontrol ile sosyotelizmin arasındaki ilişkide sosyal medya bağımlılığının aracı rolünü incelemek üzere Şekil 1'de sunulan modelin test edilmesi amaçlanmaktadır.



Şekil 1. Araştırmada önerilen aracılık modeli

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Ergenlerde öz-kontrol düzeyi sosyotelizm düzeyini anlamlı olarak yordamakta mıdır?
2. Ergenlerde öz-kontrol düzeyi sosyal medya bağımlılığını anlamlı olarak yordamakta mıdır?
3. Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı sosyotelizm düzeyini anlamlı olarak yordamakta mıdır?
4. Ergenlerde öz-kontrol düzeyi sosyal medya bağımlılığı aracılığıyla sosyotelizm düzeyini anlamlı olarak yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Ergenlerin öz-kontrol ve sosyotelizm arasındaki ilişkide sosyal medya bağımlılığının aracı rolü olup olmadığını test eden bu çalışma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmalarda iki veya daha fazla değişkenin birbiriyle olan ilişkisini açığa çıkarmak amaçlanmaktadır. Aynı zamanda ilişkisel tarama modeli değişkenler arasında ilişki bulunduğu takdirde ilişkinin yönünün ve derecesinin belirlenmesini de içermektedir (Karasar, 2011).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubu, 2021–2022 eğitim-öğretim yılında Mersin ve Konya'daki ortaokul ve liselerde öğrenim gören 12-18 yaş aralığındaki 623 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 320'si (%51.4) kız, 303'ü (%48.6) erkek olup 66'sı (%10.6) 12, 54'ü (%8.7) 13, 108'i (%17.3) 14, 132'si (%21.2) 15, 126'sı (%20.2) 16, 87'si (%14) 17 ve 50'si (%8) 18 yaşındadır. Öğrencilerin 269'u (%43.2) günde ortalama 0-3 saat, 203'ü (%32.6) günde ortalama 3-5 saat, 95'i (%15.2) günde ortalama 5-8 saat ve 56'sı (%9) günde ortalama 8 saat ve üzeri sosyal medyada vakit geçirmektedir.

Veri Toplama Araçları

Nitel Veri Toplama Araçları.

Kişisel Bilgi Formu. Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu araştırmaya katılan bireylerin yaşına, öğrenim gördükleri okullara, cinsiyetlerine, yaşadıkları şehre ve günlük sosyal medyada geçirdikleri süreye yönelik sorulardan oluşan dört maddelik formdur.

Kısa Öz-Kontrol Ölçeği. Tangney ve diğerleri (2004) tarafından geliştirilen Öz-Kontrol Ölçeği Nebioğlu ve diğerleri, (2012) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Kısa Öz-Kontrol Ölçeği'nin amacı bireylerin öz-kontrol düzeylerini belirlemektir. 13 maddeden ve iki alt boyuttan (öz-disiplin ve dürtüsellik) oluşan 5'li likert tipinde (1= hiç doğru değil, 5= tamamen doğru) kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları toplam puan için .83, öz disiplin alt boyutu için .81 ve dürtüsellik alt boyutu için .87 olarak hesaplanmıştır. Şimşir Gökarp ve diğerleri, (2022) ergenler ile yaptıkları çalışmada Kısa Öz-Kontrol Ölçeği'ni kullanmış ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapmışlardır. Yapılan analizler sonucu ölçeğin toplam varyansın %30.68'ini açıkladığı ve madde faktör yükleri .42 ile .72 arasında değiştiği görülmüştür. Bununla birlikte uyum iyiliği değerleri hesaplanmış ve faktör yapısının verilerle kabul edilebilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaptığımız araştırmada Kısa Öz-Kontrol Ölçeği'nin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı toplam puan için .73 olarak hesaplanmıştır.

Sosyotelizm Ölçeği. Karadağ ve diğerleri (2015) tarafından üniversite öğrencileri için geliştirilen Sosyotelizm Ölçeği 10 madde ve iki alt boyuttan (iletişim bozukluğu ve telefon takıntısı) oluşan 5'li likert tipi (1= hiçbir zaman, 5= her zaman) bir ölçektir. Ölçeğin tümünün Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır. 10 maddelik, iki boyutlu bu yapı toplam varyansın %54'ünü açıklamaktadır. Bununla birlikte uyum iyiliği değerleri ve faktör yapısının kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Sosyotelizm Ölçeği'nden alınan 40 ve üzeri puan bireyin sosyotelizm bağımlılığı olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin ergenlerde kullanılması amacıyla DFA yapılmıştır. Yapılan DFA sonucunda 9 maddenin faktör yüklerinin. 45 ile .78 arasında değişirken 5. maddenin faktör yükünün .30'un altında olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla 5.madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin son halinin uyum iyiliği değerleri (CMIN= 163.87, DF=25, GFI = .94, NFI=.91, CFI = .92) olarak hesaplanmış, faktör yapısının verilerle kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğu görülmüştür. Aynı zamanda ölçeğin iletişim bozukluğu alt boyutunun Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .72, telefon takıntısı alt boyutunun Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .80 ve ölçeğin tümünün Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır.

Ergenler İçin Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (ESMBÖ). Özgenel, Canpolat ve Ekşi (2019) tarafından geliştirilen ESMBÖ'nün amacı ergenlerin sosyal medya bağımlılık düzeylerini belirlemektir. 9 maddelik ve tek boyuttan oluşan ölçek 5'li likert (1=hiçbir zaman, 5= her zaman) tipinde bir ölçektir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik

katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca 9 maddeli ve tek boyutlu bu yapı toplam varyansın % 56.78'sini açıklamaktadır. ESMBO'nun uyum iyiliği değerleri ve faktör yapısının kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Ölçek geliştirme çalışmasında yapılan analizler sonucunda ESMBO'nun geçerli, güvenilir ve kullanışlı olduğu görülmüştür. Ölçekten puan en az 9, en fazla 45'tir. ESMBO'den alınacak yüksek puanlar, sosyal medya bağımlılık düzeylerinin yüksek olduğuna; ölçekten alınacak düşük puanlar ise sosyal medya bağımlılık düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Yaptığımız çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veriler bilgisayar ortamında işleme hazır hale getirilmiş ve kayıp veriler tespit edilip çıkartılarak çalışma grubu tarafından eksiksiz olarak doldurulan formlar değerlendirmeye alınmıştır. Verilerin normallik dağılımı incelenmiştir. Normal dağılım gösterip göstermediklerini tespit etmek için skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) katsayıları ölçüt alınmıştır. Normal dağılım aralığı -2 ile +2 kabul edilmiştir (George ve Mallery, 2022). Tüm değerlerin -2 ile +2 arasında kaldığı tespit edilmiş ve verilerin normal dağıldığı saptanmıştır. Sonrasında verilerin betimsel istatistikleri analiz edilmiş ve ortalama, standart sapma, frekans, yüzde dağılımları ve testlerden alınan en yüksek ve en düşük puanlar hesaplanmıştır.

Veri Analizi

Çalışma grubunun öz-kontrol düzeyleri, sosyotelizm düzeyleri ve sosyal medya bağımlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Betimsel istatistikler ve korelasyon analizi IBM SPSS 22 programı ile gerçekleştirilmiştir. Öz-kontrol ve sosyotelizm arasındaki ilişkide sosyal medya bağımlılığının aracı rolünü incelemek üzere aracılık testi uygulanmıştır.

Araştırmada önerilen modele ait doğrudan ve dolaylı etkinin anlamlı olduğunu tespit etmek için bootstrapping tekniği kullanılmıştır. Bu aracı rol etkisini test etmek amacıyla %95 güven aralığında bootstrapping tekniği ile 5000 yeniden örnekleme yoluyla gerçekleşen aracılık modeli test edilmiştir. Öz-kontrol ve sosyotelizm arasındaki ilişkide sosyal medya bağımlılığının aracı rolünü incelemek üzere aracılık testi The Jamovi V2.2 programı ile yapılmıştır.

Etik Konular

Araştırmada veri toplama aşamasına geçilmeden önce Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Etik Kurulundan onay alınmıştır. Ardından Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır.

Araştırma verileri 2021-2022 yılları arasında Mersin ve Konya'da öğrenim gören 12-18 yaş arasındaki ortaokul ve lise öğrencilerinden toplanmıştır. Veriler, ölçme araçlarının araştırmacı tarafından internet ortamında hazırlanıp Whatsapp ve Instagram yoluyla çalışma grubuyla paylaşılarak çevrim içi olarak ve okullara gidilip çalışma grubundan ölçme araçlarını kendilerine uygun bir şekilde doldurmaları istenilerek yüz yüze olarak toplanmıştır. Verilerin toplanmasında gönüllük esas alınmıştır.

Bulgular

Tablo 1

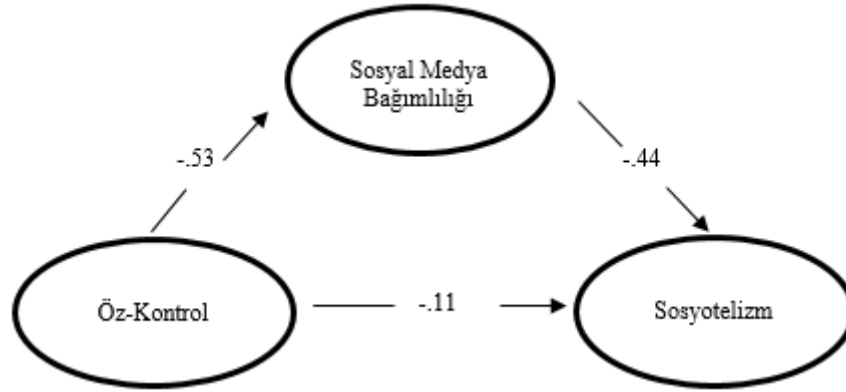
Ergenlerin Öz-Kontrol Düzeyi, Sosyotelizm Düzeyi ve Sosyal Medya Bağımlılığı Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

| Değişkenler | 1 | 2 | 3 | Skewness | Kurtosis |
|----------------------------|--------|-------|---|----------|----------|
| 1.Öz-Kontrol | 1 | | | -.86 | -.107 |
| 2.Sosyotelizm | -.46** | 1 | | -.290 | -.473 |
| 3.Sosyal Medya Bağımlılığı | -.53** | .71** | 1 | .611 | -.198 |

N=623 ** p<.01

Tablo 1'de ergenlerin öz-kontrol düzeyi ile sosyotelizm arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -.46, p < .01$). Ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ile öz-kontrol düzeyi arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = -.53, p < .01$). Aynı zamanda sosyal medya bağımlılığı ile sosyotelizm düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .71, p < .01$).

Ergenlerde Öz-Kontrol Düzeyi Sosyal Medya Bağımlılığı Aracılığıyla Sosyotelizm Düzeyini Yordamasına Yönelik Bulgular



Şekil 2. Öz-kontrol ve sosyotelizm ilişkisinde sosyal medya bağımlılığının aracı rolü

Şekil 2’de sunulan ergenlerin öz-kontrol düzeyinin sosyal medya bağımlılığı aracılığıyla sosyotelizm düzeylerini etkilemesinde yapılan tüm yol katsayılarının anlamlı olduğu görülmektedir.

Öz-kontrol düzeyi sosyal medya bağımlılığını negatif yönde yordamaktadır. ($\beta = -.53, p < .001$) Sosyal medya bağımlılığı sosyotelizm düzeyini pozitif yönde yordamaktadır ($\beta = .62, p < .001$). Öz-kontrol düzeyi sosyotelizm düzeyini negatif yönde yordamaktadır ($\beta = -.11, p < .01$). Dolaylı etki incelendiğinde öz-kontrol düzeyinin sosyotelizmi düzeyinin sosyal medya bağımlılığının aracı rolü ile etkilediği ve standardize edilmiş dolaylı etki katsayısının ($\beta = -.33, p < .01$) olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca toplam etkinin ($\beta = -.44, p < .01$) olduğu görülmüştür ($p < .001$).

Şekil 1’deki değerlerde görüldüğü gibi sosyal medya bağımlılığının, ergenlerin öz-kontrol düzeyleri ve sosyotelizm düzeyleri arasında kısmi aracı role sahip olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda ergenlerin öz-kontrol düzeyi sosyotelizm düzeylerini doğrudan azaltmakla birlikte sosyal medya bağımlılığını azaltarak da sosyotelizm düzeyini azalttığı söylenebilir.

Model yolundaki verilen doğrudan etkinin ve dolaylı etkinin ispatlanması amacıyla 5000 yeniden örnekleme yolu ile bootstrapping işlemi uygulanmıştır. İşlemin sonuçlarının %95 güven aralığının alt ve üst sınırlarına ilişkin bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Ergenlerde Öz-Kontrol Düzeyi ve Sosyotelizm Düzeyi Arasındaki İlişkide Sosyal Medya Bağımlılığının Aracı Rolüne İlişkin Bulgular

| | | | %95 Güven Aralığı | | | | | |
|--------------------------|---|--|-------------------|-----|-----------|-----------|--------|--------|
| | | | Kat Sayı | S.H | Alt Sınır | Üst Sınır | Z | P |
| Doğrudan Etki | | | | | | | | |
| Öz-Kontrol | → | Sosyal Medya Bağımlılığı | -.53 | .03 | -.60 | -.47 | -16.01 | < .001 |
| Sosyal Medya Bağımlılığı | → | Sosyotelizm | .62 | .03 | .56 | .68 | 20.17 | < .001 |
| Öz-Kontrol | → | Sosyotelizm | -.11 | .03 | -.18 | -.04 | -3.30 | < .001 |
| Dolaylı Etki | | | | | | | | |
| Öz-Kontrol | → | Sosyal Medya Bağımlılığı → Sosyotelizm | -.33 | .03 | -.38 | -.28 | -12.32 | < .001 |
| Toplam Etki | | | | | | | | |
| Öz-Kontrol | → | Sosyal Medya Bağımlılığı → Sosyotelizm | -.44 | .04 | -.51 | -.37 | -12.69 | < .001 |

Tablo 2 incelendiğinde doğrudan ve dolaylı etkinin bootstrapping güven aralıkları alt ve üst sınırının sıfırı kapsamadığı görülmektedir. Bir başka ifadeyle modeldeki yolların tamamının anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla bootstrapping işlemi ergenlerin öz-kontrol düzeyinin sosyal medya bağımlılığının kısmi aracı rolü ile sosyotelizmi etkilediği sonucunu desteklemektedir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada ergenlerin öz-kontrol düzeyleri, sosyotelizm düzeyleri ve sosyal medya bağımlılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca öz-kontrol ve sosyotelizm arasındaki ilişkide sosyal medya bağımlılığının aracı rolünü içeren bir aracı model kurulmuştur. Ergenlerin öz-kontrol düzeyleri ve sosyotelizm düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öz-kontrol düzeyi yüksek olan ergenlerin sosyotelizm düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Ergenlerin sosyotelizm düzeyleri ile sosyal medya bağımlılığı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sosyotelizm düzeyi yüksek olan ergenlerin sosyal medya bağımlılığının da yüksek olduğu görülmüştür. Ergenlerin öz-kontrol ve sosyal medya bağımlılıkları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öz-kontrol düzeyi yüksek olan ergenlerin sosyal medya bağımlılığının düşük olduğu görülmüştür. Ergenlerde öz-kontrol ve sosyotelizm arasındaki ilişkide sosyal medya bağımlılığının kısmi aracı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ergenlerin öz-kontrol düzeyi ile sosyal medya bağımlılığı arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bir başka ifade ile öz-kontrol düzeyi yüksek olan ergenlerin sosyal medya bağımlılığına daha az yatkın olduğu görülmüştür. Literatür taraması sonucunda araştırmada elde edilen sonuçların çeşitli araştırma bulgularıyla tutarlı olduğu görülmektedir (Shaw ve Black, 2008; Ritonga ve Kiram, 2018); Bheo vd., 2020; Habermann, 2021). Shaw ve Black (2008) sorunlu teknoloji ve sosyal medya kullanımının dürtü kontrolünü olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Ritonga ve Kiram (2018) lise öğrencilerinin öz-kontrol düzeyi ile sosyal medya bağımlılığı eğilimleri arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Habermann (2021) ergenlerin katılım sağladığı çalışmada öz-kontrol ile sosyal medya bağımlılığı arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğunu saptamıştır. Bheo ve diğerleri (2020) tarafından gerçekleştirilen lise öğrencilerinin öz-kontrol düzeyi ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışması sonucunda öz-kontrol ve sosyal medya bağımlılığı arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ergenlerin öz-kontrol düzeyleri ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkinin negatif olmasının sebebi öz-kontrolü düşük olan kişilerin riskli davranışlar sergilemesinin daha kolay olması olabilir (Ekşi vd., 2019).

Ergenlerin öz-kontrol düzeyleri ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki negatif ilişki son yıllarda gündemde olan COVID-19 pandemisi ile de açıklanabilir. Pandemi sürecinde ergenlik dönemindeki bireyler akranlarıyla yüz yüze görüşemeyip birbirlerinden uzak kalmışlardır. Ergenlerin sosyal ortamlarda bulunmamasının, davranış düzenleme becerilerinde problemlerin ortaya çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Bireyler sosyal çevreleri ile etkileşime girerek bu çerçeveye uyum sağlama becerilerini geliştirirken davranış düzenleme becerilerini de geliştirmektedir (Atış Akyol, 2020). Bireylerin sosyal ortamlarda vakit geçirmemesinin davranış düzenleme becerileri üzerinde olumsuz etkiler oluşturacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda evde vakit geçirilen pandemi döneminde sosyal medya kullanımının arttığı düşünülmektedir (Ellis, Dumas ve Forbes, 2020; Guessouma vd., 2020; Vall-Roque, Andrés, ve Saldaña, 2021). COVID-19 pandemi döneminde sosyal ortamlar sosyal medya platformlarına taşınmıştır. Bu durumun özellikle ergenlik dönemindeki bireylerin sosyal medya kullanımını arttırdığı düşünülmektedir. Ergenlerin akranlarıyla vakit geçirmek ve onlara uyum sağlamak için sosyal medya platformlarını kullandığı da söylenebilir. Ergenlerin uzun süre sosyal medyada vakit geçirmesinin nedeni sosyal medya platformlarının kullanıcılarını sürekli aktif tutmaya yönlendirmesi olarak açıklanabilmektedir. Ergenlerin aşırı sosyal medya kullanımı, davranış düzenlemelerinde sorun yaşadığını gösterebilmektedir. Moffit ve diğerleri (2011) göre öz-kontrol becerisinin gelişmesi için bireylerin davranış düzenlemelerinin etkili olması gerekmektedir. Dolayısıyla ergenlerin sosyal medya kullanımını kontrol edememesinin öz-kontrol mekanizmalarının düşük olmasıyla ilgili olduğu söylenebilir.

Araştırmada ergenlerin öz-kontrol düzeyi ile sosyotelizm düzeyi arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Sosyotelizm, bireyin başkalarıyla birlikteyken dikkatini akıllı telefonuna vermesidir. Öz-kontrol davranışını gerçekleştirmekte zorlanan bireylerin akıllı telefon kullanımını kontrol edemedikleri rapor edilmiştir (Latifa vd., 2019). Chotpitayasonndh ve Douglas'ın (2016) 18-66 yaş arası bireylerle gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda sosyotelizm ve öz-kontrol arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Brkljačić ve diğerlerinin (2018) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışma sonucunda sosyotelizm davranışı gösteren bireylerin, öz-kontrol seviyelerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Álvarez ve Moral'ın (2020) yaptıkları çalışma sonucunda düşük öz-denetim ile sosyotelizm davranışları arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Benvenuti ve diğerleri (2020) çalışmada düşük öz-kontrolün internet bağımlılığını arttırdığını ve internet bağımlılığındaki artışın sosyotelizmi arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulgularından farklı olarak bazı araştırmalarda öz-kontrol ve sosyotelizm arasında bir ilişki bulunamamıştır. Isrofin ve Munawaroh (2021) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışma sonuçlarında öz-kontrolün sosyotelizm davranışını yordamadığını tespit etmiştir.

Öz-kontrol mekanizması beyin prefrontal bölgesindeki gelişime paralel bir gelişim göstermektedir. Prefrontal korteks ergenlik döneminde gelişimini tam olarak tamamlamamaktadır. Bu yüzden ergenler bazen yetişkinler gibi davranıp dürtülerini kontrol edebilirken, bazen dürtülerine yenik düşebilmektedir. Başka bir deyişle ergenlerin zaman zaman kontrol mekanizmalarını yeterince işletmediği görülmektedir (Casey ve Caudle, 2013). Ergenlerin dürtülerini kontrol altında tutamamasından dolayı riskli davranışlar göstermeleri olasıdır. Düşük öz-kontrolün

sosyal medya bağımlılığı ve sosyotelizm davranışı olasılığını arttırdığı düşünülmektedir (Brkljačić vd., 2018; Kaşıkçı, Denli ve Güney Karaman, 2021). Bu durum araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Araştırmada ergenlerde sosyotelizm ile sosyal medya bağımlılığı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Literatür incelendiğinde yapılan çalışmaların araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Karadağ ve diğerleri (2015) yaptıkları çalışmada sosyotelizm ile sosyal medya bağımlılığı arasında pozitif yönlü anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Chotpitayasunondh ve Douglas (2016) sosyal medya bağımlılığının sosyotelizm davranışının temel yordayıcılarından biri olduğunu tespit etmiştir. Karadağ ve diğerleri (2016) sosyotelist davranışların sosyal medya bağımlılığı ile ilişkili olduğunu savunmaktadır. Krasnova ve diğerleri (2016) yaptıkları çalışma sonucunda sosyal medya platformlarının yüz yüze iletişimi azaltan bir unsur olduğu belirlenmiştir. Benzer bir araştırma yürüten David ve Roberts (2017) sosyotelizmin, sosyal medya yoğunluğu üzerinde dolaylı etkiye sahip olduğu görülmüştür. Büyükgebiz-Koca (2019) çalışmasında sosyotelizme neden olan en büyük faktörün sosyal medya bağımlılığı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ergenlerde sosyotelizm ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkinin pozitif yönlü anlamlı düzeyde olmasının nedeni sosyal medya platformlarının akıllı telefonların bağımlılık unsurları arasında önemli bir yere sahip olması olabilir (Kwon vd., 2013). Literatür incelendiğinde; sosyotelizme sebep olan faktörlerin akıllı telefon kullanımı, dijital oyun bağımlılığı, internet bağımlılığı ve sosyal medya bağımlılığı olduğu görülmektedir (Toker ve Tuncay, 2020). Diğer bir deyişle sosyotelizmin önemli belirleyicilerinin arasında sosyal medya bağımlılığı da bulunmaktadır. Fotoğraf, video, müzik paylaşımı ile sanal gruplara dahil olma, bireylerle görüntülü görüşme gibi özellikleri olan sosyal medya platformlarının bireylerin gerçek hayatlarına paralel bir yaşam sunması iki değişken arasındaki ilişkiyi açıklayabilmektedir. Bilgisayarlarda internetin kullanılmaya başlaması ile ortaya çıkan sosyal medya platformlarının akıllı telefonlar ile gelişip yeni bir forma dönüşmesi sosyotelist davranışları açıklar niteliktedir (Karadağ vd., 2015).

Öz-kontrol, sosyal medya bağımlılığı aracılığıyla sosyotelizmi dolaylı olarak etkilemektedir. Başka bir ifadeyle öz-kontrol ve sosyotelizm arasındaki ilişkide sosyal medya bağımlılığı aracı rol oynamaktadır. Öz-kontrol düzeyi düşük ergenlerin sosyal medya bağımlılığı düzeyleri artmakta, bu da ergenlerin sosyotelizm düzeylerini arttırmaktadır. Aynı zamanda öz-kontrol düzeyi yüksek olan ergenlerin sosyal medya bağımlılıkları azalmakta, buna bağlı olarak sosyotelizm düzeyleri de azalmaktadır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar çeşitli araştırma bulgularıyla da benzerlik göstermektedir. Chotpitayasunondh ve Douglas (2016) öz-kontrolün akıllı telefon bağımlılığını öngördüğü ve akıllı telefon bağımlılığının da sosyotelizmi öngördüğü sonucuna ulaşmışlardır. Isrofin ve Munawaroh (2021) akıllı telefon bağımlılığının sosyotelizm davranışını önemli ölçüde yordadığını ve öz-kontrol ve sosyotelizm arasındaki ilişkinin negatif yönde anlamlı olduğunu ifade etmişlerdir. Fang ve diğerleri (2020) ise sorunlu sosyal medya kullanımı, sosyal medyadan gelen duygusal destek ile sosyotelizm davranışı arasındaki ilişkide sorunlu sosyal medya kullanımının aracı rolü olduğunu ifade etmişlerdir. Geng ve diğerleri (2021) yaptıkları çalışma sonucunda öz-kontrolün akıllı telefon bağımlılığı ile kaygı arasındaki ilişkide öz-kontrolün aracı rolü olduğunu ifade etmişlerdir. Kaşıkçı vd., (2021) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öz-kontrolün azalmasının sosyal medya bağımlılığının ortaya çıkmasında etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Özetle bu çalışmada ergenlerde öz-kontrol ve sosyotelizm arasındaki ilişkide sosyal medya bağımlılığının aracı rolü olduğu ortaya konulmuştur. Elde edilen bu sonuç mevcut literatürdeki araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Öz-kontrolün düşük olması sosyal medya bağımlılığını arttırmaktadır. Sosyal medya bağımlılığı da sosyotelizmi arttırmaktadır. Dolayısıyla sosyal medya bağımlılığı öz-kontrol ile sosyotelizmin arasındaki ilişkide aracı role sahiptir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazar bu çalışmayı etkileyebilecek mali olan ya da olmayan herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmiştir.

Mali Destek

Yazar bu çalışma için herhangi bir kamu, ticari veya kâr amacı gütmeyen kuruluştan mali bir yardım almamıştır.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırma, Selçuk Üniversitesi Etik Kurulu'nun 16.03.2022 tarihli ve E.254250 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

Kaynakça / References

- Aktan, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 405-421. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.379886>
- Alexander, C. M. (2012). *Facebook usage and academic achievement of high school students: A quantitative analysis*, theses and dissertations, Pepperdine University, Malibu.
- Alkaya, Ö. (2020). *Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı, umut ve denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Al-Menayes, J. (2015). Social media use, engagement and addiction as predictors of academic performance. *International Journal of Psychological Studies*, 7(4), 86-94.
- Al-Saggaf, Y., & O' Donnell, S. B. (2019). Phubbing: perceptions, reasons behind, predictors, and impacts. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 1(2), 132-140. doi: 10.1002/hbe2.137
- Álvarez Menéndez, M., & Moral Jiménez, M. D. L. V. (2020). Phubbing, uso problemático de teléfonos móviles y de redes sociales en adolescentes y déficits en autocontrol. *Health and Addictions/Salud y Drogas*.
- Andreassen, C. S. (2015). Online social network site addiction: A comprehensive review. *Current Addiction Reports*, 2(2), 175-184.
- Argan, M., Köse, H., Özgen, C., & Yalınkaya, B. (2019). Do sports, take photo and share: Phubbing, social media addiction and narcissism of body builders. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 5(9), 79-94.
- Arıcak, T. (2022). Dijital oyun bağımlılığı ciddi bir sorun. *Yeşilay Dergisi*, 1065, 8-11.
- Atış-Akyol, N. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarda bağlanma ile sosyal yetkinlik, kaygı, öfke ve öz-kontrol değişkenlerinde akran ilişkilerinin aracı rolü*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, İ. E. (2016). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımları üzerine bir araştırma: Anadolu Üniversitesi örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (35), 373-386.
- Barker, V. (2009). Older adolescents' motivations for social network site use: The influence of gender, group identity, and collective self-esteem. *Cyber Psychology & Behavior*, 12(2), 209-213.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., & Tice, D. M. (2007). The strength model of self-control. *Current Directions of Psychological Science*, 16(6), 351-355.
- Benvenuti, M., Błachnio, A., Przepiorka, A. M., Daskalova, V. M., & Mazzoni, E. (2020). Factors related to phone snubbing behavior in emerging adults: The phubbing phenomenon. In *The psychology and dynamics behind social media interactions* (pp. 164-187). IGI Global Press.
- Bheo, D. L., Lerik, M. D. C., & Wijaya, R. P. C. (2020). Self-Control with social media addiction in students of SMA Negeri 3 Kota Kupang. *Journal of Health and Behavioral Science*, 2(4), 290-304. <https://doi.org/10.35508/jhbs.v2i4.2827>
- Bilgin, M. (2018). Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı ve psikolojik bozukluklar arasındaki ilişki. *The Journal of International Scientific Researches*, 3(3), 237-247.
- Brevers, D., & Turel, O. (2019). Strategies for self-controlling social media use: Classification and role in preventing social media addiction symptoms. *Journal of Behavioral Addictions*, 8(3), 554-563. doi: 10.1556/2006.8.2019.49
- Brkljačić, T., Šakić, V., & Kaliterna-Lipovčan, L. J. (2018, 7-8 December). Phubbing among Croatian students. Protection and Promotion of the Well-Being of Children, Youth, and Families: Selected Proceedings of the 1st International Scientific Conference of the Department of Psychology at the Catholic University of Croatia, Zagreb, Hırvatistan.
- Büyükgebiz-Koca, E. (2019). Akıllı telefon bağımlılığı ve sosyotelizm üzerine bir yazın taraması. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(6), 399-411.
- Caplan, S. E. (2005). A social skill account of problematic Internet use. *Journal of Communication*, 55(4), 721-736. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2005.tb03019.x>
- Caplan, S. E., & High, A. C. (2007). Online social interaction, psychosocial well-being, and problematic Internet use. *Internet addiction: A handbook and guide to evaluation and treatment*, 35-53. doi: 10.1002/9781118013991.ch3

- Casey, B. J., & Caudle, K. (2013). The teenage brain: Self control. *Current Directions in Psychological Science*, 22(2), 82-87. doi: 10.1177/0963721413480170
- Chotpitayasunondh, V., & Douglas, K. M. (2016). How “phubbing” becomes the norm: The antecedents and consequences of snubbing via smartphone. *Computers in Human Behavior*, 63, 9-18.
- Çalışır, G. (2015). Kişilerarası iletişimde kullanılan bir araç olarak sosyal medya: Gümüşhane Üniversitesi iletişim fakültesi öğrencilerine yönelik bir araştırma. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 10(3), 115-144.
- Dan, H., Bae, N., Koo, C., Wu, X., & Kim, M. (2015). Relationship of smartphone addiction to physical symptoms and psychological well-being among nursing students: Mediating effect of internet ethics. *Journal of Korean Academy of Nursing Administration*, 21(3), 277-286.
- David, M.E., & Roberts, J.A. (2017). Phubbed and alone: Phone snubbing, social exclusion, and attachment to social media. *Journal of the Association for Consumer Research*, 2(2), 155–163.
- Demirhan, P. (2021). *Büyükşehirlerde sosyal medya bağımlılığının dürtüsellikle olan ilişkisinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Doğan, U., ve Tosun, N.İ. (2016). Lise öğrencilerinde problemlili akıllı telefon kullanımının sosyal kaygı ve sosyal ağların kullanımına aracılık etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(22), 100-128.
- Duckworth, A. L. (2011). The significance of self-control. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2639-2640. <https://doi.org/10.1073/pnas.1019725108>
- Ekşi, H., Turgut, T., & Sevim, E. (2019). The mediating role of general procrastination behaviors in the relationship between self-control and social media addiction in university students. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6(3), 717-745.
- Ektiricioğlu, C., Arslantaş, H., & Yüksel, R. (2020). Ergenlerde çağın hastalığı: Teknoloji bağımlılığı. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 29(1), 51-64.
- Ellis, W. E., Dumas, T. M., & Forbes, L. M. (2020). Physically isolated but socially connected: Psychological adjustment and stress among adolescents during the initial COVID-19 crisis. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 52(3), 177.
- Fang, J., Wang, X., Wen, Z., & Zhou, J. (2020). Fear of missing out and problematic social media use as mediators between emotional support from social media and phubbing behavior. *Addictive Behaviors*, 107, 106430. doi: 10.1016/j.addbeh.2020.106430
- Finkenauer, C., Engels, R. C. M. E., & Baumeister, R. F. (2005). Parenting and adolescent externalizing and internalizing problems: The role of self-control. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 58-69.
- Forgas, J. P., Baumeister, R. F., & Tice, D. M. (2009). *Psychology of self-regulation: Cognitive, affective, and motivational processes*. Psychology Press.
- Geng, Y., Gu, J., Wang, J., & Zhang, R. (2021). Smartphone addiction and depression, anxiety: The role of bedtime procrastination and self-control. *Journal of Affective Disorders*, 293, 415-421. doi: 10.1016/j.jad.2021.06.062
- George, D., & Mallery, P. (2022). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge Press.
- Griffiths M. D. (2001). Sex on the internet: Observations and implications for internet sex addiction. *The Journal of Sex Research*. 38, 333-342. doi: 10.1080/00224490109552104
- Griffiths, M. D. (2013). Social networking addiction: Emerging themes and issues. *Journal of Addiction Research & Therapy*, 4(5). doi: 10.4172/2155-6105.1000e118
- Guessouma, S. B., Lachala, J., Radjacka, R., Carretiera, E., Minassiana, S., Benoita, L., & Moroa, M. R. (2020). Adolescent psychiatric disorders during the COVID-19 pandemic and lockdown. *Psychiatry Research*, 1-6.
- Güney, M., & Taştepe, T. (2020). Ergenlerde sosyal medya kullanımı ve sosyal medya bağımlılığı. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 183-190.
- Habermann, J. (2021). Self-control and social media addiction (Facebook): a quantitative analysis. Available at SSRN 3875633. doi:10.2139/ssrn.3875633

- Isrofin, B., & Munawaroh, E. (2021). The effect of smartphone addiction and self-control on phubbing behavior. *Jurnal Kajian Bimbingan Dan Konseling*, 6(1), 15-23.
- Karadağ, E., Tosuntaş, S. B., Erzen, E., Duru, P., Bostan, N., Şahin, B. vd. (2015). Determinants of phubbing, which is the sum of many virtual addictions: A structural equation model. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(2), 60-74.
- Karadağ, E., Tosuntaş, Ş. B., Erzen, E., Duru, P., Bostan, N., Mızrak-Şahin, B. vd. (2016). Sanal dünyanın kronolojik bağımlılığı: Sosyotelizm (phubbing). *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, 3(2), 223-269.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Karaş, B. (2019). *Boş zaman aktivitesi olarak sosyal medya kullanımını tercih eden bireylerin gelişmeleri kaçırma korkusu, sosyotelizm, kişilik ve sosyal bağlılık düzeylerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kaşıkçı, F., Denli, Ö. S., & Güney-Karaman, N. (2021). Gençlerde sosyal medya bağımlılığı ve sosyal dışlanma: öz-kontrolün aracılık rolünün değerlendirilmesi. *Başkent Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 8(1), 147-159.
- Kaygusuz, C. 2013. Psikolojik ihtiyaçlar ve internet bağımlılığı. M. Kalkan & C. Kaygusuz (Edt.), *İnternet bağımlılığı: Sorunlar ve çözümler* (s. 164-193). Anı Yayıncılık.
- Krasnova, H., Abramova, O., Notter, I., & Baumann, A. (2016, 15 Haziran). *Why phubbing is toxic for your relationship: Understanding the role of smartphone jealousy among "Generation Y" users*. Twenty-Fourth European Conference on Information Systems (ECIS), İstanbul, Turkey.
- Kwon, M., Lee, J. Y., Won, W. Y., Park, J. W., Min, J. A. vd. (2013). Development and validation of a smartphone addiction scale (SAS). *PLoS one*, 8(2), e56936.
- Latifa, R., Mumtaz, E. F., & Subchi, I. (2019, 4-6 November). *Psychological explanation of phubbing behavior: Smartphone addiction, empathy and self control*. In 2019 7th International Conference on Cyber and IT Service Management (CITSM), Jakarta, Indonesia.
- Modecki, K. L., Uink, B., & Barber, B. L. (2018). Antisocial behaviour during the teenage years: Understanding developmental risks. *Trends and Issues in Crime and Criminal Justice*, 556, 1-14.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H. vd. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the national Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698. doi: 10.1073/pnas.1010076108
- Nakamura, T. (2015). The action of looking at a mobile phone display as nonverbal behavior/communication: A theoretical perspective. *Computers in Human Behavior*, 43, 6875. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.042>
- Nazlıgül, M. D., & Yılmaz, A. E. (2019). Oyun bağımlılığı ve egzersiz bağımlılığına davranışsal bağımlılık çerçevesinden bakış. *Bağımlılık Dergisi*, 20(2), 97-108.
- Nebioğlu, M., Konuk, N., Akbaba, S., & Eroğlu, Y. (2012). The investigation of validity and reliability of the Turkish version of the Brief Self-Control Scale. *Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 22(4), 340-351.
- Niu, G., Yao, L., Wu, L., Tian, Y., Xu, L., & Sun, X. (2020). Parental phubbing and adolescent problematic mobile phone use: The role of parent-child relationship and self-control. *Children and Youth Services Review*, 116, 105247.
- Özgenel, M., Canpolat, Ö., & Ekşi, H. (2019). Ergenler için sosyal medya bağımlılığı ölçeği (ESMBÖ): Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6(3), 631-664.
- Purba, A. W. D., & Istiana, N. S. W. (2019, 17 December). *The correlation between self-control and social media addiction (Instagram) in SMA harapan 1 medan*. In Proceedings of the 2nd International Conference of Science Education in Industrial Revolution (ICONSEIR 2019), North Sumatra, Indonesia.
- Ritonga, R. S., & Kiram, Y. (2018, 12-14 November). *Contribution of self-control and social skills on the tendency social media addiction*. In International Conferences on Educational, Social Sciences and Technology, Padang, Indonesia.
- Sağar, M. E. & Özçelik, T. (2022). Ergenlerde duygu düzenleme ve yaşam doyumunun sosyal medya bağımlılığı üzerindeki yordayıcı rolü. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (2), 493-511.
- Sağar, M. E. (2021). Predictive role of cognitive flexibility and self-control on social media addiction in university students. *International Education Studies*, 14(4), 1-10. doi: 10.5539/ies.v14n4p1

- Self-esteem and marital status as moderators. *Current Psychology*, 40(7), 3365-3375.
- Shapira, N. A., Lessig, M. C., Goldsmith, T. D., Szabo, S. T., Lazoritz, M., Gold, M. S. vd. (2003). Problematic internet use: proposed classification and diagnostic criteria. *Depression and Anxiety*, 17(4), 207-216. doi: 10.1002/da.10094
- Shaw, M., & Black, D. W. (2008). Internet addiction. *CNS Drugs*, 22(5), 353-365.
- Sinha, R. (2008). Modeling stress and drug craving in the laboratory: Implications for addiction treatment development. *Addiction Biology*, 14(1), 84-98.
- Sistek-Chandler, C. (2012). Connecting the digital dots with social media and web 2.0 technologies. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 5(1), 78-86.
- Subrahmanyam, K., & Lin, G. (2007). Adolescents on the net: Internet use and well-being. *Adolescence*, 42(168), 659-667.
- Şata M, Çelik İ, Ertürk Z, Taş U. E. (2016). Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği'nin (ATBÖ) Türk lise öğrencileri için uyarılma çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(1),156-169.
- Şimşir Gökalp, Z., Saritepeci, M., & Yıldız Durak, H. (2022). The relationship between self control and procrastination among adolescent: The mediating role of multi screen addiction. *Current Psychology*, 1-12.
- Tahiroğlu, A.Y., Çelik, G.G., Fettahoğlu, Ç., Yıldırım, V., Toros, F.,Avcı, vd. (2010). Psikiyatrik bozukluğu olan ve olmayan ergenlerde problemler internet kullanımı. *Nöropsikiyatri Arşivi: İstanbul*, 47(3), 241-246.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F. & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 271-324. doi: 10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x
- Toker, B. ve Tuncay, N. (2020). Statistical analysis of Turkish speaking students' phubbing behaviors. *Journal of Computer and Education Research*, 8 (16), 526-544. <https://doi.org/10.18009/jcer.739492>
- Tsai, C. C., & Lin, S. S. (2003). Internet addiction of adolescents in Taiwan: An interview study. *Cyber Psychology & Behavior*, 6(6), 649-652. doi: 10.1089/109493103322725432
- Tutgun Ünal, A. (2015). *Sosyal medya bağımlılığı: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ulus, L., (2018). Ergen çocukları için yaşam kısıtlamaları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(12), 516-537.
- Uyar, P. (2022). *Hemşirelik öğrencilerinin sosyal medya kullanımı ve aile iletişiminin sosyotelist olma ve sosyotelizme maruz kalma durumlarına etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ünal, D., & Yıldırım, O. (2020). Dijital yerlilerin sosyotelizm (phubbing) eğilimlerinin değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 8(1), 276-297. doi: 10.19145/e-gifder.644279
- Vall-Roqué, H., Andrés, A., & Saldaña, C. (2021). The impact of COVID-19 lockdown on social network sites use, body image disturbances and self-esteem among adolescent and young women. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 110, 110293.
- Vanden-Abee, M. M., Antheunis, M. L., & Schouten, A. P. (2016). The effect of mobile messaging during a conversation on impression formation and interaction quality. *Computers in Human Behavior*, 62, 562-569. doi: 10.1016/j.chb.2016.04.005
- Wang, X., Zhao, F., & Lei, L. (2021). Partner phubbing and relationship satisfaction:
- Woods, H. C., & Scott, H. (2016). Sleepy teens: Social media use in adolescence is associated with poor sleep quality, anxiety, depression and low self-esteem. *Journal of Adolescence*, 51, 41-49. doi: 10.1016/j.adolescence.2016.05.008
- Wu, A. M., Cheung, V. I., Ku, L., & Hung, E. P. (2013). Psychological risk factors of addiction to social networking sites among Chinese smartphone users. *Journal of Behavioral Addictions*, 2(3), 160-166. doi: 10.1556/jba.2.2013.006
- Yücekaya, H. B. (2019). *İnternet oyun oynama bozukluğu, akılcı olmayan inançlar, başa çıkma stratejileri ve özdenetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İbn Haldun Üniversitesi, İstanbul.

Metamorphosis of English Preparatory Program Instructors as Researchers*

Sezgin Ballıdağ***¹ and Kenan Dikilitaş²

Abstract

Transformation of the Turkish EFL teachers working at tertiary level as researchers has received relatively little attention in the relevant literature. Furthermore, most studies in the field sought to explain the transformation of the teachers through interventions. Therefore, drawing on the underpinnings of transformative learning theory proposed by Mezirow, this study aims to investigate how the three EFL teachers have changed since starting their research careers. Unlike most of the studies in the literature, this study aims to find out the transformation of the participants as researchers with no specific intervention. This is a qualitative study, and the data were collected online through semi-structured interviews. In order to see if the participants went through the stages suggested by the theory, the recorded interviews were analyzed deductively. The results revealed that despite not following a linear order, the participants pass through all the suggested stages. The participants were found to pass through transformation at distinct stages, and how they changed was presented under the steps of the theory. Overall, this study sheds light on the longitudinal development of researchers initiated by a disruptive event, which is followed by iterative reflections which leads to the feeling of confidence in their researcher identities.

Keywords

Critical reflection
Transformative learning theory
Teacher research
Teacher transformation

Article Info

Received
February 05, 2024
Accepted
April 01, 2024
Article Type
Research Paper

İngilizce Hazırlık Programı Öğretim Görevlilerinin Araştırmacı Olarak Dönüşümü*

Öz

Yükseköğretim düzeyinde araştırmacı olarak çalışan Türk yabancı dil öğretmenlerinin dönüşümü, ilgili literatürde nispeten az ilgi görmüştür. Ayrıca alanda yapılan çalışmaların çoğu öğretmenlerin dönüşümünü müdahalelerle açıklamaya çalışmıştır. Bu nedenle, Mezirow tarafından önerilen dönüştürücü öğrenme teorisinin temellerinden yararlanan bu çalışma, üç İngilizce öğretmenin araştırma kariyerlerinin başlangıcından bu yana nasıl değiştiklerini araştırmayı amaçlamaktadır. Literatürdeki çoğu çalışmadan farklı olarak bu çalışma, katılımcıların herhangi bir özel müdahale olmaksızın bir araştırmacı olarak dönüşümünü ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu nitel bir çalışmadır ve veriler çevrimiçi olarak yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Katılımcıların teorisinin önerdiği aşamalardan geçip geçmediğini görmek için, kaydedilen görüşmeler tümdengelim yöntemiyle analiz edilmiştir. Sonuçlar, doğrusal bir sıra izlememesine rağmen, üç katılımcının da önerilen tüm aşamalarda dönüşüm yaşadığını ortaya koymuştur. Katılımcıların farklı aşamalarda dönüşüm geçirdiği görülmüş ve nasıl değiştikleri teorisinin adımları altında sunulmuştur. Genel olarak bu çalışma, araştırmacıların yıkıcı bir olayla başlatılan ve bunu tekrarlayan yansımalarla devam eden, araştırmacı kimliklerine güven duymalarına yol açan boylamsal gelişimine ışık tutmaktadır.

Anahtar Sözcükler


Eleştirel yansıma
Dönüştürücü öğrenme teorisi
Öğretmen araştırması
Öğretmen dönüşümü


Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
05 Şubat 2024
Kabul Tarihi
01 Nisan 2024
Makale Türü
Araştırma Makalesi

Atf: Ballıdağ, S. & Dikilitaş, K. (2024). Metamorphosis of english preparatory program instructors as researchers. *Ege Eğitim Dergisi*, 25(2), 101-113. <https://doi.org/10.12984/egcedf.1431816>

* This study was produced from the PhD Thesis prepared by Sezgin Ballıdağ under the supervision of Prof. Dr. Kenan Dikilitaş. [Bu çalışma, Sezgin Ballıdağ tarafından Prof. Dr. Kenan Dikilitaş danışmanlığında hazırlanan doktora tezinden üretilmiştir.]

¹  Bahcesehir University, Graduate School in ELT, Turkey, sballidag@gmail.com

²  University of Bergen, Department of Education, Norway, kenan.dikilitas@uib.no



Bu eser Creative Commons Atınlı-GayriTicari-Türetilemez 4.0 Uluslararası Lisansı ile yayımlanmıştır.

Genişletilmiş Özet

Giriş

Öğretmenlerin mesleki gelişimi eğitim sistemlerinde ve öğrenci başarısında önemli bir rol oynamaktadır. Teknoloji ve pedagojideki ilerlemeler öğretmenlerin sürekli gelişmesini ve yeni gelişmelere uyum sağlamasını zorunlu kılmakta ve öğretmen araştırmaları öğretmen gelişimi için güçlendirici bir yol olarak görülmektedir (Borg, 2013). Öğretmen araştırmasının öğretmenlerin mesleki bilgileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu, bunun da onların öğretmenlik kimliğini ve motivasyonunu artırdığı bulunmuştur (Eğimli ve Dikilitaş, 2022). Araştırma yoluyla profesyonel olarak gelişmek isteyen öğretmenler, araştırma yaparken inişli çıkışlı yollardan geçerler (Roberts, Crawford ve Hickmann, 2010). Bu zorluklar zaman kısıtlamalarını, iş yükünü, gerekli araştırma bilgisinin eksikliğini, idari desteğinin eksikliğini içerebilir. Bu zorluklarla mücadele ederken, araştırma metodolojileri ve uygulamalarını edinirken dönüştürücü bir süreçten geçerler. Bu süreci açıklamak için dönüştürücü öğrenme teorisi (Mezirow ve Associates, 2000), on adımlık bir süreç sunarak yetişkin öğrenenlerin dönüştürücü öğrenmesini araştırmak için teorik bir çerçeve sağlar. Ama, öğrencilerin on aşamanın tümünü geçmesi şart değıldir (Mezirow ve Associates, 2000). Literatürde önerilen adımları uygulayan öğretmenlerin olumlu sonuçlar elde ettiğı bulunmuştur (Senyshyn, 2018). Bu çalışma, Türkiye'deki hem devlet hem de özel üniversitelerde, yabancı diller yüksekokullarında görev yapan İngilizce öğretim görevlilerinin geçtikleri aşamaları, araştırmacı kimliğini geliştirirken yaşadıkları dönüşümlerle birlikte ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Literatürde öğretmenlerin dönüştürücü değışimleri ağırlıklı olarak bir müdahale (ders veya mesleki gelişim programı gibi) öncesinde ve sonrasında araştırılmıştır. Ancak öğretmenlerin uzun zaman içindeki bakış açarındaki ve davranışlarındaki değışiklikler hakkında çok az şey bilinmektedir. Bu nedenle bu çalışma, Türkiye'deki üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin dönüşümünü inceleyerek literatürdeki bu boşluğu kapatmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, bu çalışma "Dönüştürücü öğrenme teorisi aracılığıyla öğretmenlerin araştırmacı olarak gelişimine ilişkin ne gibi bilgiler edinebiliriz?" sorusuna cevap bulmayı hedeflemektedir.

Yöntem

Bu nitel araştırma, Türkiye'deki üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında çalışan İngilizce öğretim görevlilerinin, araştırma yapmaya dahil olmaya başladıklarından bu yana geçirdikleri dönüşümü ortaya koymayı hedeflemektedir. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi ile, üç kadın öğretim görevlisi seçilmiştir. Katılımcılardan bir tanesi doktora eğitimini tamamlamış, diğer ikisi de halen doktora eğitimlerine devam etmektedirler. Araştırmada kullanılan veri, yarı yapılandırılmış mülakatlar ile çevrimiçi olarak toplanmıştır. Ortalama 70 dakika süren mülakatlar, katılımcıların da onayı alındıktan sonra kayıt altına alınmış ve sonrasında görüşmeler kelimesi kelimesine yazıya geçirilmiştir. Katılımcıların isimleri gizli tutulması için takma adlar verilmiştir. Akabinde, görüşmeler MAXQDA 24 programı ile, dönüştürücü öğrenme kuramının aşamalarına göre tümdengelim yöntemiyle kodlanmışlardır ve katılımcıların dönüşüm süreçleri dönüştürücü öğrenme kuramının aşamalarına göre ortaya konulmuştur.

Bulgular

Yarı yapılandırılmış mülakatlar, tümdengelim yöntemiyle analiz edilmiş ve dönüştürücü öğrenme kuramındaki aşamalar esas alınarak incelenmiştir. Analizler için kullanılan aşamalar şu şekildedir; 1) kafa karıştırıcı ikilem, 2) yansıtma ve varsayımların araştırılması, 3) yeni bir role güven kazanmak, 4) davranış değışiklikleri 5) yeni bakış açarlarının entegrasyonu. Teorinin beş aşamasının her biri altında, üç katılımcının geçtiğı süreçler ile ilgili örnekler sağlanarak, katılımcıların, bilimsel araştırma yapmaya başladıkları andan bu yana geçirdikleri değışim örnekleri ortaya konulmuştur. Görüşmelerden elde edilen bulgular, her üç katılımcının da araştırma kimlikleri kazandığı süre içerisinde, tüm aşamalardan geçtiğini ortaya koymuştur. Katılımcılar, dönüşüme sevk eden ikilemleri, çalıştığı kurumlarda yaşayabildiğı gibi, danışmanlarından aldığı geri dönüt ya da akademik dünyanın içerisinde girmekle de yaşayabilmiflerdir. Yansıtma, dönüşüme götüren önemli bir etmen olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcıların, yansıma yaptıkları bilgi veya davranışlar konusunda dönüşüm yaşadıkları ortaya konmuştur. Öğrenme şekilleri, örnekleme tercihleri ve araştırma makalesinde alanyazın yazımı becerisi, katılımcıların yansıma yaptıkları alanlar arasında yer almıştır. Katılımcıların, ayrıca gün geçtikçe kendine güvenlerinin arttığı ve bu güven neticesinde daha kolay araştırma yapabildikleri ve hatta arkadaş çevresinde bile akademik sohbetlere yöneldiğı ortaya konulmuştur. Davranış değışiklikleri boyutunda da davranış değışikliklerinin, dışa dönüşlülük gibi hem kişisel özellikleri hem de arkadaş seçimi ve esnek olma konusunda kendini gösterdiğı bilgisine ulaşılmıştır. Son olarak, katılımcıların araştırmacı kişiliği geliştirdikleri, araştırmacı olarak gelecek hedeflerine, günlük hayata dahil etme çabalarının mevcut olduğu ortaya çıkmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, katılımcıların dönüştürücü öğrenme teorisi çerçevesinde araştırma etkinliklerinde bulunurken yaşadıkları dönüşümü ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, dönüştürücü öğrenmeyi

teşvik etmek için herhangi bir planlı müdahale olmaksızın öğretmenlerin dönüşümünü ortaya koyarak alana önemli bir katkı sağlamaktadır. Literatürdeki çalışmaların birçoğu (Fasli ve Fasli, 2019; Joslyn ve Hynes, 2022; King, 2004; Sprow Forte ve Blouin, 2016), katılımcıların bir kurs veya eğitim sonrasındaki dönüştürücü öğrenmelerini ortaya koymaya çalışmıştır ancak dönüşüm, katılımcıların zaman içindeki değişimi yeterince araştırılmamıştır. Literatürdeki çalışmaların çoğu, katılımcıların bir kurs veya eğitim sonrasındaki dönüştürücü öğrenmelerini ortaya çıkarmaya çalışmıştır, ancak katılımcıların zaman içindeki dönüşümü yeterince araştırılmamıştır. Bu tür çalışmaların azlığına rağmen, bu çalışmadan elde edilen bulguların Şahin, Erişen ve Çeliköz (2016) ve Zhu, Iglesia ve Wang (2020) tarafından yapılan çalışmalarını desteklediği söylenebilir, çünkü bu çalışmalar da akademisyenlerin ve öğretmen adaylarının, böyle bir öğrenmeye yol açacak açık bir müdahale olmaksızın, dönüştürücü öğrenmelerinin kanıtlarını ortaya koymuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizi, her üç katılımcının da araştırma kariyerlerinin bazı noktalarında beş aşamanın tümünü geçtiğini ortaya koymuştur ve bu bulgu, literatürde yapılan birçok çalışma ile uyumludur (Hoggan ve Cranton, 2015; Zhu ve diğ., 2020). Alanyazındaki birçok araştırma gibi, bu araştırma da bize dönüştürücü öğrenme teorisinin olumlu etkilerini ortaya koymuştur. Öncelikle, kafa karıştırıcı ikilem aşamasını tüm katılımcılar yaşamıştır. Katılımcıları rahatsız eden olay veya durumlar çalıştıkları kurumlardaki yanlış gördükleri uygulamalar, danışmanlarından aldıkları geri bildirimler ve başlı başına akademik dünyaya adım atmaları şeklinde ortaya konulmuştur. Bu bulgular, Mezirow'un (1996) iddia ettiği gibi, bariz bir dış etkiye maruz kalmadan dönüştürücü öğrenmenin ortaya açısından önemlidir. Ayrıca, akademik dünyaya adım atmanın da kendi başına kafa karıştırıcı bir ikilem ortaya koyması (Şahin ve diğ., 2016) açısından alanyazındaki örneklerle benzerlik taşımaktadır. Ayrıca mülakatlardan elde edilen bulgular, araştırmacıların güven kazandıkça motivasyonlarının da arttığını ortaya koymuştur ve bu bulgu alanyazındaki çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Beauchamp, Barling ve Morton, 2011; Meyers, 2008). Ayrıca, bir araştırmacı olarak dönüşürken, araştırmacıların sosyal ortamlarından da destek aldıkları ve bilgi ve becerilerini günlük hayata entegre ederken bu sosyal çevre ile etkileşimli olarak hareket ettikleri ortaya çıkmıştır. Bu bulgu da destekleyici ilişkilerin ve çevrenin dönüştürücü öğrenme üzerindeki etkisini ortaya koyan Gravett (2004) ile de uyumludur. Ayrıca dönüştürücü öğrenme teorisinde "yansıtma"nın önemli bir yeri vardır ve bu araştırmadaki tüm katılımcıların bu dönüşüm aşamasından geçtiğini ancak daha da önemlisi bu yansımaların araştırma bilgi ve becerilerine önemli katkılar sağladığını ortaya çıkmıştır. İlginçtir ki inançları ve eylemleri üzerine yaptıkları yansımalar sosyal yaşamlarında da çarpıcı etkiler yaratmış; bir katılımcı dışa dönük biri haline gelirken, bir diğeri akademik hedeflerini tartışabileceği arkadaşlarıyla daha fazla takılmaya başladığını belirtmiştir. Bu araştırmada örneklem olan üç katılımcının da günlük hayata entegre olan veya edinilmeye çalışılan davranışlarında, bir ikilem yaşama ve yansıtma yapma aşamaları önemli bir etmen olarak ortaya çıkmış, daha sonrasında, bu davranış veya bilgi konusunda güven kazanıp günlük hayata entegre etmeleri konusunda öncülük etmiştir ve tüm bu bulgular dönüştürücü öğrenme modelini destekler niteliktedir.

Introduction

The professional development of teachers plays a pivotal role in the education systems and the student success. Advancements in technology and pedagogy necessitate teachers to grow constantly and adapt to the new developments, and teacher research is seen as an empowering way for teacher development (Borg, 2013; Burns, 2005; Dikilitaş & Çomoğlu, 2022). Teacher research has been found to have a positive impact on teachers' professional knowledge, which boosted their teaching identity and motivation (Eğinli & Dikilitaş, 2022). Teachers wishing to develop professionally through research go through paths with twists and turns as they are engaged in research (Roberts et al., 2010). These challenges may include time restrictions, workload, lack of necessary research knowledge and lack of administration support. While tackling these challenges, they undergo a transformative process as they engage in the acquisition of research methodologies and practices. To explain this process, transformative learning theory (Mezirow & Associates, 2000) provides a theoretical framework to investigate the transformative learning of adult learners by offering a ten-step process. In the literature, the teachers who go through the suggested steps have been found to have positive results (Senyshn, 2018). The learners are not required to pass through all ten stages (Mezirow & Associates, 2000), and this study aims to reveal the stages that the English as a Foreign Language (EFL) teachers who work at both state and private universities in Turkey pass through together with the transformations that they have as they develop a researcher identity.

The transformative changes of the teachers in the literature have mainly been investigated before and after an intervention (such as a course or professional development program). However, little is known about the perspective and behavioral changes of teachers in a prolonged period of time. Therefore, this study seeks to close the gap in the literature by investigating the transformation of EFL teachers working at the preparatory schools in Turkey. To this end, this study aims to answer the following research question:

1. What insights can we gain into the development of teachers as researchers through transformative learning theory?

Transformative Learning Theory

Transformative learning theory (TLT) was proposed by Mezirow in the mid-1970s, and since then, it has seen constant development (Emslie, 2016). Being a valuable framework to explore adult learning (Cranton, 1996; King, 2004), it focuses on how individuals create their own meaning through their experiences. To be more specific, it is the process by which we transform our taken-for granted frames of reference (meaning perspectives, habits of mind, mind sets) to make them more inclusive, discriminating, open, emotionally capable of change, and reflective so that they may generate beliefs and opinions that will prove more true or justified to guide actions (Mezirow & Associates, 2000, pp. 7-8).

Mezirow and Associates (2000) stated ten stages that learners go through while they are transforming their perspectives. Not all the learners are required to pass through all the stages, however the number of the stages that they experience increases the likelihood of achieving perspective transformation (Brock, 2010). The stages put forward by Mezirow and Associates (2000) are:

1. a disorienting dilemma
2. self-examination with feelings of shame, fear, guilt, or anger
3. a critical assessment of assumptions
4. recognition that one's discontent and the process of transformation are shared
5. exploration of options for new roles, relationships, and actions
6. planning a course of action
7. acquiring knowledge and skills for implementing one's plans
8. provisional trying of new roles
9. building self-confidence and competence in new roles and relationships
10. reintegrating into one's life on the basis of conditions dictated by one's new perspective. (p. 22)

In order for these stages to be implemented during transformative learning (TL), there are three requirements which can be concluded from the TLT. To start with, there needs to be an appropriate context, which allows us to test the validity of our beliefs and interpretations (Mezirow, 1996). Secondly, the student needs to reflect on their own performance, and thirdly, the learner must participate in critical conversation- a dialogue which includes the evaluation of "beliefs, values and feelings" (Cranton & Carusetta, 2004, p.24).

The transformative learning of the learners has been examined extensively in the literature. However, the studies mainly sought to explain the participants' learning in experimental studies (Fasli & Fasli, 2019; Hoggan & Cranton, 2015). To illustrate, Gravett (2004) designed an action research project where she aimed to change the teaching practices of teachers from teacher-centeredness to learner-centeredness. Through the activities which were informed by suggested steps in TLT, teachers showed transformation in perspective changes. The study revealed that it was possible to achieve transformation through action research, and in order to try out their new

roles, the participant teachers needed supportive relationships as well as supportive environments. Senyshyn (2018) also wished to find out about the long-term effects of transformative learning experiences of preservice teachers during semester-long projects, and the findings revealed transformative effects of intercultural encounters.

In a current study, Zhu, Iglesia, and Wang (2020) sought to investigate the impact of practicum teaching experiences informed by transformative learning theory. A total of 22 journal entries of the preservice teachers for a year were examined, and the results revealed that the participants went through all the suggested steps, and they integrated new perspectives. There are also studies in the literature which investigate the transformation of the learners independent of a specific course or training. To illustrate, in a recent study, Moran and Maloney (2022) wanted to investigate the learning experiences of adult students during Covid-19 pandemic for a prolonged time. The results revealed evidence of incidents for the 10 steps suggested by Mezirow and Associates (2000), and the participants in the study expressed that they gained more confidence in their abilities over time. In another qualitative study which was conducted on researchers in Turkey, Şahin, Erişen, and Çeliköz (2016) explored the transformations of three academicians upon changing the cities they worked at. The study revealed that once the participant researchers began to have more formal relationships, they got involved in more academic efforts.

While some researchers employ the 10-step process suggested by Mezirow, others designed their own framework. This study employs transformation framework by Senyshyn and Chamberlin-Quinlisk (2009) who tried to explain the transformation of the individual by focusing on the crucial theoretical underpinnings of TL process, which involves the stages of 1) disorienting dilemma, 2) reflection and exploration of assumptions, 3) gaining confidence in a new role, 4) behavior changes, and 5) integration of new perspectives. In selecting this framework with fewer stages for analyzing the data on transformative learning processes, we also prioritized pragmatic considerations, targeting enhanced interpretability and convenience of analysis due to its predetermined stages while still ensuring alignment with our research objectives and maintaining focus on key transitions in the transformative development.

Methodology

Research Design

A qualitative research design, which aims not to generalize finding but to provide an in-depth exploration of a phenomenon (Creswell, 2012), is adopted in this study. This current study is a multiple case study which investigates the same phenomenon (researcher identity transformation) across the cases (Yin, 2017) as they represent a unique characteristic of a complex phenomenon in the participants' own context (Stiles, 2013). This study adopts instrumental case study design (Stake, 1995) as the cases are selected strategically based on their research backgrounds. In this study, an explanatory approach is adopted to reveal the participants' transformations as researchers. To this end, the examples which are the representative of each stage suggested by the framework proposed by Senyshyn and Chamberlin-Quinlisk (2009) are explored and presented.

Participants

The study's sample encompasses the following three EFL teachers working at preparatory schools of universities in various cities in Turkey. This research aims to uncover the transformative processes of teachers as they engage in research activities, hence, the participants were chosen purposively from teachers who are either doing or completed their PhD studies. Detailed information about the participants is provided below. Pseudonyms were used to protect the participants' anonymity.

Yeliz: Yeliz is 36 years old. She has been teaching English at a private university preparatory school in Istanbul for 3 years. She holds a BA, MA, and a PhD in English Language Teaching. She has experience in working at both K-12 and higher education. When she graduated, she worked at a private high school for 12 years. During that time, she also had administrative duty as a group leader. After working for 12 years at high school, she started to work at a preparatory school at a private university. She teaches about 6 hours a week.

Ayla: Ayla is 35 years old. She works in Ankara. She has been teaching English at a state university preparatory school for 7 years. She holds a BA, MA both in ELT and Curriculum and Instruction. She is pursuing her PhD education in ELT. She has experience in both state and private universities. When she graduated, she worked at a private university for three years. After working 3 years at two different private universities, she started to work at a state university preparatory school, where she worked for 2 years. After that, she began to work at another state university where she has worked for 5 years. She teaches about 20 hours a week.

Esra: Esra is 37 years old. She works in Trabzon. She holds her BA in English Literature department and her MA in Applied Linguistics. Currently she is doing her PhD in ELT. She has been working at a state university preparatory school for 13 years. She teaches about 18 hours a week. Unlike the other participants, she is married with two children.

Data Collection

The data for this qualitative study were collected during the 2023–2024 fall semester by means of online semi-structured interviews since they are effective ways of collecting reliable data by blending open and close-ended questions (Adams, 2015). Thanks to its convenience for both the researcher and the participants, and its ease of recording, interviews were conducted online. Each participant was interviewed once, and the interviews lasted for 68 minutes on average. The interview questions were developed based on the suggested stages in the TLT. The questions inquired about the reasons why the participants decided to conduct research, their initial experiences, and feelings about doing research, how they felt during and after research, whether they needed help during the research process, and the knowledge/skills they thought they gained as they conducted research. The purpose of the study was explained to the participants at the outset, and verbal consent was obtained. Additionally, the confidentiality of their identities was guaranteed. The interviews which were conducted online were video recorded and transcribed verbatim in order to analyze the data. The interviews were held in Turkish with the motivation that more comprehensive and nuanced data would be reached in this way. Finally, the utterances of the participants were then translated into English.

Data Analysis

Having transcribed the interviews, the transcribed data were analyzed through MAXQDA 24. The researchers reviewed the transcripts in order to reveal what kind of transformation the participants went through as they were engaged in research over time. In the next phase of the analysis, to find out about the transformation steps of the participants, deductive thematic analysis was conducted (Braun & Clarke, 2006), and the transcripts were analyzed deductively with reference to theoretical underpinnings of the TLT. In the current study, we sought to analyze the transformation of the cases according to the five-step framework by Senyshyn and Chamberlin-Quinlisk (2009). Curricular process was followed in data analysis (Patton, 1990), that is, the data were returned constant comparatively to check if the statements reflect the relevant step of the theory. To increase the credibility of the data, member checking was done by returning the analyzed data to the interviewees to check if it resonates with their experiences. Furthermore, the quotations used were debriefed with two colleagues of the researcher to make sure if they represent the ideas presented. Finally, to enhance the transferability of the findings, a thick description for each case was provided.

Researcher Positionalities

As the researchers in this study, we have backgrounds in both teaching and doing research, making us insiders in the phenomena under investigation. Drawing on our previous experience, we were aware of the challenges that teachers had while developing researcher identities amidst their busy professional lives. Therefore, by leveraging the online technology, we wished to explore the developmental paths of three EFL teachers from different backgrounds and locations in Turkey. Thanks to being insiders, we had the advantage of relating to the findings through an emic perspective (Brannick & Coghlan, 2007); however, during the interviews, we tried to be mindful about our positionality, which could influence our findings.

Ethical Issues

The research was carried out following ethical principles. This research was approved by Bahcesehir University Scientific Research and Publication Ethics Board. It was carried out with the permission obtained by the decision dated 07/07/2023 and numbered E-85646034-604.02.02-62420.

Findings

The findings regarding how the participants transformed in their research careers are presented below by drawing on the framework proposed by Senyshyn and Chamberlin-Quinlisk (2009).

Disorienting Dilemma

Disorienting dilemma is the key initiator in the transformation process. It is an engaging experience that might involve anything that prompts students to consider their own ideas and begin critical introspection. All of the participants in this study uttered sentences which indicate disorienting dilemmas. To start with, when Esra started to get engaged in research activities, she started to question her beliefs about her profession and said:

Over time, doing research actually made me realize my potential. I wasn't even aware of that side of me. That's why I believe that if I were a researcher, I would have more fun and be happier. I have been teaching English for more than ten years, but after I started academic work, I realized that the fun part was never actually the studying part. In other words, I realized that I would enjoy it much more if I actually did research rather than teaching English, and if I had a career doing only research.

Yeliz also experienced a disorienting dilemma when she experienced a pedagogical approach at her institution which did not align with what she learned during a PhD course at university, as she says, “*seeing that theory and*

practice did not match at all initiated me. What we were told and what happened were not the same.” Facing this dilemma, she questioned how they utilized bilingual education at her institution as it contradicted what she knew about bilingual education, and she sought to investigate it.

Further support for this stage of transformation is evident in the comments by another participant, Ayla, who faced a disorienting dilemma upon feedback from her advisor as she was learning how to write the significance of a study. She expresses her disrupting event as follows:

When my teacher checked it for the last time, he said, "Everything is OK, but what kind of significance is this?" I looked and said, okay sir, let me write again. Then I realized how it should be written, that is, it should go from the general to the specific. You know, clearly noticing that gap was a breaking point. I mean, I thought I had read the significance of the papers many times before and I still did the same thing, but at that time a light bulb went off, and I realized how to do it.

During the interviews, she further stated that she experienced a disorienting dilemma regarding using social media for academic purposes. She was not keen on using social media as an emergent researcher; however, she realized that it was a common practice among academics, and she had to adapt to this reality as she says:

Now everything is on social media, and this is a transformation. I think we need to accept that this is how things are done and start somewhere. I really think so. But on the other hand, why should I write my academic work there? I can't get over this, either. But I think what needs to be done is to use social media because I have friends who found jobs abroad thanks to this.

Reflection and Exploration of Assumptions

In transformative learning theory, reflection makes the perspective transformation possible (Mezirow, 1991). It is an essential component which necessitates that learners explore perceptions, feelings and actions when confronted with novel and demanding situations. It is evident in the interviews that teachers make reflections on their beliefs or actions as they evolve as researchers. To start with, Yeliz has transformed her interviewing skills as she thought she was guiding the participants during interviewees, as she says;

I felt I asked guided questions. I was not ethical in my earlier studies, and it made me feel bad,” and she continues “during my first interviews, I realized that I was directing the participant with my body language, nodding my head, etc. It was as if my questions were pushing them towards the answer I wanted to get.

By reflecting on her behavior, she thought she needed to improve herself in terms of interviewing skills, and she tried to improve herself about that.

She also reflected on the way she learned or revised research skills since she failed one of her lessons. Upon failure, she thought she had to benefit from YouTube more as she says:

I'm a bit old school, let me tell you. I felt old among my friends. I thought that whatever the teacher tells while studying quantitative, the teacher asks the same questions in the exam. But it turned out that I couldn't take his exam without watching all those videos. ... but I learned this. I realized that when I want to learn something, I can write it on YouTube and learn it outside the class.

This second stage of the transformation is also evident in the comments made by the other participant, Esra. Initiated by some feedback from one of her professors at university regarding how she wrote literature review, she started to question how she composed the literature review sections of the papers. The following excerpt demonstrates her reflection:

I was copying and pasting the quotes directly. When I received the first serious feedback on this subject during my doctorate, I realized that it should be paraphrased within a certain theme to create discussion, rather than directly copy and paste. So, I did not see the literature review as creating controversy. I was seeing it as information transfer. This feedback completely changed my perspective on that aspect.

As Esra got engaged in research more and collected the data through various ways, she began to reflect on how she collected data. Her reflection can be seen from the following comments:

I don't like huge numeric data, sending a bunch of data to people I don't know and then receiving it didn't give me any pleasure. I noticed this. I mean, I don't know who I got it from, I don't know why it was written. Instead, I realized that I liked getting to know the person from whom I received the data through more individual, focused group interviews. I realized that I loved his story. Then I realized that I liked grounding it to a theoretical base, and to put it on a theoretical level with my own knowledge.

Besides reflecting on her qualitative research orientation, she also developed a researcher identity which opts for working with teachers as participants rather than with students. The rationale for her change towards this choice to work with teachers is evident in the following statements:

As I did research, I realized that I liked doing research with teachers more than students. So, I started doing more research on what nourishes us. I started working more on teacher development. Before that, my focus

was on students. But as I did research, I realized that the shortest way to the student was actually the teacher. So, the more you change the teacher, the more you can change the outcome. That's why my interest now began to focus on the teacher rather than the student.

Ayla also demonstrates an awareness towards the significance of writing a good title for a research article. She realizes that her research papers are not cited much, which she thinks results from the titles of them. Regarding this, she states:

I think I noticed this. Yes, you are happy when you get a citation, but I also realized that the citation has some logic: the title. Paper's title. I have three published articles. I published one of them alone, which I thought was the best. I published it last, but it doesn't get any citations, I think it is because of its title.

Gaining Confidence in a New Role

As the teachers explored their assumptions and actions about conducting research, they developed heightened sense of self-confidence and competence. Gaining confidence is not solely about acquiring technical skills, it also encompasses emotions of shame and embarrassment through the learning process. To start with, Esra stated that as she conducted more research, she gained confidence, and thanks to this confidence, she started to be less reliant on other people as she says.

I wanted to make sure of everything at the beginning of the process. So, I was constantly waiting for confirmation. I'm starting this topic. Is it okay? That's all I wrote, is that okay? I was in a constant effort to show my work to my advisor and get approval.

However, in time she started not to seek approval from another researcher or the advisor for every step in her research. This confidence also manifested itself when she was asked for feedback for the studies of the others. In this regard, she states:

I may not be very aware of my own progress. But for example, when I received an article and realized that I could easily see the areas that needed correction, I really liked it. I used to do it with the same deficiency, but now I can see it very easily.

To gain this confidence, it is evident in her comments that she realized that the challenges she faced were also shared by the other researchers she is in contact with. To express how she gained confidence emotionally, she states:

I started spending more time with people involved in this business. This time, when you see people going through the same or similar processes, at least you don't feel like a couch-grass. I said there are people going through this process. I am one of them, too. After that, my conversations with my friends started to turn into academic conversations.

The other participant, Ayla gained confidence in finding definitions of terminology. She had difficulty in finding the definitions at the earlier stages of her researcher career. She says it took too much time of hers to find the ones she needed, which she thinks embarrassing. In this respect, she comments:

I know that I cannot find a definition in a day. So, I couldn't find definitions of key terminology for research. I wrote some of them in 3 days. It was a terrible time when I think about it now. Now I can find it in a minute or so from any definition handbook.

While Ayla stated that she gained confidence in finding the relevant definition, Yeliz began to be more confident in making quantitative analysis. When she needed to make a radical change in the research design of a research she conducted, she embraced the change easily as she puts, "*I learned how to make quantitative analysis very well, so I knew what to do.*"

Behavior Changes

Behavior changes in transformative learning entails applying previously acquired knowledge and abilities in novel situations. All the participants displayed changes in their actions and beliefs while they were developing their research identities. Yeliz, the only participant with a PhD degree, began to acknowledge the unpredictable nature of a research process. In this regard, she expresses the change she had as follows:

There is only one clear word that comes to my mind, let me say it: flexibility. So, nothing may go as planned. I felt that I was more flexible both as a teacher and as a person. It is solved somehow. You need to take it easy. I can say that I have reached a somewhat relaxed state of mind. When the research is over, you feel great anyways.

Yeliz also states that through research engagement, her identity was also transformed. As she conducted research, she realized the significance of being able to express herself, which led to an identity change in her. She states the change she has as follows:

I can say that it changed my identity a little bit. I was a more introverted person. When I became a researcher and gained this identity, I realized that self-expression was very valuable, and telling and sharing were very important. Being able to ask questions was also a virtue. I understand that, too.

This stage of the transformation is also evident in the comments of Esra, who also went through a behavioral transformation as Yeliz. Even though Esra favored conducting a study alone at the initial stages of researcher identity development, she evolved to be a collaboration proponent. In this regard, she says:

My ability to find something in common improved while doing research. I normally loved individuality in my studies. I wanted to be in control. That self-centeredness left me, and I realized it. I started saying "we can do it together, let's create it together".

She also states that her relationships with people also changed, as she comments, "I actually experienced divisions in other social lives as well. I realized that, without being aware, I started to turn towards people who would nourish me more in my circle of friends."

Finally, the impact of the transformation process is also evident in the statements of Asli. She says she has become a more realistic person as can be understood from the comments below:

I was always very excited when I first started. But each time, I started with the dream of doing great things. Of course, this is not the case anymore. Now I've learned that we need to write more sound and safe things. I think I've grown that much. I no longer believed that I would change the world every time.

Integration of New Perspectives

The final stage includes incorporating newly gained perspectives and knowledge in the cognitive framework of the individuals. Since the transformation in this final stage may not be observed immediately (Snyder, 2008), the process is as significant as the transformation, which may not be tested in a semester-long project (Senyshyn, 2018). The data we obtained from the interviews revealed the examples of how all three participants integrated newly gained perspectives and knowledge into practice.

To start with, we can see from Ayla's comments that in unfamiliar settings, she makes an effort to apply new knowledge and understanding. To illustrate, she mentions that she participated in a training in Japan regarding learner autonomy. She liked the way that they connected psychology and learning together. Having seen the relevance of this training to her research interest, she made use of the knowledge she gained from the training even though she was not sure if it would work. She is also determined about utilizing the research knowledge she gained over the years in the following years, as she states:

Conducting research is a process. It needs to be timely in order to reach its conclusion. I need to get the maximum benefit from every institution. I understand this, and I work towards it while I sit and study. So, I'm not studying to pass the qualitative exam.

Esra also displays the examples of this phase of the transformation in her comments. She says that she transformed into collaboration-oriented research over the course of time. It is evident in her statements that she has integrated this orientation in her researcher identity. In this regard, she makes the following comments:

When I realized that I was enlightened many times while talking together, at that point I felt like I shouldn't go through that process alone because in every conversation I can evolve to a different side, and a different research option may arise. It's not necessarily that the other person tells me research ideas; even when I'm telling someone else about my own research, ideas start to come to my mind. When I realized this situation, it started to make more sense to me to go through that process by sharing rather than being a silent researcher.

Yeliz, who reflected on not using YouTube for learning as she failed a classroom, integrated learning and researching through YouTube into her identity. She states that learning from YouTube both "*broadens one's horizons*" and lets you learn things "*from various perspectives*." It is clear from the interviews that she has already begun to incorporate this way of learning in her lifestyle as she mentioned that she also opened a YouTube channel where she shares her knowledge with a bigger audience.

Finally, we can understand from the statements that Esra made in the interviews that, she prefers to integrate research skills in her daily life as she expresses:

Since we work very intensely both intellectually and emotionally, I try not to put myself in the mood of working all the time and not make myself feel like I am working at a desk. At the same time, I try to continue research by incorporating it into my social life. Otherwise, it gets very boring.

Discussion

This study aimed to reveal the transformation of the participants while they are engaged in research activities informed by the framework of transformative learning theory. The findings from this study should make an

important contribution to the field by demonstrating the transformation of teachers without any planned intervention to foster transformative learning. Many of the studies in literature (Fasli & Fasli, 2019; Joslyn & Hynes, 2022; King, 2004; Sprow Forte & Blouin, 2016) sought to reveal the transformative learning of the participants either after a course or training; however, the transformation of the participants over a course of time remains underexplored. Despite the scarcity of such studies, it can be said that the findings from the study support the studies by Şahin et al. (2016) and Zhu et al. (2020) as they found out the evidence of transformative learning of academicians and pre-service teachers without an explicit intervention to lead to such learning. As also highlighted by Senyshyn (2018), it is not easy to observe the transformation of the participants in term-long projects or courses, and this study is a contribution to the literature as it provides the transformation of the teachers in a longer time span.

The analysis of semi-structured interviews revealed that all three participants went through all the five stages at some points in their research career, and this finding is in line with many studies conducted in the literature (Hoggan & Cranton, 2015; Zhu et al., 2020). To start with, at the disorienting dilemma stage, which is seen as the initiator of learning, the participants faced this dilemma in different ways. These included disrupting pedagogy in the institution they worked at, feedback received from professors, or just stepping into the academic world. This finding supports the original theory that Mezirow (1996) proposed when he realized how adults underwent significant shifts in their beliefs, with no implicit outside intervention to do this. This finding can also be said to corroborate with the finding by Şahin et al. (2016) as they found the change of even academic institutions caused a disorienting dilemma. Reflection constitutes an important aspect of the TLT, and it is evident from the interviews that all the participants got involved in some kind of reflection which led to learning. The data revealed that upon reflection on their knowledge or actions, they took an action. It can be said that their reflections focused on skills to conduct research (interviewing, writing literature review section, writing the title), how to collect the data and dissemination of the finding. Based on the findings, it could be said that the participants who went through this reflection stage transformed their research identity. The stage where the participants gained confidence upon reflection is also evident in the findings. We can understand from the interviews that once the participants gained confidence, their motivation seems to have increased. This finding is also in line with the studies (Beauchamp et al., 2011; Meyers, 2008) in which they found that transformative learning increased the learners' motivation. The participants also experienced some behavior changes, which we believe is significant. We can easily see that the transformations of the participants also have a direct impact on their social lives, as in the example of Yeliz. This finding is important as it shows the positive impact of research engagement is not limited to the academic world.

Finally, all the participants made comments displaying how they integrated what they have learned as they engaged in research. This finding confirms the finding by Moran and Moloney (2022), in which the participants gained confidence in their abilities over time. Based on the interviews, we can safely say that the participants have formed an inquiry habit of mind by integrating research into their social lives and having the goal of becoming an outstanding researcher in the future. This study also showed that the participants relied on social networks as they try to integrate new knowledge in their academic lives, which can be said to support the findings by Gravett (2004) who highlighted the importance of supportive relationships and environment in transformative learning. From these findings, it can be concluded that the participants have completed their transformation process in what they integrated in their lives. Therefore, we can say that the findings from this study correlate with the ones by (Fasli & Fasli, 2016; King, 2004; Sprow Forte & Blouin, 2016), which examined the impact of transformative learning on teachers as well as the ones by (Ari & Kurnaz, 2018; Johnson & Nelson, 2010; Manson, Poitras, & Hong, 2010; Schwartz, 2013) which found a supportive impact of transformative learning on students. To conclude, even though it is not evident that the three participants went through all five stages for the skills and knowledge they gained, as also suggested by Mezirow and Associates (2000), their transformation is evident at various stages. Furthermore, despite now following a linear order, transformative learning takes place even without explicit intervention.

Conclusion, Implications and Limitations

The transformations of EFL teachers within the framework of transformative learning theory (TLT) in an extended time is an area which has not been explored enough; therefore, to close this gap, this study explored the transformation of three EFL teachers working at preparatory schools in Turkey as they developed their researcher identities. The transformations of the participants were examined drawing on the underpinnings of the TLT framework. The findings provided insights into the teachers' change in the various steps of transformation proposed by Senyshyn and Chamberlin-Quinisk (2009) as they become involved in research activities. To start with, all the teachers in this study went through these five stages when they were transforming. We found that teachers experienced the situations which made them question their beliefs at various occasions such as school, workplace or during academic conversations. Therefore, we can safely say that getting involved in research boosted their researcher identities (Başar, Çomoğlu, & Dikilitaş; 2023, Eğinli & Dikilitaş, 2022) since they had a disorienting dilemma, which made them take actions by reflecting on their belief systems in environments which are not limited

to lessons. Secondly, “reflection” has a significant place within TLT, and we found out that all the participants went through this stage of transformation, but more than that, these reflections made significant contributions to their research skills and knowledge. Interestingly, reflections they made on their beliefs and actions had also striking effects on their social lives; while one participant became an outgoing person, another one stated that she started hanging out more with her friends, with whom she could discuss her academic aspirations.

Our study has some implications for educational practices. To start with, this study proves the significance of reflection on adult learning. Hence, at the teacher education institutions, pre-service teachers should receive training where they will experience disorienting dilemmas. By such exposure, they will be encouraged to embrace novelty by making reflections on their practices or knowledge. With this skill, when they graduate as teachers, they are more likely to initiate action research in their classrooms and go on learning thanks to learning through reflection. Furthermore, the findings showed that the researchers’ reflections which helped them gain more knowledge and skills were mainly about the research process. This finding has another significant implication on teacher education institutions since it showed how research-orientedness in graduate education aided emergent researchers excel in research skills.

Finally, while this study has contributed valuable insights into the transformation of EFL teachers as they engage in research activities, it is important to acknowledge certain limitations. To start with, the participants in the current study were three EFL instructors working at three different cities in Turkey. Further studies could investigate the transformation of the instructors with a greater sample size by including ones working in various cities in Turkey. Another limitation of the study is that it only investigated the transformation of the participants who had a PhD or is still studying for a PhD degree. Further research might explore the transformative process of teachers with MA degrees or still studying for MA degrees in order to see the potential impact of master’s education on the transformation of the teachers as researchers.

Declaration of Competing Interest

We declare that there is no conflict of interest, financial or non-financial, between the authors that may affect this work.

Funding

This publication was produced from the doctoral thesis supported by TUBITAK Scientist Support Programs Directorate (BİDEB) 2211-Domestic Graduate Scholarship Program.

Ethics Committee Permission Information: *This research was approved by Bahcesehir University Scientific Research and Publication Ethics Board by the decision dated 07/07/2023 and numbered E-85646034-604.02.02-62420.*

Kaynakça / References

- Adams, W. (2015). Conducting semi-structured interviews. In J. Wholey, H. Hatry, & K. Newcomer (Eds.), *Handbook of practical program evaluation* (4th ed., pp. 492-505). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ari, A., & Kurnaz, E. A. (2018). Transformative learning in English as a foreign language. *International Journal of Afro-Eurasian Research*, 6, 381- 346.
- Başar, S., Çomoğlu, I., & Dikilitaş, K. (2023). Teacher study groups as a collaborative platform for action research: An ecological perspective. *Professional Development in Education*, 1-14.
- Beauchamp, M. R., Barling, J., & Morton, K. L. (2011). Transformational teaching and adolescent self-determined motivation, self-efficacy, and intentions to engage in leisure time physical activity: A randomized controlled pilot trial. *Applied psychology: Health and Well-Being*, 3, 127–150.
- Borg, S. (2013). *Teacher research in language teaching: A critical analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brock, S. E. (2010). Measuring the importance of precursor steps to transformative learning. *Adult Education Quarterly*, 60(2), 122–142.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Burns, A. (2005). Action research: An evolving paradigm?. *Language Teaching*, 38(2), 57-74.
- Cranton, P. (1996). *Professional development as transformative learning. New perspectives for teachers of adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cranton, P., & Carusetta, E. (2004). Perspectives on authenticity in teaching. *Adult Education Quarterly*, 55, 5–22.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Education.
- Dikilitaş, K., & Çomoğlu, I. (2022). Pre-service English teachers' reflective engagement with stories of exploratory action research. *European Journal of Teacher Education*, 45(1), 26-42.
- Eğimli, I., & Dikilitaş, K. (2022). Examining the interplay between English language teachers' mindset and researcher self-efficacy beliefs in the use of action research. *I.E.: Inquiry in Education*, 14(1), 1-25.
- Emslie, N. (2016). Transformative learning and ministry formation. *Journal of Adult Theological Education*, 13(1), 48-63.
- Fasli, E., & Fasli, F. G. (2019). Transformative learning theory through the incorporation of Edublogs: The experiences of prospective teachers. *Folklor/edebiyat*, 25(97), 478-501.
- Gravett, S. (2004). Action research and transformative learning in teaching development. *Educational Action Research*, 12(2), 259-272. doi: 10.1080/09650790400200248
- Hoggan, C., & Cranton, P. (2015). Promoting transformative learning through reading fiction. *Journal of Transformative Education*, 13(1), 6-25. doi: 10.1177/1541344614561864
- Johnson, S. M., & Nelson, B. M. (2010). Above and beyond the syllabus. Transformation in an adult foreign language classroom. *Language Awareness* 19, 35-50.
- Joslyn, C. H., & Hynes, M. M. (2022). Using transformative learning theory to explore student points of view in a second-year mechanical engineering design course: A collaborative action research approach. *European Journal of Engineering Education*, 47(5), 698-711. doi: 10.1080/03043797.2022.2031894
- King, K. P. (2004). Both sides now: Examining transformative learning and professional development of educators. *Innovative Higher Education*, 29, 155–174. doi: 10.1023/B: IHIE.0000048796.60390.5f
- Manson, B., Poitras, E., & Hong, Y. Y. (2010). *Enhancing language skills and fostering perspective transformation in adult ESL education: A transformative learning approach*. Proceedings of the 51st Annual Adult Education Research Conference (AERC), Sacramento, CA, USA.
- Meyers, S. A. (2008). Using transformative pedagogy when teaching online. *College Teaching*, 56(4), 219-224.
- Moran, C., & Moloney, A. (2022). Transformative learning in a transformed environment. *Journal of Transformative Learning*, 9(1), 80-96.

- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: John Wiley.
- Mezirow, J. (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly*, 46, 158–172.
- Mezirow, J., & Associates. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Roberts, S. K., Crawford, P. A., & Hickmann, R. (2010). Teacher research as a robust and reflective path to professional development. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(3), 258-275. doi: 10.1080/10901027.2010.500557
- Schwartz, T. (2013). *Examination of factors that promote transformative learning experiences of college-level adult learners of foreign languages* (Unpublished doctoral dissertation). Auburn University, Alabama.
- Senyshyn, R. M. (2018). Teaching for transformation: converting the intercultural experience of preservice teachers into intercultural learning. *Intercultural Education*, 29(2), 163-184. doi: 10.1080/14675986.2018.1429791
- Senyshyn, R. M., & Chamberlin-Quinlisk, C. (2009). Assessing effective Partnerships in intercultural education: Transformative learning as a tool for evaluation. *Communication Teacher*, 23(4), 167–178. doi: 10.1080/17404620903232529
- Snyder, C. (2008). Grabbing hold of a moving target: Identifying and measuring the transformative learning process. *Journal of Transformative Education*, 6(3), 159-181.
- Sproy Forte, K., & Blouin, D. (2016). Fostering transformative learning in an online ESL professional development program for K-12 teachers. *The Qualitative Report*, 21(4), 781-797. doi: 10.46743/2160-3715/2016.2317
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stiles, W. B. (2013). Using case studies to build psychotherapeutic theories. *Psychothérapies*, 33(1), 29-35. doi: 10.3917/psys.131.0029.
- Şahin, M., Erişen, Y., & Çeliköz, N. (2016). The transformational learning of three adult academicians. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(1), 299-307. doi: 10.13114/MJH.2016119306
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Los Angeles, CA: Sage.
- Zhu, G., Iglesia, P. M., & Wang, K. (2020). Examining Chinese and Spanish preservice teachers' practicum experiences: A transformative learning perspective. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 46(1). doi: 10.1080/02607476.2019.1708623.

Ergenlerde Koronavirüs Fobisi, Belirsizliğe Tahammülsüzlük ve Öznel İyi Oluş: Koronavirüse Yakalanma ve Yakını Kaybetme Durumlarına İlişkin Düzenleyici-Aracı Modellerin Sınanması *

Müjgan Ülker **1, Sümeyra Soysal² ve Filiz Bilge³

Öz

Koronavirüs fobisi; bireylerin koronavirüse yakalanma, hastalanma, hastalığın ağır seyretmesi korkusudur. Belirsizliğe tahammülsüzlük bireylerin sonu belli olmayan bir olaya karşı sabırsızlık derecesidir. Öznel iyi oluş, bireylerin olumlu duygulanımın olumsuz duygulanımdan daha fazla olduğunu hissettiği durumudur. Bu araştırmanın amacı ergenlerin koronavirüs fobisi ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkide öznel iyi oluşun aracı etkisi ile koronavirüse yakalanma ve koronavirüsten dolayı yakını kaybetme durumlarının düzenleyici etkilerini incelemektir. Araştırmanın katılımcılarını, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören ve yaşları 15 ile 17 arasında değişen toplam 1011 lise öğrencisi (504 kadın, 507 erkek) oluşturmuştur. Veriler kişisel bilgi formunun yanı sıra "Koronavirüs Fobisi Ölçeği", "Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği", "Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda ergenlerin koronavirüs fobisi ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkide öznel iyi oluşun aracı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu iki değişkenden öznel iyi oluş aracı etkisi altında koronavirüse yakalanma durumunun düzenleyici etkisi bulunmazken; koronavirüsten dolayı yakını kaybetme durumunun düzenleyici etkisi olduğu saptanmıştır. Buna göre ergenler koronavirüsün kendilerine bulaşmasından ziyade virüsten dolayı yakınlarını kaybetme korkusu yaşıyor olabilir.

Anahtar Sözcükler

Ergenlik
Belirsizliğe tahammülsüzlük
Koronavirüs fobisi
Öznel iyi oluş
Düzenleyici-aracı model

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
04 Ekim 2023
Kabul Tarihi
23 Mayıs 2024
Makale Türü
Araştırma Makalesi

Coronavirus Phobia, Intolerance of Uncertainty and Subjective Well-being in Adolescents: A Testing of Mediator-Moderator Models of Catching Coronavirus and Losing A Relative *

Abstract

Coronavirus phobia refers to the fear of contracting or experiencing severe symptoms of coronavirus disease. Intolerance of uncertainty refers to the impatience level of individuals towards an event whose outcome is uncertain. Subjective well-being is the state in which individuals feel that positive affect is greater than negative affect. The moderating effects of getting coronavirus and losing a relative due to coronavirus have been explored in this study, as well as the mediating effect of subjective well-being in the relationship between teenagers' phobia of coronavirus and intolerance of uncertainty. The study involved 1011 high school students aged 15-17, comprising 504 females and 507 males, enrolled in the 2021-2022 academic year. The study utilized the "Coronavirus Phobia Scale," "Intolerance of Uncertainty Scale," and "Adolescent Subjective Well-Being Scale" in addition to personal information form. The study revealed that subjective well-being mediates the relationship between teenagers' coronavirus phobia and intolerance of uncertainty. The study found that the moderating effect of subjective well-being was not affected by the condition of being infected with coronavirus, but by the loss of a relative due to the virus. According to these results, adolescents may be more afraid of losing their relatives due to coronavirus rather than getting infected with it.

Keywords

Adolescence
Intolerance of uncertainty
Coronavirus phobia
Subjective well-being
Moderated-mediation model

Article Info

Received
October 04, 2023
Accepted
May 23, 2024
Article Type
Research Paper

Atf: Ülker, M., Soysal, S. ve Bilge, F. (2024). Ergenlerde koronavirüs fobisi, belirsizliğe tahammülsüzlük ve öznel iyi oluş: Koronavirüse yakalanma ve yakını kaybetme durumlarına ilişkin düzenleyici-aracı modellerin sınanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 25(2), 114-132. <https://doi.org/10.12984/eegeefd.1371257>

* Bu çalışmada birinci yazarın üçüncü yazar danışmanlığında yürüttüğü doktora tez çalışması sırasında toplanan verilerin bir kısmından faydalanılmıştır. [In this study, some of the data collected during the doctoral thesis conducted by the first author under the supervision of the third author was used.]

** Sorumlu Yazar / Corresponding Author

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye. mujgan-koca@hotmail.com

² Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı, Türkiye. sumeyrasoysal@hotmail.com

³ Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, PDR Ana Bilim Dalı, Türkiye. fibilge@gmail.com



Extended Abstract

Introduction

The emergence of the Sars-Cov-2 virus in 2019 led to a global coronavirus pandemic, which has been addressed by the World Health Organization to mitigate its spread in the summer of 2023. Research conducted during this period has highlighted the negative impacts of the pandemic on both physical and psychological health, identifying phenomena such as coronavirus phobia, characterized by extreme irrational fear, panic, and anxiety among carriers of the virus. Additionally, intolerance of uncertainty, defined by Buhr and Dugas (2002), has been observed as people's tendency to negatively react emotionally, cognitively, and behaviorally to uncertain situations. Furthermore, subjective well-being, encompassing positive affect, negative affect, and life satisfaction as explored by Myers and Diener (1995), has been a focus of investigation.

The study specifically targets teenagers who experienced prolonged periods at home due to remote learning, examining their levels of coronavirus phobia, intolerance of uncertainty, subjective well-being, instances of contracting coronavirus, and experiences of losing relatives.

The purpose of this study is to investigate the mediating effect of subjective well-being in the relationship between teenage intolerance of uncertainty, coronavirus phobia, and the mediating-moderating effects of contracting coronavirus and losing a relative due to it. The following hypotheses were examined in the study:

Hypothesis 1: The relationship between coronavirus phobia and intolerance of uncertainty in adolescents is mediated by subjective well-being.

Hypothesis 2: Coronavirus infection has a moderating effect on the relationship between coronavirus phobia and intolerance of uncertainty under the mediation effect of teenagers' subjective well-being.

Hypothesis 3: The loss of a relative due to coronavirus has a moderating effect on the relationship between coronavirus phobia and intolerance of uncertainty under the mediation effect of teenagers' subjective well-being.

Method

The study uses a relational research model to examine the moderating effects of coronavirus infection and loss of a relative, as well as the mediating effect of subjective well-being in the relationship between teenagers' coronavirus phobia and intolerance of uncertainty. The research is predictive, aiming to predict the impact of these variables on adolescents' mental health. The study involved 1011 high school students aged 15-17, using the Coronavirus Phobia Scale, Intolerance of Uncertainty Scale, and Adolescent Subjective Well-Being Scale. Data analysis was performed using SPSS 21 and the PROCESS plugin.

Findings

To determine whether the assumptions of the mediation test to be utilized to evaluate the research topic were met, the relationship between the scale scores were looked at using the Pearson correlation coefficient. The research revealed a strong positive relationship between coronavirus and intolerance of uncertainty ($r=.16$; $p=.00$), as well as a substantial negative relationship between coronavirus phobia and subjective well-being ($r=.09$; $p=.00$). These correlations serve as the first step in evaluating the mediating effect of subjective well-being in the connection between coronavirus phobia and intolerance of uncertainty. Coronavirus phobia ($t= 4.72$, $p=.00$) and subjective well-being ($t= -6.75$; $p=0.00$) were found to be statistically significant predictors of intolerance of uncertainty in the analysis carried out to test the mediating effect of subjective well-being in the relationship between coronavirus phobia and intolerance of uncertainty. The study found that subjective well-being has a partially mediating effect on intolerance of uncertainty, as the indirect effect of coronavirus phobia on intolerance of uncertainty is statistically significant, indicating a full mediation effect.

The research revealed that there was no statistically significant relationship between coronavirus phobia and catching coronavirus ($t=-.36$; $p=.72$). Therefore, the status of contracting coronavirus does not have a moderating effect.

In the study, the mediating effect of subjective well-being was used to evaluate the moderating effect of losing a relative due to coronavirus in the relationship between coronavirus phobia and intolerance of uncertainty. Coronavirus anxiety and bereavement were found to interact in a statistically significant way ($t=-2.50$; $p=.01$).

For those who lost a relative due to coronavirus, the relationship between coronavirus phobia and intolerance of uncertainty was not statistically significant ($t = .36$; $p = .72$). This link between the dependent and independent variables was found to be statistically significant for individuals who did not lose a relative ($t=5.24$; $p=.00$).

As the coronavirus phobia increases among students who have not lost a relative due to coronavirus, their intolerance to uncertainty also increases. The partial mediating impact of subjective well-being is no longer present

in this situation because there is no correlation between coronavirus phobia and intolerance of uncertainty in students who have lost a relative.

Discussion and Conclusion

This study examines the mediating effect of subjective well-being in the relationship between coronavirus phobia and intolerance of uncertainty among adolescents. The research findings indicate a positive relationship between coronavirus phobia and intolerance of uncertainty, and a negative relationship between coronavirus phobia and subjective well-being. Furthermore, it was found that both coronavirus phobia and subjective well-being significantly predicted intolerance of uncertainty, with subjective well-being mediating the relationship between coronavirus phobia and intolerance of uncertainty in adolescents. Additionally, it was observed that the presence of a coronavirus infection did not moderate the relationship between coronavirus phobia and intolerance of uncertainty, while the loss of a relative due to coronavirus had a moderating effect. The effect of subjective well-being in mediating this relationship provided valuable insights into the literature.

Studies by Khattak, Sadeed, Rehman and Fayaz (2021) and Li, Luo, Zhang, Meng, Dai and Liu (2021) emphasize fear as the primary emotional response during the coronavirus outbreak, with uncertainty exacerbating negative emotions. Broos, Dev, Llabre, Saab and Timpano (2024) suggest that intolerance of uncertainty during the pandemic significantly impairs mental health compared to pre-outbreak levels. The literature provides various findings related to coronavirus phobia, intolerance of uncertainty, and subjective well-being in adolescents. Sandin et al. (2021) found that coronavirus phobia predicts several variables including intolerance of uncertainty, positive and negative affect, anxiety, and depressive disorder in adolescents. Other studies by Can, Candemir and Satici (2022), de Abreu, Neumann, Wealer, Abreu, Macedo and Kirsch (2021), Eryılmaz and Şiraz (2020) and Wen et al. (2022) also highlight the interplay between coronavirus phobia, subjective well-being, and emotion regulation in adolescents.

The study reveals that adolescents without losing relatives to coronavirus experience increased uncertainty and heightened phobia, contrasting with previous studies suggesting that bereavement amplifies phobia. Recommendations include conducting qualitative studies, implementing psychoeducation programs to reduce phobia, and offering cognitive behavioral therapy to mitigate anxiety and fear. The study underscores the ongoing challenges of the coronavirus pandemic and calls for continued research and intervention efforts.

Giriş

Türk Dil Kurumu (2021) salgın kavramını insan ve hayvanlara kısa sürede bulaşan virüsün yaptığı hastalık olarak tanımlamaktadır. Çin'in Wuhan kentinde Aralık 2019'da ilk olarak ortaya çıkan Sars-Cov-2 virüsünün yayılmasıyla yeni bir salgın başlamıştır. Koronavirüs olarak adlandırılan bu salgın 2024 yılının başlarında da etkisini devam ettirmektedir.

Türkiye'de koronavirüs salgını ilk olarak 11 Mart 2020 tarihinde görülmüştür. Yine aynı tarihte Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ-World Health Organization [WHO]) acil durum ilan ederek bu durumun bir pandemi olduğunu nitelendirmiştir (WHO, 2021). Dünyada ve Türkiye'de izolasyon, kısıtlama, evden çıkma yasakları, okulların kapatılması gibi önlemler alınmıştır. Bütün ülkeler kapanma politikası izleyerek salgının yayılmasını, ölümlerin artmasını engellemeyi amaçlamıştır.

Koronavirüs salgını, vaka sayılarının bir azalması bir artması şeklinde bazen de mevsimsel hastalıklarla birleşerek dört yılı aşkın bir süredir tüm dünya üzerinde etkisini devam ettirmektedir. WHO bu süreçte vaka sayılarını ve ölüm oranlarını belirli aralıklarla açıklamıştır. Son olarak WHO 3 Mart 2024 tarihinde 775 milyona yaklaşan sayıda virüse yakalanan kişi olduğunu (WHO, 2024a) ve yedi milyon insanın öldüğünü (WHO, 2024b) açıklamıştır. Ayrıca WHO genel sekreteri Tedros Adhanom Ghebreyesus 2024'ün başlarından itibaren koronavirüs vakalarının 50 ülkede %42'lik artışı göstererek durumun ciddiyetini tekrar hatırlatmıştır (Euronews, 2024).

Tarih boyunca SARS, MERS, ebola, zika ve H1N1 virüs salgınları insanları oldukça etkilemiştir (Theresa, Christian ve Nnadi, 2014). Bu salgınların yaşandığı dönemde teknolojik gelişmelerin ve iletişimin bugüne kıyasla az olmasından dolayı, insanlar yakın çevrelerinde salgının etkisi görülmeden kaygı ve korkuyu daha az yaşamıştır. Ancak koronavirüs salgınının hızlı teknolojik gelişmelerle ve medyanın aktif kullanılmasıyla birlikte kaygı ve korkunun daha çok artmasına sebep olduğu söylenebilir. Arpacı, Karataş ve Baloğlu (2020) koronavirüs salgını ile ilgili anlık gelişmeleri öğrenmenin korku ve kaygı seviyesini daha çok artırdığını belirtmektedir.

Ergenlik dönemi çocukluktan çıkış yetişkinliğe giriş evresi olarak nitelendirilebilir (Dinçel, 2006). Koronavirüs salgını sürecinde istenilen sosyal ortamların olmaması, aile ile daha fazla birlikte zaman geçirilmesi ergenlerin özgürleşmesini, bireyselleşmesini engellemiştir. Bozkurt, Zeybek ve Aşkın (2020) ergenlerin koronavirüs salgınından korunmak için sosyal izolasyon durumunda olmasından dolayı anksiyete, korku, yalnızlık, geleceğe karşı umutsuzluk gibi olumsuz duygular yaşadıklarını belirtmişlerdir. Koronavirüsün ruh sağlığında bıraktığı en önemli etkilerden biri korku, kaygı ve şüphe oluşturmalarıdır. Jepsen, Rohde, Nørremark ve Østergaard (2021) mevcut çalışmanın örneklemini oluşturan ergenlerin bilişsel, duygusal, fiziksel ve psikolojik alanlarda gelişimini tamamlamadıkları için koronavirüs salgınının yarattığı olumsuzluklardan en fazla etkilenen grup olduklarını belirtmektedir.

Salgın döneminde korku, kaygı, şüphe gibi duygular yaşanabileceği gibi, ergenler dahil insanların çoğu sürecin ne zaman biteceğine ilişkin bir belirsizlik duygusu hissedebilir. Belirsizlik durumu bireylerin bir olayın sonuca ulaşım ulaşılamayacağına dair şüphe duymasınıdır (Aydın, 2022; Keren ve Gerritsen, 1999). Belirsizliğe tahammülsüzlük ise bilinmeyen yoğun olarak algılandığı durumlarda kaygıya neden olan korkudur (Fergus, 2013). Ayrıca bir olay karşısında olumsuz olayların dışında da kişinin hemen sonuca ulaşma isteğidir (Carleton, Norton ve Asmundson, 2007; Dugas, Gosselin ve Ladouceur, 2001). Belirsizliğe tahammülsüzlük bir olay ya da durum karşısında verilen tepkiden farklı olarak kişilik özelliği olarak kabul edilmektedir (Freeston, Rhéaume, Letarte, Dugas, ve Ladouceur, 1994). Buhr ve Dugas (2002) ise bu kavramı kişinin kaygılandığı sonucu belli olmayan olaylarda oluşan bir bilişsel filtre olarak kabul etmektedir. Koronavirüs salgınının ne zaman biteceğine ilişkin bir öngörünün olmaması, bilim insanlarının yoğun çalışmalarına rağmen hala dünya üzerindeki olumsuz sonuçlarını devam ettirmesi belirsizlik kavramının salgınla anılmasına neden olmuştur.

Koronavirüs salgınında yaşanan tüm olumsuzluklar karşısında insanların ruh sağlıklarını korumalarının öneminin daha da arttığı ifade edilebilir. Öznel iyi oluş, insanların hayatta yaşadığı olumsuzluklara rağmen mutlu anlarının daha çok olduğunu hissetmesidir (Diener, 1984). Öznel iyi oluş kavramı olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumunun bir birleşimi olarak ifade edilmektedir (Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999). Koronavirüs salgın sürecinde ergenlerin sosyal hayatının kısıtlanmasından dolayı öznel iyi oluşlarının olumsuz etkilendiği belirtilmektedir (Eryılmaz ve Şiraz, 2020).

Bu çalışmada ergenlerde koronavirüs fobisi bağımsız değişkeninin belirsizliğe tahammülsüzlük bağımlı değişkeni arasındaki ilişkinin varlığı incelenmiştir. Bunlar arasındaki ilişkide öznel iyi oluşun aracı değişken olup olmadığı araştırılmıştır. Ayrıca koronavirüs fobisi ve belirsizliğe tahammülsüzlük ilişkisinde öznel iyi oluş aracı değişkeni altında koronavirüse yakalanma ve koronavirüsten dolayı yakınını kaybetme durumlarının düzenleyicilik etkisi incelenmiştir.

Koronavirüs fobisi üzerine yapılan ulusal ve uluslararası araştırmaların çoğunlukla yetişkinlerle sınırlı olduğu gözlemlenmektedir. Uluslararası alandaki araştırma sayısı incelendiğinde, "Koronavirüs Phobia" başlığı altında

23.100 çalışma (Google Akademik, 2023a) bulunurken "Coronavirus Phobia in Adolescent" başlığı altında ise sadece 16.000 çalışma (Google Akademik, 2023b) bulunmaktadır. Türkiye'de yapılan araştırmalar incelendiğinde ise, "Koronavirüs Fobisi" aramasıyla ulaşılan çalışma sayısının 2180 olduğu belirlenmiştir. Ancak, "Ergenler ve Koronavirüs Fobisi" konusunu ele alan çalışma sayısının sadece 427 olduğu (Google Akademik, 2023c) görülmüştür. Ayrıca, ergenler ve koronavirüsü ele alan düzenleyici çalışmaların sayısının da 118 olduğu (Google Akademik, 2023d) tespit edilmiştir. Türkiye'deki ergenlerle ilgili yapılan çalışmaların az oluşu bu araştırmanın planlanmasında etkili olmuştur.

Bu çalışmada ergenlerin ruh sağlığıyla ilgili önemli bilgi ve bulguların paylaşılması amaçlanmaktadır. Ergenlerin bu süreçte yaşadığı ruhsal zorluklar göz önüne alındığında, okul psikolojik danışmanlarının rolü ve işlevlerinin ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Araştırma bulgularının uygulayıcılara ve araştırmacılara yol göstermesi ve öneriler sunması beklenmektedir. Bu bağlamda, çalışmanın okul psikolojik danışmanlarına salgın sırasında ergenlerin öznel iyi oluşunu artırmak için yapılacak önleyici rehberlik çalışmalarında ve belirsizliğe tahammülsüzlük durumlarında krize müdahale hizmetlerinde yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

Koronavirüs Salgını ve Fobisi

Çin'in Wuhan kentinde 2019 yılından başlayarak tüm dünyayı etkileyen SarS-CoV-2 virüsü Dünya Sağlık Örgütü tarafından "Coronavirus" olarak adlandırılmıştır (Memikoğlu ve Genç, 2020). Bu salgın Türkçe dilinde ise Koronavirüs veya Kovid-19 olarak isimlendirilmiştir.

Koronavirüsün vücuda girmesi ile yüksek ateş, kuru öksürük, yorgunluk, kas ağrısı, tat ve koku kaybı, nefes darlığı yaşanmaktadır (Memikoğlu ve Genç, 2020). Salgının bulaşıcılığını engellemek için WHO virüs kapan hastaların 14 gün izolasyonda kalmasını zorunlu hale getirmiştir.

Türkiye'de ilk koronavirüs vakasının ortaya çıkmasıyla birlikte salgının yayılmasını önlemek amacıyla çeşitli kısıtlamalar ve sokağa çıkma yasakları uygulanmıştır. Bu önlemler arasında okulların uzun süreli tatil edilmesi, alışveriş merkezleri, kuaförler, berberler, lokantalar, pastaneler ve kafeler gibi toplu alanların kapatılması yer almaktadır. Daha sonra, salgının uzun süre devam edeceği öngörüsüyle bu toplu alanlarda kişi sayısını sınırlamak için önlemler alınmıştır. Eğitimde ise ilk olarak uzaktan eğitim uygulanmış, ardından sınıflar ikiye bölünerek hibrit eğitim modeline geçilmiştir.

Yurt dışı veya şehirlerarası seyahatler için koronavirüs aşısı olma veya negatif test sonucu gibi koşullar getirilmiştir. Bu kurallar ve tedbirlerle birlikte "yeni normal" hayat kavramı ortaya çıkmıştır. Bu uygulamalar Eylül 2021'e kadar devam etmesine rağmen, okulların yüz yüze eğitime başlamasıyla birlikte tedbirler kademeli olarak gevşetilmiş ve insanlar önceki yaşamlarına dönmeye başlamıştır. Ancak, salgının başlangıcından bu yana dört yıl geçmesine rağmen hala insanlar salgına yakalanmakta ve hayatlarını kaybetmektedir.

Koronavirüs salgınının fiziksel sağlığa zarar verdiği görülse de bu sürecin aynı zamanda ruh sağlığına olumsuz etkilerinin olduğu söylenebilir. Bu süreci yakından takip edip, yaşayan, şahit olan herkeste kaygı ve korku durumu oluşmuştur (Arpacı ve diğ., 2020). Bu noktada kaygı bozukluklarının özel biçimi olarak kabul edilen fobilerden söz etmek gerekmektedir. Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) (2013) fobi kavramını bir nesneden veya durumdan aşırı korku olarak tanımlamaktadır. Fobiler, sosyal fobi, agorafobi ve özgül fobi olarak ayrılmaktadır. DSM-V'de (APA, 2013) doğal çevre, hayvan, kan-enjeksiyon-yaralanma, durumsal ve diğer korku türleri olarak beş özgül fobi türü belirlenmiştir. Arpacı ve diğerleri (2020) koronavirüs fobisini kan-enjeksiyon-yaralanma kategorisine alarak şöyle açıklamışlardır:

Kişi aşırı veya mantıksız koronavirüs korkusu yaşar.

Koronavirüse maruz kalmak panik ve ani kaygıyı tetikler.

Kişi koronavirüs korkusunun aşırı veya yetersiz olduğunu kabul eder.

Kişi ya koronavirüsten kaçınır ya da aşırı kaygı yaşar.

Kişi koronavirüsten kaçınmadığında endişeli hisseder ve bu endişe kişinin rutin işlerini olumsuz etkiler.

Ergenlerin koronavirüse ilişkin yaşadıkları korkunun kişilik gelişimlerini etkilediği söylenebilir. Sandin ve diğerleri (2021) gelişim aşamasında yaşanan korkuların zamanla anksiyete bozuklukları veya diğer ruhsal bozukluklara zemin hazırladığını belirtmektedir.

Koronavirüs salgınında ergenlerin ruh sağlığına ilişkin yapılan çalışmalar durumu daha açık olarak göstermektedir (Chen, Zheng, Lui, Gong, Guan ve Lou, 2020; Hu ve Qian, 2021; Kılınçel, Kılınçel, Muratdağı, Aydın ve Usta, 2021). Koronavirüs fobisinin bileşenleri Arora, Jha, Alat ve Das (2020) tarafından fizyolojik, bilişsel ve davranışsal olarak ele alınmaktadır. Arpacı ve diğerleri (2020) ise bileşenleri psikolojik, psikosomatik, ekonomik ve sosyal olmak üzere dört boyutta ele alarak bu çalışmada da kullanılan Koronavirüs-19 Fobisi Ölçeği'ni geliştirmiştir.

Gürgeç ve Beler (2021), lise öğrencilerinin koronavirüs fobisinin okula yönelik tutum ve kariyer kaygılarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları, erkeklerin koronavirüs fobisinin daha düşük olduğunu ve yüksek koronavirüs fobisinin öz değer, yılmazlık ve problem çözme becerilerini olumsuz etkilediğini göstermiştir. Ayrıca, öz değeri ve yılmazlık düzeyi yüksek olanların daha yüksek problem çözme becerilerine ve düşük koronavirüs fobisine sahip olduğu bulunmuştur.

Koçak, Koçak ve Younis (2021) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada 16-25 yaş aralığındaki bireylerde koronavirüs fobisinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada koronavirüs fobisinin anksiyete, stres ve depresyonu etkilediği vurgulanmıştır.

Moya-Vergara, Portilla-Saavedra, Castillo-Morales, Espinoza-Tapia ve Sandoval-Pastén (2023), Kuzey Şili'deki gençlerin ruh sağlığını incelemiş ve koronavirüs salgınının kaygı ve depresyon seviyelerini artırdığını tespit etmiştir. Çalışmada, 17-18 yaş aralığındaki gençlerin 14-16 yaş aralığındakilerden daha fazla kaygı yaşadığı ve kadınların erkeklere göre daha yüksek düzeyde anksiyete ve sosyal fobiye sahip olduğu belirlenmiştir. Türkiye'de yapılan çalışmada da koronavirüs salgınının gençlerin kaygı ve fobi düzeylerini artırdığı bulunmuştur (Çimen, Alvr, Coşkun ve Şükür Öztaş, 2022).

Ergenlerin yetişkinlere göre daha savunmasız olması ve salgından korunmaları için oluşturulan kısıtlayıcı ortamın belirsizlikle başa çıkma becerilerini olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, yapılan araştırmalardan yola çıkarak bu çalışmada koronavirüs fobisi ile belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişki incelenmiştir.

Belirsizliğe Tahammülsüzlük

İnsanlar hayatlarında rutin görev ve sorumluluklarından şikayetçi olsalar da belirsiz, geleceği belli olmayan durumlarla karşılaşmak istemezler. Belirsizlik kavramı bireylerin bir olay ya da durumun sonucunu görememesi olarak tanımlanmaktadır (Sarı, 2007).

Belirsizlikle karşılaşan bireylerin bu olay veya duruma karşı sabırlı olamaması, hemen sonuca ulaşma çabası belirsizliğe tahammülsüzlük kavramını ortaya çıkarmıştır. Belirsizliğe tahammülsüzlük; bireylerin bir olay karşısında duygusal, bilişsel ve davranış bakımından olumsuz yanıt verme yatkınlığı olarak tanımlanır (Buhr ve Dugas, 2002). Yazarlara göre belirsizliğe tahammülsüzlüğün dört evresi vardır. Belirsizlik:

1. Stres düzeyini artırır ve kişiye sıkıntı verir.
2. Bireyi eyleme geçme ve davranış oluşturmada yetersiz hissettirir.
3. Bu durumlar olumsuzdur ve bireylerin bu durumlardan kaçınması gerekir.
4. Belirsizlik durumu adaletsizdir çünkü her birey belirsizlik durumuna farklı sürede maruz kalabilir. Bireylerin belirsizliğe tahammül düzeyinin farklılık göstermesinden dolayı kişilerin adaletsizlik hissetmesi durumu yaşanabilir.

Yukarıda da ifade edildiği gibi koronavirüs salgınının bir anda ortaya çıkması ve ne zaman biteceğinin belli olmaması araştırmalarda belirsizliğe tahammülsüzlüğün ele alınmasını beraberinde getirmiştir. Rosser (2019) ve Merthens, Gerritsen, Duijindam, Saleminck ve Engelhard (2020) çalışmalarının yanı sıra Wu, Yang, Hall, Jiao, Huang ve Jiao (2021) koronavirüs salgınının belirsizliği ve uyku üzerine bir araştırma yapmışlardır. Çalışmada koronavirüs salgınının oluşturduğu belirsizlik durumunun belirsizliğe tahammülsüzlük düzeylerini artırdığı tespit edilmiştir. Yazarlar koronavirüs salgınının anksiyete, stres, uyku bozukluğu gibi ruh sağlığı bozukluklarına sebep olduğunu belirtmişlerdir. Mevcut araştırmada sözü edilen çalışmaların sonuçlarından yola çıkılarak öznel iyi oluş ele alınmıştır.

Öznel İyi Oluş

İnsanlığın var olduğu tarihten itibaren mutluluk ve huzur arayışı devam etmektedir. Eryılmaz (2009a; 2009b) "Mutluluk nedir ve nasıl elde edilir?" sorusuna yüzyıllardır cevap arandığını belirtmektedir.

Mutluluk kavramının karşılığı öznel iyi oluş olarak ifade edilebilir. Öznel iyi oluş, bilişsel boyut ve duygusal boyutun birleşiminden oluşan olumlu ruh sağlığı olarak nitelendirilir (Diener, 1984). Myers ve Diener'e göre (1995) öznel iyi oluş olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumu olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Olumlu duygulanım; güven, ilgi, ümit, heyecan, umut, gurur ve neşe gibi duygulardır. Olumsuz duygulanım; öfke, nefret, suçluluk, üzüntü ve karamsarlık gibi duygulardan oluşan öznel stres ve doyumumsuzluktur. Yaşam doyumu kavramı ise öznel iyi oluşun bilişsel boyutu olarak tanımlanır. Bu çerçevede öznel iyi oluş olumlu duyguların yüksekliği, olumsuz duyguların düşüklüğü ve yaşam doyumunun yüksekliğinin bileşimi olarak nitelendirilebilir.

Koronavirüs salgınının ergenlerin öznel iyi oluşları üzerinde etkili olduğu araştırmalarla görülmüştür. İlk olarak de Abreu ve diğerleri (2021) ergenlerin koronavirüs salgınında düşük öznel iyi oluş sebeplerini okulların kapatılması, diğerleriyle sınırlı görüşebilmeleri olarak ifade etmişlerdir. Bu faktörlerin sosyal doyumun azalmasına

sebepler olduğu ayrıca çevrimiçi alınan eğitimlerden alınan doyumunu olumsuz etkilediği belirtilmektedir. Salgın sürecinde ergenlerin öznel iyi oluşlarını olumlu etkileyen faktörlere ise açık hava etkinliklerine katılması (Jackson, Stevenson, Larson, Peterson ve Seekamp, 2021), duygularını ifade edebileceği bir arkadaşının olması (Mitra, Waygood ve Fullan, 2021), ailesiyle birlikte zaman geçirmesi ve fiziksel etkinlik yapması (Borualogo ve Casas, 2024) örnek olarak verilebilir. Görüldüğü gibi araştırmalarda koronavirüs salgını boyunca ergenlerin öznel iyi oluşlarında farklı değişkenlerin rol oynayabildiği belirlenmiştir.

Araştırmanın Problemi

İnsanlar varoluşundan bu yana pek çok salgınla karşılaşmıştır. Bu araştırma 2019 yılında tüm dünyayı etkileyen 2024 yılının başlarında da hala etkisinden söz ettiren koronavirüs salgını sürecinde yapılmıştır. Koronavirüs salgın döneminde yaşlıların hızlı bir biçimde virüs kaparak uzun süre yoğun bakımda kalmaları ya da vefat etmeleri araştırmacıların bu alana yönelmesine sebep olmuştur. Genel olarak araştırmalarda virüse ilk maruz kalan sağlık çalışanları, güvenlik çalışanları, hizmet sektörünün devamını sağlayan market, lokanta, manav, kasap gibi alanlarda görev yapan personelle çalışılmıştır. Ergenleri ele alan çalışmaların azlığı bu araştırmanın önemini artırmaktadır. Ergenlik döneminde bireylerin olumsuz yaşantılara maruz kalması, yetişkinlik döneminde önemli ruhsal problemleri beraberinde getirebilmektedir. Bundan dolayı ergenlerin koronavirüs salgın döneminde yaşadığı sıkıntılarının belirlenmesi bu araştırmanın amacıdır.

Koronavirüs fobisinin incelendiği araştırmalara bakıldığında ise belirsizliğe tahammülsüzlük ve öznel iyi oluş kavramları ilişkisel ve korelasyonel olarak ele alınmıştır. Ayrıca koronavirüs fobisi ve belirsizliğe tahammülsüzlük durumunun ilişkili olduğu da saptanmıştır.

Öznel iyi oluş sonuç değişkeni olabildiği gibi neden değişkeni de olabilmektedir. Koronavirüs salgını ile ilgili olmasa da bazı çalışmalardan söz edilebilir. Öznel iyi oluş bireysel açıdan daha iyi sosyal ilişkilere (Diener ve Seligman, 2004), iyimserliğe (Eryılmaz ve Atak, 2011), güven, yaratıcılık, yardımseverliğe (Hefferon ve Boniwell, 2018) neden olmaktadır (Akt., Polatçı, Ünüvar ve Yılmaz, 2022).

Öznel iyi oluşun aracılık etkisine ilişkin araştırmalar incelendiğinde genelde sağlık çalışanlarında yapılan çalışmalara ulaşılabilmektedir. Dhingra ve Dhingra (2020) çalışmasında sağlık çalışanlarının koronavirüs salgınına karşı algılanan stres ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide öznel iyi oluşun aracı etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları iki değişken arasında öznel iyi oluşun aracı etkisinin olduğunu göstermiştir. Yıldırım, Özarslan ve Arslan'ın (2022) sağlık çalışanlarında algılanan koronavirüs riski ile ebeveyn koronavirüs kaygısı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada koronavirüs fobisinin aracı etkisi ve öznel iyi oluşun aracı-düzenleyici etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bir diğer araştırmada Gülbahar, Özkan ve Üzüm (2024) sağlık çalışanlarının koronavirüs salgınında yaşanan korkuya rağmen yenilikçi yaklaşımlar geliştirme ve uyum göstermesi arasındaki ilişkide öznel iyi oluşun aracı ve koronavirüs fobisinin düzenleyici rolünü incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öznel iyi oluşun aracı, koronavirüs fobisinin düzenleyici rolü olduğu görülmüştür.

Yukarıda verilen araştırmalarda görüleceği üzere ergenlerle ilgili çalışmalara ulaşılamamıştır. Mevcut araştırmada ergenlerde koronavirüs fobisi ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkide öznel iyi oluşun aracı etkisi incelenmiştir. Bu değişkenler arasındaki ilişkinin öznel iyi oluş aracı değişkeninin etkisi altında ise koronavirüse yakalanma ve koronavirüsten dolayı yakınlığını kaybetme durumlarının düzenleyici etkileri sınanmıştır.

Araştırmanın hipotezleri ise şöyle sıralanabilir:

Hipotez 1. Ergenlerde koronavirüs fobisi ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkide öznel iyi oluş aracılık etmektedir.

Hipotez 2. Ergenlerin öznel iyi oluşunun aracılık etkisi altında, koronavirüs fobisi ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkide koronavirüse yakalanma durumunun düzenleyici etkisi vardır.

Hipotez 3. Ergenlerin öznel iyi oluşunun aracılık etkisi altında, koronavirüs fobisi ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkide koronavirüsten dolayı yakınlığını kaybetme durumunun düzenleyici etkisi vardır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma ilişkisel araştırma modelindedir. İlişkisel araştırmaların iki temel amacı vardır; önemli insan davranışlarını açıklamaya yardımcı olmak ve insan davranışlarının olası sonuçlarını tahmin etmek (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011, s.332). Bu araştırmada ergenlerin koronavirüs fobisi ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkide öznel iyi oluşun aracı etkisi ile koronavirüse yakalanma ve koronavirüsten dolayı yakınlığını kaybetme durumlarının düzenleyici etkileri incelendiğinden araştırma yordayıcı çalışma özelliği taşımaktadır. Araştırma deseninin aracı-düzenleyici model olarak seçilmesinin nedeni ise Baron ve Kenny (1986) bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkinin başka bir değişkenin varlığına ihtiyaç duyulduğuna ilişkin görüşleridir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Ankara’da öğrenim gören 504 kadın 507 erkek olmak üzere toplam 1011 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Uygun örnekleme yöntemi ile yaşları 15 ile 17 arasında değişen ergenler araştırmaya katılmıştır (15.95). Araştırmaya katılan ergenlerin 344’ü (% 34) 9., 365’i (% 36.1) 10., 302’si (% 29.9) ise 11. sınıftır. Katılımcıların 377’si (%37.3) fen lisesi, 292’si (%28.9) anadolu lisesi, 125’i (%12.4) sosyal bilimler lisesi, 115’i (%11.4) meslek lisesi ve 102’si (%10.1) ise (102) imam hatip lisesinde öğrenim görmektedir. Katılımcılardan alınan bilgilere göre ergenlerin 449’u (%44.4) koronavirüse yakalandığını belirtmiş; 218’i (%21.6) ise koronavirüsten dolayı anne, baba, kardeş gibi birinci dereceden yakınlarından birini kaybettiklerini bildirmiştir.

Veri Toplama Araçları

Koronavirüs Fobisi Ölçeği (C19P-S). Arpacı ve diğerleri (2020) tarafından geliştirilen ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri “Kesinlikle Katılmıyorum” ile “Kesinlikle Katılıyorum” seçenekleri ile değerlendirilir. Ölçeğin psikolojik, somatik, sosyal ve ekonomik olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekten en az 20 en çok 100 puan alınabilmektedir. Puanların yüksek olması alt boyutlardaki ve genel koronavirüs fobisindeki yüksekliğe işaret eder. Ölçeğin uyarlanması faktör yükleri .38 ile .80 arasında sıralanmış ayrıca ölçeğin Cronbach alfa iç güvenilirlik katsayısı psikolojik için .87, somatik için .89, ekonomik için .90, sosyal alt boyutu için ise .85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam puanı için Cronbach Alfa değeri .92’dir. Bu araştırmada ölçekten elde edilen toplam puan kullanılmıştır. Mevcut örnekleme koronavirüs fobisi ölçeğinin, alt boyut Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları .77 ile .85 arasında değişirken ölçeğin toplam puanı için katsayı .92 olarak hesaplanmıştır.

Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği (BTÖ-12). Carleton ve diğerleri (2007) tarafından yetişkinler için geliştirilen BTÖ-12 Sarıçam, Erguvan, Akın ve Akça (2014) tarafından 593 üniversite öğrencisinin katılımıyla Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek toplam 12 maddeden oluşmaktadır. “Bana hiç uygun değil” ve “Bana tamamen uygun” arasında puanlanan 5’li Likert tipi bir ölçektir. Bu ölçeğin, ileriye yönelik kaygı ve engelleyici kaygı olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekten alınması beklenen toplam puan 12 ile 60 arasında değişmektedir. Puanların yüksekliği artan düzeyde belirsizliğe tahammülsüzlüğü göstermektedir. Bu araştırmada ölçekten elde edilen toplam puan kullanılmıştır. Uyarlama sırasında ölçeğin faktör yükleri. 55 ile. 87 arasında sıralanmakta olup; Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin bütünü için .88; ileriye yönelik kaygı alt boyutu için .84, engelleyici kaygı alt boyutu için .77 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları .42 ile .68 arasındadır. Bu örneklem grubundan alınan verilere göre belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeğinin alt boyut güvenilirlik katsayıları .81 ve .85 iken ölçeğin geneli için tabakalı alfa güvenilirlik .91 olarak hesaplanmıştır.

Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği. Ölçek Özen (2005) tarafından ergenlik dönemindeki bireylerin öznel iyi oluş düzeylerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek toplam 37 maddeden oluşmaktadır ve tek boyutludur. Öznel iyi oluş ölçeğinin güvenilirliği ise .91 olarak bulunmuştur. Testin tekrarı uygulaması sonucu hesaplanan Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı .82’dir. Bu örneklem grubu için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .91’dir.

Kişisel Bilgi Formu (KBF). Katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine ilişkin bilgi elde etmek için form hazırlanmıştır. Formda katılımcının salgın sürecinde kendisi veya birinci derece yakınına koronavirüse yakalanma ya da virüsten yakınımlı kaybetme durumlarına ilişkin sorulara yer verilmiştir. Kişisel bilgi formunda katılımcının cinsiyeti, hangi lisede öğrenim gördüğü, kaçınıcı sınıfta olduğu, salgın sürecinde koronavirüse yakalanma durumu, aile de koronavirüse yakalanma durumu, koronavirüsten korunmak için aşı olup olmama durumu, salgından dolayı yakınımlı kaybetme durumu vb. gibi sorular sorulmuştur.

Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen puanların yapısal geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1’de görüldüğü üzere Ki-kare/df değerlerinin yüksek olması (6.32 ve 9.37) araştırmanın verilerine ilişkin sınırlılık oluşturmaktadır. Buna karşın araştırmada kullanılan ölçeklerin yapı geçerliliğinin sağlandığı söylenebilir. Şöyle ki; ölçeklerin güven aralıkları %90 düzeyindedir. MacCallum, Brown ve Sugavara (1996), %90 güven aralığı altında 0,08-0,10 aralığındaki RMSEA’ların vasat (mediocre) uyumu gösterdiğini öne sürmektedir. Bu nedenle araştırmada faktör yüklerinin yüksekliği göz önünde bulundurularak model-veri uyumunun orta düzeyde sağlandığı kabul edilmiştir.

Tablo 1

Ölçeklerin faktör yapısı için uyum iyilik indeksleri (N=1011)

| İyilik uyum indeksi | Kabul edilebilir sınır* | Koronavirüs fobisi | Belirsizliğe tahammülsüzlük | Öznel iyi oluş |
|---------------------|--------------------------------|--------------------|-----------------------------|-------------------|
| X ² /sd | <5 Orta düzeyde <3 İyi uyum | 1036/164=6.32 | 268/53=5.06 | 5777/617=9.37 |
| CFI | >.90 | .98 | .98 | .90 |
| NNFI | >.90 | .98 | .98 | .89 |
| GFI | >.90 | .99 | .99 | .92 |
| RMSEA | <.08 | .07 (.0684-.0768) | .06 (.0560-.0711) | .09 (.0922-.0965) |
| Faktör yükleri | >.30 | .69-.88 | .48-.83 | .34-72 |

*Kaynakça: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2021, s.271-272)

Veri Toplama Süreci

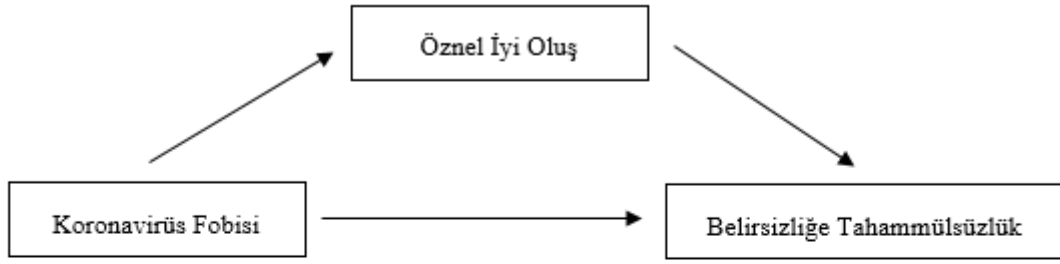
Araştırmanın katılımcıları lise öğrencilerinden oluştuğu için velilere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve çocuklarının katılımını isteyip istemedikleri sorulmuştur. Velilerinden onay alınan öğrencilere araştırmanın amacı ayrıntılı olarak anlatılmış ve katılımları için onam belgeleri alınmıştır. Katılımcılara çalışmayı istedikleri zaman bırakabilecekleri, kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı ve sonuçların sadece bilimsel amaçlarla kullanılacağı belirtilmiştir. Katılımcılara ölçeklerin nasıl doldurulacağı hakkında bilgi verilmiş ve formun doldurulması 20-25 dakika sürmüştür. Uygulamalar yüz yüze yapılmış ve veriler, koronavirüs salgını döneminde öğrenim gören öğrencilerden toplanmıştır. Ölçek uygulama süreci 2022 yılının Nisan ayından Mayıs ayına kadar devam etmiştir. Öğrencilere, koronavirüs fobisi sürecinde yaşadıkları duyguları doğru bir şekilde ifade etmeleri için bilgi verilmiştir. Bu süreç, ergenlerdeki ruhsal değişimleri gösterebilecek önemli bir dönemde gerçekleşmiştir.

Veri Analizi

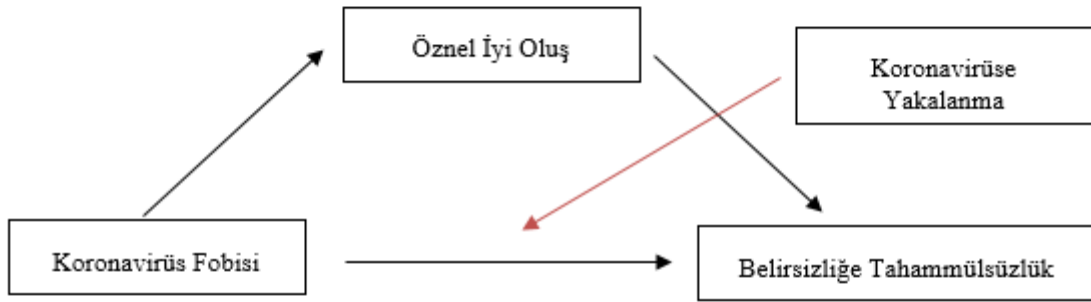
Araştırmaya katılan 1024 öğrenciden elde edilen veriler SPSS 21'e aktarılmıştır. Öncelikle veri seti kayıp ve uç değerleri, normallik, çoklu doğrusal bağlantı ve otokorelasyon ve regresyon analizleri kontrol edilmiş ve uyum göstermeyen öğrenci verileri, veri setinden çıkarılmıştır. Verilerin ön analizleri ile araştırmanın sonuçları 1011 öğrenciye ait cevaplardan elde edilmiştir. İlk aşamada betimsel istatistikler yapılmış, ardından korelasyon analizleri yapılarak araştırmanın aracı-düzenleyici modele uygun olduğu görülmüştür.

Çalışmada kullanılan ölçeklerin kuramsal yapıları geliştiren araştırmacılar tarafından ortaya konulmasından dolayı bu çalışmada ölçeklerin yapı geçerliliğinin sınanmasında doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. DFA analizleri, normallik varsayımı gerektirmeyen Köşegenlere göre Ağırlıklandırılmış En Küçük Kareler Yöntemi ve polikorik korelasyon matrisine dayalı olarak Lisrel 8.80 programında yapılmıştır. Tek boyutlu olan Öznel İyi Oluş Ölçeği'nden elde edilen puanların güvenilirliği Cronbach alfa katsayısı ile hesaplanırken çok boyutlu olan Koronavirüs Fobisi ve Belirsizliğe Tahammülsüzlük ölçeklerinin genel ölçek güvenilirliğinde ise Tabakalı Alfa katsayısı (Cronbach, Schonemann ve McKie, 1965) kullanılmıştır. Çok boyutlu yapılarda ölçme araçlarından elde edilen birleşik puanların güvenilirliği için Tabakalı Alfa (Stratified Cronbach Alpha) katsayısının kullanımı önerilmektedir (Soysal, 2023). Tabakalı Cronbach Alfa katsayısı R programında, "sirt" (Robitzsch, 2022) paketi kullanılarak hesaplanmıştır.

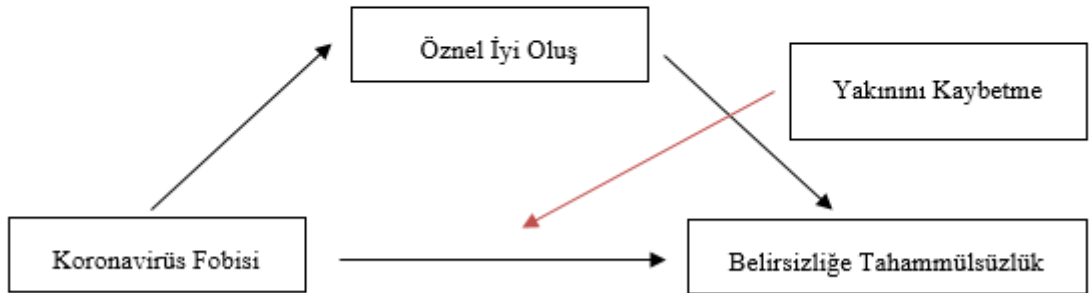
Aracı ve düzenleyici etkiler SPSS programında Hayes (2013) tarafından geliştirilen PROCESS eklentisinin 3.5 versiyonu aracılığıyla regresyon analizi temelinde 5000 bootstrap ve %95 güven düzeyi ile sınanmıştır. Regresyon analizlerinde çoklu bağlantı sorunundan kaçınmak için değişkenlerde ortalamaya göre merkezleme yapılmıştır. Araştırmada sınanan modeller Şekil 1'de özetlenmiştir. Analizlerde aracı ve düzenleyici etkiler için sırasıyla PROCESS'te yer alan Model 4 ve Model 5 kullanılmıştır.



Model 1. Aracılık etkisi



Model 2. Koronavirüse Yakalanma Durumunun Düzenleyici Etkisi



Model 3. Koronavirüsten Yakınını Kaybetme Durumunun Düzenleyici Etkisi

Şekil 1. Araştırmanın modelleri

Parametrik test varsayımlarından biri olan sürekli değişkenlerin normal dağılması durumu ölçek puanlarının basıklık çarpıklık katsayıları incelenerek değerlendirilmiştir (Tablo 2). Bu katsayıların $\pm 1,5$ sınırı içerisinde bulunması durumunda veri setinin normal dağıldığı kabul edilmektedir (Pituch ve Stevens, 2016, s.228).

Tablo 2

Ölçek puanlarının çarpıklık ve basıklık değeri

| Ölçek | Çarpıklık | | Basıklık | |
|-----------------------------|------------|-----|------------|-----|
| | İstatistik | SH | İstatistik | SH |
| Koronavirüs fobisi | .96 | .08 | 1.20 | .15 |
| Öznel iyi oluş | -.01 | .08 | .06 | .15 |
| Belirsizliğe tahammülsüzlük | .01 | .08 | -.13 | .15 |

Araştırma probleminin sınanmasında kullanılacak aracılık testinin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığının kontrolü için ölçek puanları arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Tablo 3'te korelasyon katsayıları ile ölçeklere ilişkin puan ortalamaları ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 3

Değişkenler arasındaki Pearson korelasyon katsayıları ve betimsel istatistikler

| | Koronavirüs fobisi | Öznel iyi oluş | Belirsizliğe tahammülsüzlük |
|-----------------------------|--------------------|----------------|-----------------------------|
| Koronavirüs fobisi | 1 | | |
| Öznel iyi oluş | -.09* | 1 | |
| Belirsizliğe tahammülsüzlük | .16* | -.22* | 1 |
| Ortalama | 36.76 | 120.12 | 37.73 |
| Standart sapma | 13.09 | 23.95 | 10.37 |

*p<.01, 1011

Tablo 3'te görüldüğü gibi koronavirüs ile belirsizliğe tahammülsüzlük arasında pozitif yönde düşük bir ilişki ($r=.16$) bulunurken koronavirüs fobisi ile öznel iyi oluş arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki ($r=-.09$) belirlenmiştir.

Etik Konular

Bu çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan E-35853172-399-00002088065 sayılı Etik Komisyon izni) ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (E-14588481-605.99-48194813 sayılı Araştırma İzni) çalışma izni alınmıştır. Araştırma katılımcıları lise öğrencilerinden oluştuğu için velilere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Çocuklarının araştırmaya katılmasını isteyen velilerden onam formunu okuyup imzalamaları istenmiştir. Velileri onaylayan öğrencilere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Yine öğrencilerden de araştırmaya katılım konusunda onamları alınmıştır. Katılımcılara herhangi bir sorumluluk olmaksızın çalışmayı yarıda bırakabilecekleri, araştırma sonuçlarında kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı ve sonuçların yalnız bilimsel amaçla kullanılacağı açıklanmıştır. Katılımcılara 2021-2022 eğitim-öğretim yılında yüz yüze yapılan görüşmelerle ulaşılmıştır.

Bulgular

Tablo 4

Aracı ve düzenleyici modellerin regresyon analizi sonuçları

| Bağımsız değişken | Belirsizliğe tahammülsüzlük | | | | | |
|-------------------------|-----------------------------|------|---------|------|---------|------|
| | Model 1 | | Model 2 | | Model 3 | |
| | B | SH | B | SH | B | SH |
| Sabit | 44.25* | 1.92 | 44.13* | 2.12 | 54.45* | 2.24 |
| Koronavirüs fobisi (KF) | .11* | .02 | .12* | .03 | -.12* | .09 |
| Öznel iyi oluş | -.09* | .01 | -.09* | .01 | -.09* | .01 |
| Koronaya yakalanma (KY) | | | .08 | 1.88 | | |
| KY x KF | | | -.02 | .05 | | |
| Yakınıni kaybetme (YK) | | | | | -5.81* | 2.19 |
| YK x KF | | | | | .13* | 0.05 |
| F | 37.22* | | 18.81* | | 20.46* | |
| R | .26 | | .26 | | .27 | |
| R ² | .07 | | .07 | | .08 | |

*p<.01

Araştırmada doğrudan ve dolaylı etkiler sınanmış ve Şekil 1'de yer alan modellere ilişkin bulgular Tablo 4'te belirtilmiştir. Tablo 4'te yer alan Model 1, koronavirüs fobisi ile belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkide öznel iyi oluşun aracılık etkisini sınamaktadır. Model 1'e göre, koronavirüs fobisi (B= .11, SH= .02, $t=4.72$; $p=.00$) ve öznel iyi oluş (B= -.09, SH= .01, $t=-6.75$; $p=.00$); belirsizliğe tahammülsüzlüğün istatistiksel olarak anlamlı yordayıcısıdır. Bu durumda öznel iyi oluşun aracılık etkisi gözlenmemiştir.

Tablo 5

Koronavirüs fobisinin belirsizliğe tahammülsüzlük üzerindeki toplam, doğrudan ve dolaylı etkileri

| | Etki | SH | Güven aralığı alt sınırı | Güven aralığı üst sınırı |
|----------|------|-----|--------------------------|--------------------------|
| Toplam | .13 | .02 | .08 | .18 |
| Doğrudan | .11 | .02 | .07 | .16 |
| Dolaylı | .02 | .01 | .01 | .03 |

Tablo 5’te verilen koronavirüs fobisinin belirsizliğe tahammülsüzlük üzerindeki toplam, doğrudan ve dolaylı etkileri incelendiğinde, öznel iyi oluşun koronavirüs fobisinin belirsizliğe tahammülsüzlük üzerindeki .02 birimlik dolaylı etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durumda öznel iyi oluşun aracı etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4’te yer alan Model 2, öznel iyi oluşun aracılık etkisi altında koronavirüs fobisi ile belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkide koronavirüse yakalanma durumunun düzenleyici (moderatör) rolünü sınamaktadır. Öznel iyi oluşun aracı etkisi bir önceki paragrafta açıklandığı için düzenleyici değişkenin etkisini incelemek için Model 2’de yalnızca etkileşim katsayısı yorumlanmıştır. Buna göre, koronavirüs fobisi x koronavirüse yakalanma etkileşimi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($B = -.09$, $SH = .01$, $t = -6.75$, $t = -.36$; $p = .72$). Dolayısıyla koronavirüse yakalanma durumunun düzenleyici rolü bulunmamıştır.

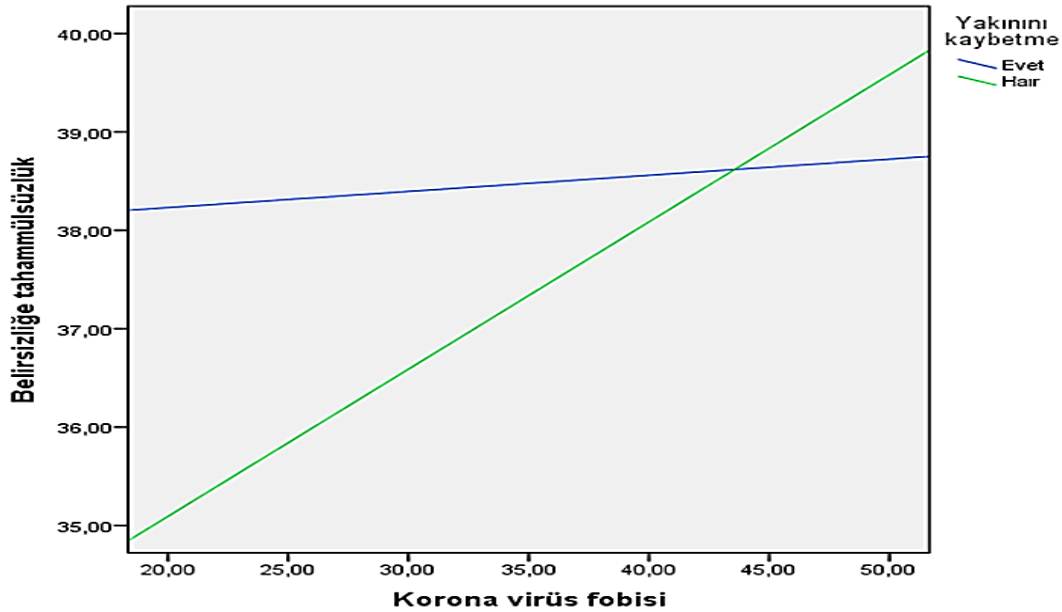
Model 3, öznel iyi oluşun aracılık etkisi altında koronavirüs fobisi ile belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkide koronavirüsten dolayı yakınını kaybetme durumunun düzenleyici rolünü sınamaktadır. Buna göre Model 3’te yer alan koronavirüs fobisi x yakınını kaybetme durumu etkileşiminin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($B = -.09$, $SH = .01$, $t = -2.50$; $p = .01$).

Tablo 6

Koşullu etkiler

| Yakını kaybetme durumu | Etki | SH | Güven aralığı alt sınırı | Güven aralığı üst sınırı |
|------------------------|------|-----|--------------------------|--------------------------|
| Evet | .02 | .05 | -.07 | .21 |
| Hayır | .15 | .03 | .09 | .11 |

Tablo 6’da özetlenen koşullu etkiler incelendiğinde koronavirüsten kaynaklı herhangi bir yakınını kaybedenler için koronavirüs fobisi ile belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmaz ($t = .36$; $p = .72$) iken yakınını kaybetmeyenlerde ise bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($t = 5.24$; $p = .00$). Şekil 2’de koronavirüsten dolayı yakınını kaybetme durumunun düzenleyici rolü grafikte gösterilmiştir.



Şekil 2. Yakınını kaybetme durumunun düzenleyici etkisi

Şekil 2’de gözlendiği gibi koronavirüsten kaynaklı olarak yakınıni kaybetmeyen öğrencilerde koronavirüs fobisi arttıkça belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri de artmaktadır. Yakınıni kaybeden öğrencilerde koronavirüs fobisi ile belirsizliğe tahammülsüzlük arasında ilişki bulunmadığından bu durumda öznel iyi oluşun aracı etkisi de ortadan kalkmaktadır. Dolayısıyla yakınıni kaybetmenin doğrudan ve dolaylı etkilerinin bir diğer deyişle aracılık etkisinin üzerinde değişime neden olması Model 3’ün düzenleyici-aracı (moderated-mediation) bir model olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada ergenlerde koronavirüs fobisi ile belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkide öznel iyi oluşun aracı etkisi incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre koronavirüs fobisi ile belirsizliğe tahammülsüzlük arasında olumlu; koronavirüs fobisi ile öznel iyi oluş arasında ise olumsuz ilişki olduğu görülmüştür. Koronavirüs fobisi ile öznel iyi oluşun belirsizliğe tahammülsüzlüğün anlamlı yordayıcıları öznel iyi oluşun, ergenlerde koronavirüs fobisi ile belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkide aracılık etkisi belirlenmiştir. Koronavirüs fobisi ile belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkide öznel iyi oluşun aracılık etkisi altında koronavirüse yakalanma durumunun düzenleyici etkisi bulunmazken, koronavirüsten dolayı yakınıni kaybetme durumunun düzenleyici etkisi olduğu görülmüştür. Yakınıni kaybı yaşamayan ergenlerin koronavirüs fobisi ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkide öznel iyi oluşun aracılığında düzenleyici rolü olması alanyazına önemli bilgi katmıştır.

Khattak ve diğerleri (2021) koronavirüs salgını sırasında verilen ilk duygusal tepkinin korku olduğunu ifade etmektedir. Koronavirüs fobisi ve belirsizliğe tahammülsüzlük ilişkisini destekleyecek araştırmalara bakılacak olursa Li ve diğerleri (2021) koronavirüs salgını sürecinin oluşturduğu belirsizlik durumunun olumsuz duygulara etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda koronavirüs salgınının oluşturduğu belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyinin olumsuz duyguları pozitif anlamda yordadığı görülmüştür. Bu ilişkiye sosyal dışlanma ve risk algısının aracılık ettiği belirtilmektedir (Li ve diğ., 2021). Broos ve diğerleri (2024) koronavirüs salgınına yönelik belirsizliğe tahammülsüzlük durumunun salgından önceki belirsizliğe tahammülsüzlük durumundan daha çok ruh sağlığını bozduğuna ulaşmıştır.

Alanyazında, araştırma bulguları ile doğrudan bağlantılı olmayan ancak değişkenler arası ilişkiler açısından benzer ya da farklı çalışma sonuçlarına ulaşılmaktadır. Örneğin Sandin ve diğerleri (2021) ergenlerde koronavirüs fobisinin belirsizliğe tahammülsüzlük, olumlu ve olumsuz duygulanım, kaygı ve depresif bozukluk gibi değişkenleri yordadığını saptamışlardır. Eryılmaz ve Şiraz (2020) ergenlerde koronavirüsle ilişkili kötümserlik durumunda başa çıkma stratejileri ile öznel iyi oluş arasında olumlu ilişkiler belirlemişlerdir. de Abreu ve diğerleri (2021) yaptıkları araştırmada koronavirüs fobisinin öznel iyi oluşu yordadığını tespit etmişlerdir. Can ve diğerleri (2022) koronavirüs fobisinin öznel iyi oluş ve duygu düzenleme arasında aracı etkisi olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca, de Abreu ve diğerleri (2021) salgının ergenlerin refah düzeyini olumsuz etkilediği için öznel iyi oluşun da olumsuz etkilendiğini saptamışlardır. Wen ve diğerleri (2022) ise koronavirüs salgını döneminde ergenlerin öz kontrolünün güvensizlik ve öznel iyi oluş düzeyleri arasında aracı rol oynadığını bulmuşlardır. Bu çalışmalar, koronavirüs salgını sürecinde bireylerin mutluluk düzeyinin olumsuz etkilendiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre koronavirüse yakalanma durumunun düzenleyici etkisi olmadığına ilişkin bulgu alanyazında ulaşılan çalışma sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Okuyan, Karasu ve Polat (2020) üniversite öğrencilerinin koronavirüsün bulaşması ve ölüm korkusundan dolayı kaygı duydukları bulgusuna ulaşmıştır. Li, Cao, Leung ve Mak (2020) koronavirüse yakalanan üniversite öğrencilerinin tekrar yakalanma korkusu yaşadıklarını belirlemiştir.

Araştırma bulgularına göre koronavirüsten kaynaklı olarak yakınıni kaybetmeyen ergenlerde koronavirüs fobisi arttıkça belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri de artarken, yakınıni kaybeden öğrencilerde koronavirüs fobisi ile belirsizliğe tahammülsüzlük arasında ilişki belirlenmemiştir. Ayrıca öznel iyi oluşun aracılık etkisinin yalnızca koronavirüsten yakınıni kaybetmeyen öğrenciler için geçerli bir dolaylı etki olduğu saptanmıştır. Taşar ve Aydın-Görücü (2021) ergenlerle yaptığı çalışmada yakınıni koronavirüsten kaybeden ergenlerin, kaybetmeyenlere oranla yüksek koronavirüs fobisi yaşadığını bulmuşlardır. Apostol-Nicodemus, Tabios, Limpoco, Domingo ve Tantengco ve diğerleri (2022) salgın döneminde koronavirüsün yayılmasına bağlı öngörülemezlik ve belirsizlik durumunun, hastalığa yakalanma korkusu veya enfekte olan akrabalarda yaratabileceği sonuçlar nedeniyle birçok aile sisteminde belirsizliğe, depresif ve endişeli semptomların ortaya çıkmasına neden olduğunu belirtmektedir. Bilginer, Yıldırım, Çekin Yılmaz, Beyhun ve Karadeniz (2021) tarafından ergenlerle yapılan çalışmada koronavirüs enfeksiyonu nedeniyle birini kaybetme durumunun salgın sırasında anksiyete veya depresyon için artan risk faktörleri olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada yakınıni kaybetmeyen ergenler için ortaya çıkan düzenleyici etkinin bu kişilerin yakınıni kaybedenlerin yaşadıkları sürecin ne kadar zor ve üzücü olduğunun farkına varmış olmalarından kaynaklanabileceği düşünülebilir. Polo ve diğerleri (2023) koronavirüs sürecinde ergenlerle yaptıkları çalışmada ergenlerin sosyal medya ve sağlık sorunlarını gözlemleyip bunu içselleştirdikleri için ruh sağlıklarının zarar gördüğünü belirtmektedir. Bu araştırmaya katılan ergenler de yakınlarını kaybeden akranları ya da akrabalarının acılarını içselleştirmiş olabilirler. Yakınlarını kaybetme deneyimi yaşayan ergenlerin yas sürecini

gözlemleyenlerin fobi düzeyi yükselmiş olabilir. Mertens ve diğerleri (2020) yaptıkları çalışmada sağlık kaygısı, sevdiklerine virüs bulaştırma ve sevdiklerini virtüsten kaybetme korkusu gibi faktörlerin koronavirüs fobisini artırdığını belirtmişlerdir. Gürgeç ve Beler (2021) ergenlerle yaptıkları çalışmada yakınlarını kaybetme korkusu ile koronavirüs fobisi arasında pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Mercader Rubio, Sánchez-López, Ángel ve Ruiz (2022) araştırmalarında koronavirüs fobisinin, virüse yakalanma, aile üyelerine bulaştırma ve aile üyelerini kaybetme korkularıyla ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca Wister ve diğerleri (2022) koronavirüs salgını nedeniyle ergenlerin yakınlarına virüs bulaşma ve yakınlarını kaybetme korkusu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Önceki araştırmalarda yakını kaybetmemiş olan katılımcılara odaklanılırken, mevcut çalışmada her iki gruba da ulaşılmıştır. Yeşilçiçek Çalık, Erkaya, Küçük ve Nur Durum (2022) Türk toplumunun koronavirüs salgını fobisine ilişkin yaptıkları çalışmada orta düzeyde koronavirüs fobisi görüldüğünü ve bu durumun ailesinden bir yakını kaybedenlerde daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Koronavirüs salgını 2024 yılının ilk aylarında hala devam etmektedir. Fakat ülkelerin salgına karşı aldığı önlemler yanında insanların salgın sürecini unuttuğu veya önlemleri azalttığı görülmektedir. WHO'nun Ekim 2023'te açıkladığı raporda dünya üzerinde koronavirüs vaka sayısının azalmasının sebebi salgının azalması değil; insanların artık koronavirüs testi yaptırmaması ve buna bağlı ölümlerin teşhis edilememesi olarak belirtilmiştir. Yine aynı raporda ülkelerin koronavirüse karşı her anlamda tedbirli olması, koronavirüs salgını sırasında yapılan altyapıların bozulmaması ve önleyici çalışmalara devam edilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Koronavirüs salgını küresel anlamda tüm dünyayı etkilemiştir. Salgın dört yılı aşkın süredir devam ederken, pek çok küresel afet ve krizlerin ortaya çıkması koronavirüs salgınına verilen önemin daha azaldığı düşünülebilir. Küresel anlamda WHO hala güncel koronavirüs vaka sayısının ve virüsten dolayı hayatını kaybedenlerin sayısını açıklamaktadır. İnsan hayatını oldukça olumsuz etkileyen bu olaylar beraberinde fiziksel, psikolojik, ekonomik ve sosyal çöküntüleri getirmektedir. Bütün bunlar afetler, krizler, travmalarla ilgili olarak insanlığın hizmetine sunulabilecek araştırmaların yapılmasına duyulan gereksinimi artırmaktadır.

Bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkılarak araştırmacılara ve alanda çalışan psikolojik danışmanlara sunulabilecek öneriler aşağıdadır:

Araştırmada ele alınan değişkenler kapsamında derinlemesine çalışabilmek için ergenlerle bireysel ve odak grup görüşmeleri düzenlenerek nitel çalışmalar yapılabilir. Bu görüşmelerde koronavirüsü nasıl tanımladıkları, izolasyon sürecinde öznel iyi oluşu artırmak için neler yaptıkları, psikolojik sağlamlıklarını koruyabilmelerine ilişkin bilgiler alınmaya çalışılmalıdır. Salgın sürecine ilişkin deneyimleri, olumlu ve olumsuz kazanımlarına ilişkin bilgiler alınabilir.

Ergenlerin koronavirüs fobisini ve belirsizliğe tahammülsüzlüklerini düzeylerini azaltmak, öznel iyi oluş düzeylerini yükseltmek amaçlı psikoeğitim programları hazırlanıp uygulanabilir. Program içeriğinde salgına karşı duygularını açığa çıkaran, belirsizlik durumlarını avantaja çevirecek aktivite örneklerine ilişkin bilgilendirmeler, öznel iyi oluş düzeylerini artırıcı ev ödevleri olabilir.

Koronavirüs salgınından dolayı yakınlarını kaybetmeyen ergenlerin koronavirüs fobi düzeylerini ve belirsizliğe tahammülsüzlüklerini azaltmak için psikoeğitim programı hazırlanıp uygulanabilir. İçselleştirme ve sosyal öğrenme sonucu koronavirüs fobi düzeylerinin arttığı düşünülen ergenler için önleyici rehberlik çalışmalarına bağlı olarak psikolojik sağlamlığı artırıcı, stresle etkili başa çıkma yöntemlerine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Araştırma bulgularına göre yakın kaybı yaşamayan ergenlerin düzenleyici rolünün olması sosyal öğrenmeye işaret edebilir çünkü ergenlerin koronavirüsten değil hayatlarında önemli birini kaybeden bir kişiyi gözlemekten dolayı korku düzeyi yükselmiş olabilir. Bu durumda yakın kaybı yaşayan ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeyini yükselten çalışmalar yapılabilir.

Ergenlik döneminde ruh sağlığını koruyucu müdahale yöntemlerinden birisinin bilişsel davranışçı terapi olduğu bilinmektedir (Süleyman, 2017). Bu araştırma sonuçlarına göre koronavirüs salgınından dolayı yoğun kaygı ve korku yaşayan ergenlere yönelik bilişsel terapi yöntemleri kullanılarak bireysel veya gruba psikolojik danışma uygulamaları yapılabilir. Kayıp yaşayan ergenlere yönelik öznel iyi oluşu artırıcı bilişsel davranışçı terapi çalışmaları yapılabilir. Alanyazında bu çalışmaya öncül araştırmalar da bulunmaktadır. Ludlow, Wardle ve Nedeljkovic (2024) tarafından koronavirüs salgınına yönelik psikolojik semptom gösteren ve salgına karşı endişe duyan ergenlerle yapılan bilişsel davranışçı terapiye dayalı pilot çalışma sonunda katılımcıların semptomlarında düzelme ve endişelerinde azalma görülmüştür.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın bulguları değerlendirilirken bazı sınırlılıkların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. İlk olarak araştırma verilerinin koronavirüs salgını devam ederken elde edildiğinin dikkate alınması önerilebilir. İkinci olarak çalışma grubu Ankara ilinde öğrenim gören ergenlerle sınırlıdır. Buna bağlı olarak çalışmaya 2021-2022 eğitim öğretim döneminde liseye devam eden 9., 10. ve 11. sınıf öğrencileri alınmıştır. Bir diğer sınırlılık araştırma

verilerinin öz bildirim ölçekleri ve kişisel bilgi formu ile toplanmasıdır. Araştırmada model-veri uyumu konusunda elde edilen uyum indekslerinin ikisinin zayıf uyuma işaret etmesi çalışmanın diğer bir sınırlılığıdır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Araştırmada yazarlar arasında çıkar çatışmasına sebep olabilecek bir durum bulunmamaktadır.

Mali Destek

Bu çalışma için herhangi bir kamu, ticari veya kâr amacı gütmeyen kuruluştan mali destek alınmamıştır.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırma Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Kurulu'nun 22/02/2022 tarihli ve E-35853172-399-00002088065 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

Kaynakça / References

- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). *Mental bozuklukların tanıs ve sayımsal el kitabı*. (5. Baskı) (DSM-5). Tanı ölçütleri başvuru el kitabı'ndan, (E. Köroğlu, çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Apostol-Nicodemus, L., Tabios, I. K. B., Limpoco, A. G. O., Domingo, G. D. P., & Tantengco, O. A. G. (2022). Psychosocial distress among family members of COVID-19 patients admitted to hospital and isolation facilities in the Philippines: A prospective cohort study. *Journal of Clinical Medicine*, 11(17), 5236.
- Arora, A., Jha, A. K., Alat, P., & Das, S. S. (2020). Understanding coronaphobia. *Asian journal of psychiatry*, 54, 102384. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102384>
- Arpacı, I., Karataş, K., & Baloğlu, M. (2020). The development and initial tests for the psychometric properties of the COVID-19 phobia scale (C19P-S). *Personality and Individual Differences*, 164, 110108. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110108>
- Aydın, E. U. (2022). *Pozitif bireysel faktörlerin covid-19 kaygısı ile olan ilişkisinin obsesif kompulsif bozukluk ve yaygın kaygı bozukluğu belirtileri kapsamında incelenmesi: belirsizliğe tahammülsüzlük ve covid19 kaygısının aracı rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bilginer, Ç., Yildirim, S., Beyhun, E., & Karadeniz, S. (2021). Changes in adolescent mental health during the covid pandemic. *Minerva Pediatrics*. Doi: 10.23736/S2724-5276.21.06178-4
- Borualogo, I. S., & Casas, F. (2024). Subjective well-being of children and adolescents during the COVID-19 pandemic in Indonesia: two data collections. *Current Psychology*, 43(14), 13120-13132.
- Bozkurt, Y., Zeybek, Z. ve Aşkın, R. (2020). COVID-19 pandemisi: Psikolojik etkileri ve terapötik müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(37), 304-318.
- Broos, H. C., Dev, A. S., Llabre, M. M., Saab, P. G., & Timpano, K. R. (2024). Trait and situation-specific intolerance of uncertainty predict affective symptoms during the COVID-19 pandemic. *Journal of Affective Disorders*, 352, 115-124.
- Buhr, K., & Dugas, M. J. (2002). The intolerance of uncertainty scale: Psychometric properties of the English version. *Behavior Research and Therapy*, 40(8), 931-45.
- Can, G., Candemir, G., & Satici, S. A. (2024). Emotion regulation and subjective wellbeing among Turkish population: the mediating role of COVID-19 fear. *Current Psychology*, 43(16), 14861-14870. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03771-y>
- Carleton, R. N., Norton, M. A., & Asmundson, G. J. G. (2007). Fearing the unknown: A short version of the intolerance of uncertainty scale. *Journal of Anxiety Disorders*, 21, 105-17. doi: S0887-6185(06)00051-X [pii]10.1016/j.janxdis.2006.03.014.
- Chen, F., Zheng, D., Liu, J., Gong, Y., Guan, Z., & Lou, D. (2020). Depression and anxiety among adolescents during COVID-19: A cross-sectional study. *Brain, Behavior & Immunity*, 88, 36-38.
- Cronbach, L. J., Schonemann, P., & McKie, D. (1965). Alpha coefficients for stratified-parallel tests. *Educational and Psychological Measurement*, 25, 291-312.
- Çimen, İ. D., Alvur, T. M., Coşkun, B., & Şükür Öztaş, N. E. (2022). Mental health of Turkish medical students during the COVID-19 pandemic. *Int. J. Soc. Psychiatry*, 68(6), 1253-1262. Doi: 10.1177/00207640211066734
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. (6.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- de Abreu, P. M. E., Neumann, S., Wealer, C., Abreu, N., Macedo, E. C., & Kirsch, C. (2021). Subjective well-being of adolescents in Luxembourg, Germany, and Brazil during the COVID-19 pandemic. *Journal of Adolescent Health*, 69(2), 211-218.
- Diñçel, E. (2006). *Ergenlik dönemi gelişimsel ödevleri ve psikolojik problemler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542- 575.

- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Dhingra, V., & Dhingra, M. (2020). Effect of perceived stress on psychological well-being of health care workers during COVID 19: Mediating role of subjective happiness. *Eur. J. Mol. Clin. Med*, 7(2), 3683-3701.
- Dugas, M. J., Gosselin, P., & Ladouceur, R. (2001). Intolerance of uncertainty and worry: Investigating specificity in a nonclinical sample. *Cognitive therapy and Research*, 25, 551-558.
- Eryılmaz, A. (2009a). *Başa çıkma stratejilerinin kişilik özellikleriyle ergen öznel iyi oluşu arasındaki aracı rolü*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eryılmaz, A. (2009b). Ergen öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 975-989.
- Eryılmaz, A., ve Şiraz, M. F. (2020). Covid-19 bağlamında kötümserliği ortaya çıkaran olaylarla-durumlarla başa çıkma ve ergen öznel iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Covid-19 Sosyal Bilimler Özel Sayısı*, 37, 292-303.
- Euronews (2024, Ocak). *Dünya sağlık örgütü: Ayda 10 bin kişi covid-19 nedeniyle ölüyor*. <https://tr.euronews.com/2024/01/11/dunya-saglik-orgutu-ayda-10-bin-kisi-covid-19-nedeniyle-oluyor> adresinden erişildi.
- Fergus, T. A. (2013). Cyberchondria and intolerance of uncertainty: Examining when individuals experience health anxiety in response to Internet searches for medical information. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(10), 735-739.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N., & Hyun, H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (8th edition). New York: McGraw Hill.
- Freeston, M. H., Rhéaume, J., Letarte, H., Dugas, M. J., & Ladouceur, R. (1994). Why do people worry? *Personality and Individual Differences*, 17(6), 791-802.
- Google Akademik (2023a). Coronavirus Phobia 13 Nisan 2023 tarihinde https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&as_ylo=2019&q=coronavirus+phobia&oq=coronavirus+phobia adresinden erişildi.
- Google Akademik (2023b). Coronavirus Phobia in adolescent. 13 Nisan 2023 tarihinde https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&as_ylo=2019&q=coronavirus+Phobia+in+adolescent+&btnG= adresinden erişildi.
- Google Akademik (2023c). Ergenler ve Koronavirüs Fobisi. 14 Nisan 2023 tarihinde https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&as_ylo=2019&q=ergenler+ve+koronavir%C3%BCs+fobisi+&btnG= adresinden erişildi.
- Google Akademik (2023d). Koronavirüs Fobisi. 14 nisan 2023 tarihinde https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&as_ylo=2019&q=koronavir%C3%BCs+fobisi+&btnG= adresinden erişildi.
- Gülbahar, Y., Özkan, O. S., & Üzümlü, B. (2024). The effect of persistence despite fear on innovative behaviours: mediator role of mental well-being and moderator role of fear of COVID-19. *International Journal of Management Practice*, 17(2), 150-169.
- Gürkan, U. ve Beler, S. N. (2021). Lise düzeyindeki öğrencilerin korona virüs fobisinin okula yönelik tutum ve kariyer kaygılarına etkisi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 35-61. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/64362/932812>
- Hayes, A. F. (2013). *Mediation, moderation, and conditional process analysis. Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. (2nd ed.). Newyork: Guilford Publications.
- Hu, Y., & Qian, Y. (2021). COVID-19 and adolescent mental health in the United Kingdom. *Journal of Adolescent Health*, 69(1), 26-32.
- Jackson, S. B., Stevenson, K. T., Larson, L. R., Peterson, M. N., & Seekamp, E. (2021). Outdoor activity participation improves adolescents' mental health and well-being during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 2506.
- Jefsen, O. H., Rohde, C., Nørremark, B., & Østergaard, S. D. (2021). Editorial Perspective: COVID-19 pandemic-related psychopathology in children and adolescents with mental illness. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 62(6), 798-800. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13292><https://doi.org/10.1111/jcpp.13292>

- Keren, G., & Gerritsen, L. E. (1999). On the robustness and possible accounts of ambiguity aversion. *Acta Psychologica*, 103(1-2), 149-172.
- Khattak, S. R., Saeed, I., Rehman, S. U., & Fayaz, M. (2021). Impact of fear of COVID-19 pandemic on the mental health of nurses in Pakistan. *Journal of Loss and Trauma*, 26(5), 421-435.
- Kılınçel, Ş., Kılınçel, O., Muratdağı, G., Aydın, A., & Usta, M. B. (2021). Factors affecting the anxiety levels of adolescents in home-quarantine during COVID-19 pandemic in Turkey. *Asia-Pacific Psychiatry*, 13(2), e12406. <https://doi.org/10.1111/appy.12406>
- Koçak, O., Koçak, Ö. E., & Younis, M. Z. (2021). The psychological consequences of COVID-19 fear and the moderator effects of individuals' underlying illness and witnessing infected friends and family. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1836. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041836>
- Li, H. Y., Cao, H., Leung, D. Y. P., & Mak, Y. W. (2020). The psychological impacts of a covid-19 outbreak on college students in China: a longitudinal study. *Int J Environ Res Public Health*, 17(11), 3933.
- Li, Q., Luo, R., Zhang, X., Meng, G., Dai, B., & Liu, X. (2021). Intolerance of COVID-19-related uncertainty and negative emotions among Chinese adolescents: A moderated mediation model of risk perception, social exclusion, and perceived efficacy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 2864. <https://doi.org/10.3390/ijerph18062864><https://doi.org/10.3390/ijerph18062864>
- Ludlow, C., Wardle, B., & Nedeljkovic, M. (2024). Cognitive behaviour therapy for pandemic-related anxiety and depression in adolescents: a pilot study of a novel intervention. *Australian Psychologist*, 59(1), 60-72.
- MacCallum, R.C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130-149. <https://doi.org/10.1037/1082-989x.1.2.130>
- Memikoğlu, O. ve Genç, V. (Eds.) (2020) .Covid 19. (1. Baskı) Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Mercader Rubio, I., Sánchez-López, P., Ángel, N. G., & Ruiz, N. F. O. (2022). Psychological consequences of fear of COVID-19: Symptom analysis of triggered anxiety and depression disorders in adolescents and young adults. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(21), 14171. <https://doi.org/10.3390/ijerph192114171>
- Mertens, G., Gerritsen, L., Duijndam, S., Saleminck, E., & Engelhard, I. M. (2020). Fear of the coronavirus (COVID-19): Predictors in an online study conducted in March 2020. *Journal of Anxiety Disorders*, 74, 102258. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102258>
- Mitra, R., Waygood, E. O. D., & Fullan, J. (2021). Subjective well-being of Canadian children and youth during the COVID-19 pandemic: The role of the social and physical environment and healthy movement behaviors. *Preventive Medicine Reports*, 23, 101404. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2021.101404>
- Moya-Vergara, R., Portilla-Saavedra, D., Castillo-Morales, K., Espinoza-Tapia, R., & Sandoval Pastén, S. (2023). Prevalence and risk factors associated with mental health in adolescents from Northern Chile in the context of the COVID-19 pandemic. *Journal of Clinical Medicine*, 12, 269. <https://doi.org/10.3390/jcm12010269>
- Myers, D., & Diener, E. (1995). Who is happy? *American Psychological Society*, 6(1), 10-19.
- Okuyan, C.B., Karasu, F. ve Polat, F. (2020) Covid 19'un hemşirelik öğrencilerinin sağlık kaygısı düzeyleri üzerine etkisi. *Van Sağlık Bilimleri Dergisi*, 13, 45-52.
- Özen, Ö. (2005). *Ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Polatçı, S., Ünüvar, H., ve Yılmaz, H. (2022). Bilinçli farkındalığın bilişsel kayıplar üzerindeki etkisi: Öznel iyi oluşun aracılık rolü. *KAÜİİBFD*, 13 (Kongre Özel Sayısı), 305-326. <https://doi.org/10.36543/kauibfd.2022.ozelsayil4>
- Pituch, K. A., & Stevens, J. P. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences: Analyses with SAS and IBM's SPSS*. (6th ed.). New York: Routledge
- Polo, A. J., Solano-Martinez, J. E., Saldana, L., Ramos, A. D., Herrera, M., Ullrich, T., & DeMario, M. (2024). The epidemic of internalizing problems among Latinx adolescents before and during the coronavirus 2019 pandemic. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 53(1), 66-82.
- Robitzsch, A. (2022). *Sirt: Supplementary Item Response Theory Models. Version R package version 3.12-66*. Retrieved from <https://cran.r-project.org/package=sirt>

- Rosser, B. A. (2019). Intolerance of uncertainty as a transdiagnostic mechanism of psychological difficulties: A systematic review of evidence pertaining to causality and temporal precedence. *Cognitive Therapy and Research*, 43(2), 438-463.
- Sandin, B., Espinosa, V., Valiente, R. M., García-Escalera, J., Schmitt, J. C., Arnáez, S., & Chorot, P. (2021). Effects of coronavirus fears on anxiety and depressive disorder symptoms in clinical and subclinical adolescents: The role of negative affect, intolerance of uncertainty, and emotion regulation strategies. *Frontiers in Psychology*, 12, 716528. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.716528>
- Sarı, S. (2007). *Sürekli kaygının yordayıcıları olarak belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ile ilgili inançlar ve kontrol odağının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sarıçam, H., Erguvan, F. M., Akın, A. ve Akça, M. Ş. (2014). Belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği (BTÖ-12) Türkçe formu: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(3), 148-157.
- Soysal, S. (2023). Çok boyutlu test yapılarında alfa, tabakalı alfa ve omega güvenilirlik katsayılarının karşılaştırılması. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi (AKEF) Dergisi*, 5(1), 213-236.
- Süler, M. (2017). Çocuk ve ergenlerde bilişsel davranışçı terapi uygulamaları: bir gözden geçirme. *Çocuk ve Medeniyet*, 2(3), 29-42.
- Taşar, S. ve Aydın-Görücü, R. (2021). Covid-19 pandemisinde ergenlerde koronavirus-19 fobisinde algılanan sosyal desteğin rolü: Bir vaka-kontrol araştırması. *Ankara Eğitim ve Araştırma Hastanesi Tıp Dergisi*, 54(3), 455-464.
- Theresa, N. C., Christian, N. G., & Nnadi, F. U. (2014). The pervasiveness of Ebola virus disease in Africa: Implication for economy, ecology and socio-religious dynamics. *International Organization of Scientific Research Journal of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, 19(11), 69-77.
- Türk Dil Kurumu. (2021). *Koronavirüs kelimesi anlamı*. 3 Mart 2021 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Wen, F., Ye, H., Zuo, B., Han, S., Zhu, J., Ke, W., & He, Y. (2022). The association between insecurity and subjective well-being among youth during the COVID-19 outbreak: A moderated mediation model. *Journal of Affective Disorders*, 297, 486-494.
- Wister, A., Li, L., Mitchell, B., Wolfson, C., McMillan, J., Griffith, L. E., ... & Raina, P. (2022). Levels of depression and anxiety among informal caregivers during the COVID-19 pandemic: A study based on the Canadian longitudinal study on aging. *The Journals of Gerontology: Series B*, 77(9), 1740-1757.
- WHO. (2021, Mayıs 19). *Coronavirus Disease (COVID 2019) situation reports*. Retrieved from <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/situation-reports>
- WHO. (2024a). *Number of COVID-19 cases reported to WHO (cumulative total)*. Retrieved March, 3, 2024 from <https://data.who.int/dashboards/covid19/cases?n=c>
- WHO. (2024b). *Number of COVID-19 deaths reported to WHO (cumulative total)*. Retrieved March, 3, 2024 from <https://data.who.int/dashboards/covid19/deaths?n=c>
- Wu, D., Yang, T., Hall, D. L., Jiao, G., Huang, L., & Jiao, C. (2021). COVID-19 uncertainty and sleep: The roles of perceived stress and intolerance of uncertainty during the early stage of the COVID-19 outbreak. *BMC Psychiatry*, 21, 306. <https://doi.org/10.1186/s12888-021-03310-2>
- Yeşilçiçek Çalık, K., Erkaya, R., Küçük, E., & Nur Durum, H. (2022). Phobia of coronavirus (covid-19) pandemic in turkish society. *Psychiatria Danubina*, 34(10), 208-216.
- Yıldırım, M., Özasan, A., & Arslan, G. (2022). Perceived risk and parental coronavirus anxiety in healthcare workers: A moderated mediation role of coronavirus fear and mental well-being. *Psychology, Health & Medicine*, 27(5), 1095-1106.

Çocuklar İçin Felsefe ile İlgili Akademik Yayınların Bibliyometrik Haritalama Analizi

Emine Kahraman^{*1}, Aysıl Ağaya² ve Savaş Akgül³

Öz

Çocuklar için Felsefe (Philosophy for Children-P4C) Lipman tarafından 1960'lı yıllarda oluşturulan çocukların daha bağımsız düşüncelerini sağlayan, karşılıklı öğretmen-öğrenci diyalogunu ve çocukların soru sormalarının teşvik edildiği, öğretmenin açık uçlu sokratik sorgulama yöntemini kullandığı bir süreçtir. Bu çalışmanın amacı, P4C ile ilgili eğitim alanında yayımlanan akademik yayınların bibliyometrik haritalama analizine göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, Web of Science veri tabanında P4C kavramı üzerine yayımlanan eğitim alanında akademik yayınların günümüze kadar olan süreçteki genel eğilimi incelenmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analiz edilerek görselleştirilmesinde VOSviewer kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; P4C ile ilgili en fazla akademik yayının 2017 yılında ABD'de gerçekleştirildiği görülmüştür. Araştırma kapsamında çok disiplinli bir yapıya sahip olan P4C kavramının eğitim araştırmalarıyla sınırlandırıldığında en çok felsefe, sosyal bilimler tarihi, disiplinlerarası sosyal bilimler, dil bilimi, gelişimsel psikoloji ve eğitsel psikoloji konu alanlarında çalışıldığı belirlenmiştir. Ayrıca farklı alanlardan fen eğitimi, öğretmen eğitimi, okul liderliği, eleştirel düşünme ve iş etiği, öz-düzenlemeli öğrenme, ebeveynlik, din eğitimi ve fonolojik farkındalık kavramlarıyla da ilişki içerisindedir.

Anahtar Sözcükler

Çocuklar için felsefe
Eğitim
Bibliyometrik haritalama
Akademik yayın

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
10 Temmuz 2023
Kabul Tarihi
10 Mayıs 2024
Makale Türü
Derleme

Bibliometric Mapping Analysis of Academic Publications on Philosophy for Children

Abstract

Philosophy for Children (P4C), developed by Lipman in the 1960s, is a process that fosters children's independent thinking, encourages teacher-student dialogue, promotes questioning skills in children, and utilizes open-ended Socratic questioning by teachers. The objective of this study is to examine the research published in the field of education related to P4C using bibliometric mapping analysis. To achieve this, the study analyzed the overall trends in scientific studies on the P4C concept in the Web of Science database up to the present. VOSviewer was employed to analyze and visualize the obtained data. The research findings revealed that the highest number of scientific studies on P4C were conducted in the USA in 2017. Within the scope of this study P4C, which is multidisciplinary in nature, is limited to educational research and it was observed that the concept primarily appeared in the subject areas of philosophy, history of social sciences, interdisciplinary social sciences, linguistics, developmental psychology, and educational psychology. Furthermore, P4C demonstrated connections with other domains such as science education, teacher education, school leadership, critical thinking and work ethics, self-regulated learning, parenting, religious education, and phonological awareness.

Keywords


Philosophy for children
Education
Bibliometric mapping
Academic publication


Article Info


Received
July 10, 2023
Accepted
May 10, 2024
Article Type
Review

Atf: Kahraman, E., Ağaya, A. ve Akgül, S. (2024). Çocuklar için felsefe ile ilgili akademik yayınların bibliyometrik haritalama analizi. *Ege Eğitim Dergisi*, 25(2), 133-150. <https://doi.org/10.12984/egcedf.1325259>

* Sorumlu Yazar / Corresponding Author

¹  Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fak., Matematik ve Fen Bilimleri Bölümü, Türkiye, eminekahraman07@gmail.com

²  Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Türkiye, aysilagaya@gazi.edu.tr

³  İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Türkiye, savas.ahgul@iuc.edu.tr

Extended Abstract

Introduction

Philosophy for Children (P4C) is an approach characterized by the four C's in its acronym, representing the English skills of creative thinking, caring thinking, critical thinking, and collaborative thinking (Lipman, 2003). P4C is a comprehensive subject that can be applied across various subject areas (Lipman, 2003; Lipman & Sharp, 1978; Lipman, Sharp, & Oscany, 1980). Its effectiveness lies in promoting independent and critical thinking among children, fostering teacher-student dialogue and student questioning, and facilitating the implementation of collaborative and open-ended Socratic inquiry methods by teachers in the learning environment (Topping & Trickey, 2013; Vansielegheem & Kennedy, 2011). During the implementation of Philosophy for Children, each session is interconnected with the previous session, with a focus on developing students' collaborative group work skills (Topping & Trickey, 2013).

In traditional education, students often encounter rote memorization and information overload. However, the goal of education should be to equip students with intellectual skills such as semantic analysis, conceptualization, and reasoning. P4C is an effective approach to achieving this goal (Lipman, 2003). Active listening to students' ideas strengthens their self-esteem and confidence, increases motivation, and enables more effective learning and thinking (Giménez-Dasí, Quintanilla, Ojeda ve Lucas-Molina, 2017). Therefore, the utilization of the P4C concept in educational settings is gaining significance. When the literature is reviewed, it has been observed that there is no study examining the general trend of research conducted on the topic of philosophy for children. The present study aims to contribute to P4C research and practices in the field of education by examining the outcomes of research on P4C through bibliometric mapping analysis.

Method

This research is a bibliometric mapping study conducted with electronically obtained data. The descriptive research method was used in this study. The study aimed to analyze the concept of P4C in published educational articles in terms of descriptive characteristics. Bibliometric mapping analysis was employed to analyze scientific studies within the scope of the research. The Web of Science™ Core Collection (WoSCC) database was selected to examine the P4C concept. The search was limited to the concept of Philosophy for Children. The scientific studies in the database were examined based on their titles, abstracts, authors, and keywords related to the subject. No time limitation was imposed during the screening process. In the data collection process, eligibility criteria were established to determine which studies would be included, and only those studies meeting these criteria were included. The article criteria were as follows: P4C, empirical study, published in English, published in peer-reviewed journals, related to educational research, and available as open access.

Findings

The number of scientific studies conducted on P4C is the highest in 2017. Considering that the concept of P4C is limited to educational research, it is noteworthy that it is associated with subject areas such as philosophy, history of social sciences, interdisciplinary social sciences, linguistics, developmental psychology, and educational psychology. Daniel M. F. has the highest number of scientific studies among the authors. The research also highlights that Lipman is the most cited author in the publications. However, the most commonly cited source is the Journal of Philosophy of Education. Montclair State University is identified as the institution that has conducted the most studies on P4C.

The publications that serve as the foundation of the P4C field are highly cited. When examining the keywords and current issues related to P4C, the main focus is on the concept of *philosophy for children* in the first cluster, which includes topics such as childhood and philosophy, philosophy and theory of education, and philosophy for children in Confucian societies: theory and practice. The second cluster includes the *Journal of Philosophy of Education* and *Studies in Philosophy and Education*. The third cluster is centered around the *Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. These concepts reflect the fundamental components of P4C, philosophy influenced by it, childhood, and the philosophy and theory of education.

Discussion and Conclusion

When analyzing the scientific studies that include the relevant key concept based on the predetermined criteria, it was found that the first publication on P4C in the field of education was made in 1993. The highest number of scientific studies on P4C was observed in the USA in 2017. It was also noted that researchers who publish scientific papers on this subject are predominantly from these countries. P4C practices have been successfully implemented in various educational levels, including kindergarten, primary schools, secondary schools, colleges, universities, and workplaces in these countries. According to UNESCO's (2020) report on the state of philosophy education for children worldwide, P4C is utilized in over 60 countries, including developing nations. This fact can explain the recent increase in the number of studies conducted.

Within the scope of the research, when the multidisciplinary nature of the P4C concept was limited to educational research, it was determined that it is predominantly studied in subject areas such as philosophy, history of social sciences, interdisciplinary social sciences, language linguistics, developmental psychology, and educational psychology. This is because the concept of *philosophy for children* is multidimensional and interconnected with various fields. Consequently, it is associated with numerous concepts from different domains, including science education, teacher education, school leadership, critical thinking and work ethics, self-regulated learning, parenting, religious education, and phonological awareness. Furthermore, the network visualization map of the most frequently used keywords in publications related to the concept of *philosophy for children* revealed prominent keywords such as *research community*, *philosophical community*, *critical thinking*, *philosophy*, *philosophy for children*, *childhood*, *democracy*, *John Dewey*, *Matthew Lipman*, *dialogue*, *P4C*, *philosophy with children*. The P4C approach distinguishes itself from other critical thinking approaches by encompassing challenging questions that can surprise many adults. Teacher guidance plays a crucial role, and it can be applied to any life material or subject. Additionally, P4C differs from other critical thinking approaches in terms of cognitive development, social and emotional development. In meta-analyses, P4C has consistently demonstrated high levels of effectiveness in terms of school achievement, cognitive acquisition, and socio-emotional development (Garcia-Moriyon, Robollo ve Colom, 2005; Trickey & Topping, 2004). This provides an explanation for the frequent utilization of P4C in education.

In the context of the study, the focus is on peer-reviewed journal articles published in the field of education between 1993 and 2023, specifically those available in English and with open access. Educational researchers who have an interest in P4C or wish to publish in this field are advised to follow journals such as *Childhood and Philosophy*, *Educational Philosophy and Theory*, and *Journal of Philosophy of Education*. To further promote and advance the P4C approach, experimental research can be conducted using different methods and participants. This would contribute to the utilization and dissemination of this approach, which is associated with various educational concepts and has a positive impact on students' social-emotional and cognitive development. Additionally, conducting a systematic literature review on studies conducted in the relevant field could be valuable in terms of identifying topics and themes and revealing the overall trends within the field.

Giriş

Çocuklar için Felsefe (Philosophy for Children (P4C)) kısaltmasında bulunan dört tane C harfi; İngilizce’de olan yaratıcı düşünme (creative thinking), özenli düşünme (caring thinking), eleştirel düşünme (critical thinking), iş birliği düşünme (collaborative thinking) becerilerinin baş harflerinden oluşmaktadır (Lipman, 2003). Yaratıcı düşünmede üretme, özgünlük ve hayal gücü bütüncül olarak bulunur. Özenli düşünmede empati, kuralcı ve duygusal olarak bireyleri takdir eden düşünmedir. Eleştirel düşünme kriterlere dayalı değerlendirmeyi, düşünceleri denetlemeyi ve hatalardan arınmayı içermektedir. Hipotez oluşturma, akıl yürütme ve varsayımları sorgulama yer almaktadır. İş birliği düşünmede ise katılımcı olma, farklı fikirlere saygı duyma ve düşünceleri birlikte geliştirme yer almaktadır (Lipman, 2003).

P4C, Mathew Lipman'ın çalışmalarından oluşan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğrenci, öğretmen ve akranlar arasında diyalog yoluyla sorgulama yapılarak eleştirel akıl yürütme becerilerinin gelişmesi amaçlanır (Topping ve Trickey, 2013). Matthew Lipman 1960’lı yıllarda derslerinde yaptığı gözlemler sonucunda öğrencilerinin akıl yürütme becerilerinin yeterli düzeyde olmadığını ve doğru düşünmeyi öğrenmek için de üniversite düzeyinin geç olduğunu fark etmiştir. Bu farkındalıkla Lipman öğrencilerin felsefik problemleri sorgulama becerilerinin, yeni problemlere uygulayabileceğini ortaya koymuştur. Bunun için de derslerinde çocuklarla hikâyeler okumuş ve soruları cevaplandırmıştır. Ayrıca başarıyı ölçmek amacıyla geliştirdiği testleri uygulamış ve sonuçlarını değerlendirmiştir. Bu çalışmalarının sonucunda da elde ettiği olumlu gelişmelere dayanarak P4C yaklaşımının temelini oluşturmuştur (Karakaya, 2006).

Lipman’ın P4C yaklaşımının kuramsal alt yapısında John Dewey, George Herbert Mead ve Lev Vygotsky’nin görüşleri yer almaktadır. Temelde Lipman’ın yaklaşımının kökeni *sokratik yöntem, pragmatik felsefe ve sosyal yapılandırmacı kuram*dır. P4C, öğrencilerin deneyimlerine dayanan, soruları tartışan, yaratıcı ve eleştirel düşünce kalıplarını geliştirmek için öğrencilere felsefeyi öğreten bir yaklaşımdır (Lipman, 2003). Lipman çocukları düşünen, bir yargı oluşturan, oluşturdukları yargıları savunabilen, gerekçeler sunabilen ve sorgulayıcı bir bakış açısı oluşturmalarını amaçlamaktadır (Vansielegem ve Kennedy, 2011). P4C, zengin öğrenme ortamlarını teşvik etmek için gerekli olan üstbilişsel gelişimin öğrenme ve düşünme süreçleriyle ilgili farkındalığın dâhil olduğu eğitim ve bilişsel becerilerin desteklenmesini sağlayan özellikleri içermektedir (Carnell ve Lodge, 2002; Fisher, 2007). Çocukların adil sorgulama ortamında tartışarak, başkalarının düşüncelerini sorgulama ve kendi düşüncelerini savunmalarını sağlamaktadır. Böylece çocukların daha iyi sorgulayabilme, kendi düşüncelerini ifade edebilme, karar verme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri gelişmektedir. Çünkü çocuklar doğuştan gelen felsefi düşünebilme yeteneğine sahiptirler ve yaratıcı düşünme becerileriyle doğal bir filozofturlar (Gregory, 2008).

P4C, geniş kapsamlı bir konu olup birçok farklı konu alanında uygulanabilme özelliğine sahiptir (Lipman, 2003; Lipman ve Sharp, 1978; Lipman ve diğ., 1980). Bunun nedeni çocukların daha bağımsız ve eleştirel düşüncelerini sağlaması, karşılıklı öğretmen-öğrenci diyalogunu ve öğrencilerin soru sormalarının teşvik etmesi ve öğrenme ortamında öğretmenin iş birliğine dayalı açık uçlu sokratik sorgulama yöntemini kolaylıkla uygulayabilmesindedir (Topping ve Trickey, 2013; Vansielegem ve Kennedy, 2011). Çocuklar için felsefenin uygulanma sürecinde her oturum bir önceki oturumla ilişkilendirilerek, öğrencilerin iş birliği içerisinde grup çalışma becerilerinin oluşturulmasına odaklanılmıştır (Topping ve Trickey, 2013).

P4C, çocukları basit cevapları olmayan önemli sorulara mantıklı ve gerekçeli cevaplar aramasını sağlayan yapılandırılmış bir pedagojik yöntemdir. P4C, çocukların doğal meraklarından yararlanarak onları net cevabı olmayan, farklı bakış açılarının geliştirebileceği, gerekçelenebileceği ve açıklanabileceği felsefi bir diyaloga, soruların derinlemesine tartışılmasına dâhil etmektedir (UNESCO, 2020). Haynes’a (2002) göre çocuklar için felsefenin uygulanması aşağıdaki dokuz aşamada gerçekleştirilmektedir:

1. Oturum kurallarını belirleme ve rahatlatma egzersizleri yapma.
2. Sorgulamayı başlatmak amacıyla hikâye, resim, nesne vb. gibi uyarıcılar sunma.
3. Uyarıcılarla ilgili düşünmek için zaman verme.
4. Katılımcıların şaşırtıcı ya da ilginç soruları düşünmesi amacıyla sorular sorma ve zaman verme.
5. Sorular arasında bağlantı kurma.
6. Sorgulama süreci için sorgulama yapılacak soruyu seçme.
7. Soruyla ilgili düşünce geliştirerek, birbirinin düşüncesini izleme ve oturum yöneticisiyle sorgulama yolları açmaya teşvik etme.
8. Sürece ve tartışmaya yönelik görsel oluşturma.
9. Son olarak sürecin özetleme yapılarak bitirme.

P4C yaklaşımının temeli olan sokratik sorgulama buldurma yöntemidir. Yani bu yöntemde öğrenciler beyin fırtınası, örnek olay incelemesi, soru-cevap, anlatım ve problem çözme gibi farklı teknikler kullanır. İki aşamalı olan bu yöntemin ilk aşaması ironi aşamasıdır. Ironi aşamasında bireyler karşılıklı diyaloglarla sahip oldukları fikirlerindeki ve düşüncelerindeki yanlışları ortaya çıkarırlar. Doğurtma aşaması olan ikinci aşamada ise, soru-

cevap yöntemiyle kişinin kendi doğrularını buldurtmaya çalışırlar. Doğurtma yöntemi kolaydan zora, olaydan sonuca, özelden genele giderek gerçeğin ortaya çıkarılmaya çalışıldığı bir tümevarım yöntemidir (Aydın, 2001).

Eleştirel düşünmenin de bir versiyonu olan P4C, akıl yürütme ve muhakeme yeteneği gelişmiş öğrenci yetiştirme amacıyla uygulanmaktadır. Özellikle okullarda öğrencilerin düşüncelerini sağlayan ve düşüncenin gelişmesini kolaylaştırmayı amaçlayan eğitim yaklaşımına örnek bir müfredat olabilmektedir. Bu müfredat içeriği öğretmenlere el kitaplarıyla, öğrencilere de romanlarla uygulanmaktadır. Romanlar, yaşlara göre farklılaşmaktadır ve çocuklar ilk olarak romanlarda yer alan kurgusal karakterleri modellemektedir. Daha sonra sınıftaki akranlarıyla içselleştirerek ve benimseyerek devam edebilmektedirler. Süreç sorgulama ve tartışma kalıplarını teşvik etmesiyle yürütülmektedir (Lipman, 2003). P4C uygulanırken çocukların rahat iletişim kurması için at nalı veya halka şeklinde bir oturma düzeni oluşturulmalıdır. Oturum sürecince Lipman'ın felsefe yapmak amacıyla özel olarak yazdığı farklı yaş gruplarına göre değişen kısa romanlar sesli okunmaktadır. Okuma bittikten sonra öğretmen, çocukların sorularını ister ve bütün çocukların görebileceği şekilde soruyu çocuğun ismiyle beraber yazar. Yazılan sorular öğretmenin el kitabına göre gruplandırılır ve soru gruplarının birinden soru hakkında konuşması istenmektedir. Öğrencilere verilen konuşma kartlarıyla her öğrenci soruyla ilgili neler düşündüğünü parmak kaldırarak söylemektedir. Öğretmen uygun bir zamanda tartışmaya odaklanmak için konuyla ilgili sorular sormaktadır. P4C'deki bu soruların ne zaman ve nasıl kullanılacağı oldukça önemlidir. Daha sonra bu sorular diğer soruları benzer şekilde izleyerek süreç devam ettirilmektedir (McCall, 2017).

Öğrenciler geleneksel eğitim-öğretimde ezber, hafızaya alma ve hafızanın fazla doldurulmasına maruz kalabilmektedir. Oysaki eğitimin hedefi öğrencilere anlamsal analiz etme, kavramsallaştırma, mantık yürütme vb. gibi entelektüel beceriler kazandırmak olmalıdır. Bunu sağlamada P4C etkili bir yaklaşımdır (Lipman 2003). P4C yaklaşımı çocuklara doğru bir şekilde uygulandığında, onların başarılarıyla birlikte yaşamsal becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Trickey ve Topping, 2004). P4C; öğrencilerin öz farkındalıklarını, duygusal öz-düzenlemelerini, motivasyonlarını, empatilerini ve sosyal becerilerini de geliştirmektedir (Avcı, 2023). Kişinin fikirlerinin dikkatle dinlenmesi öğrencilerin özsaygı ve güvenini güçlendirecektir. Ayrıca motivasyonu artırarak öğrencilerin daha etkili öğrenme ve düşüncelerini sağlar (Giménez-Dasí ve diğ., 2017). P4C'nin hem İskoçya'daki bir ilkokulda (Topping ve Trickey, 2007), hem de ABD'deki bir ortaokulda (Fair ve diğ., 2015) kontrol grubuna göre bilişsel beceri testlerinde daha yüksek performans sağladığı bulunmuştur. İngiltere'de bir yıl boyunca 48 okuldaki P4C ilkokul öğrencileri, dezavantajlı öğrencilerin en iyi performansı gösterdiği kontrol grubuna göre daha yüksek okuma ve matematik testi puanları göstermiştir (Gorard ve diğ., 2017). Sadece düşünme becerileri değil, aynı zamanda müfredatın diğer alanlarındaki kazanımlar da gelişmiştir. Bundan dolayı P4C kavramının eğitim ortamlarında kullanımı önem kazanmaktadır. Bu kavramla ilgili olarak yapılan çalışmalara nerelerden ulaşabileceği ve bu kavramla ilgili betimsel tanımlamaların incelenmesi gerektiği düşünülmüştür. Alanyazın incelendiğinde Çocuklar için Felsefe konusuyla ilgili yapılan araştırmaların genel yönelimini inceleyen bir araştırmaya ihtiyaç olduğu görülmüştür. Bu nedenle araştırmanın sonuçlarının eğitim alanında yapılacak P4C çalışmalarına ve uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, P4C ile ilgili akademik yayınlarının bibliyometrik haritalama analizi ile sonuçlarını incelemektir. Belirlenen amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. P4C kullanımına ilişkin yayınlanan akademik yayınların betimsel özelliklere göre (yıllar, ülkeler, üniversiteler, yazarlar, yayın grupları, dergiler, konu alanı ve atıf konuları) durumu nasıldır?
2. WoS veri tabanında P4C üzerine yayınlanan akademik yayınların bibliyometrik özelliklere göre (ortak anahtar kelimeler, ortak yazarlık ağı, ortak alıntılar) durumu nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, elektronik ortamda elde edilen veriler ile yürütülen bir bibliyometrik haritalama çalışmasıdır. Bu çalışmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırmada var olan durumun analizi yapılarak belirlenmesi ve mevcut verilerle açıklamalar yapılmasıdır (Christensen, Johnson ve Turner, 2011). Bu çalışmada da yayınlanan eğitim alanındaki makalelerinde P4C kavramı bağlamında betimsel özellikler açısından incelenmiştir.

Verilen Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında akademik yayınlar bibliyometrik haritalama analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Bibliyometrik haritalama analizi araştırma kapsamında belirlenen konunun literatürde çalışılma durumunu ve araştırmacıların çalışma eğilimleri hakkında bilgi vermektedir. Bu yöntemde belirlenen konuyla ilgili çalışan yazarlar, kaynaklar, anahtar kelimeler, atıflar, kurumlar, dergiler gibi belirlenen temalar bağlamında değerlendirilir (Ellegaard ve Wallin, 2015). Bu çalışmada P4C yaklaşımına yönelik olarak literatürdeki eğilimler incelenmiştir.

Dâhil Etme ve Hariç Tutma Kriterleri

Araştırmada P4C kavramını incelemek için Web of Science™ Core Collection (WoSCC) veri tabanı olarak tanımlanmıştır. Araştırmada tarama “*Philosophy for Children*” kavramıyla sınırlandırılmıştır. Veri tabanında bulunan akademik yayınlar konu bağlamında “başlık, özet, yazar ve anahtar sözcükler” bağlamında incelenmiştir. Tarama sürecinde zaman sınırlaması yapılmamıştır. Verilerin toplanmasında makalelerin uygunluk kriterleri belirlenmiş ve buna göre akademik yayınlar çalışma kapsamına alınmıştır. Akademik yayınların kriterleri şöyledir:

- Yayın konusu “Çocuklar için Felsefe” olması
- Yayın ampirik bir çalışma olması
- Yayın dilinin İngilizce olması
- Yayınların hakemli dergilerde yayınlanmış olması
- Yayınların eğitim araştırması olması
- Yayınların açık erişim olması

Yapılan sınırlandırmalarla birlikte 3 Nisan 2023’te WoSCC’den veri tabanında gerçekleştirilen taramada 224 makale olduğu görülmüştür. Tarama da Web of Science Türkçe çalışmaları taramadığı için sadece İngilizce çalışmalar dâhil edilmiştir. Dâhil etme kriterlerini taşımayan ve tam metin halinde olmayan akademik yayınlar hariç tutulmuştur. Gerçekleştirilen taramaya ilişkin dâhil etme hariç tutma kriterleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Dâhil Etme ve Hariç Tutma Kriterleri İçin Bibliyometrik Haritalama Adımları

| Aşama | Kriter | İşlem | Sonuç |
|-------|-------------------|---|-------|
| 1 | Veri Tabanı | WoSCC | |
| | İndeks | Tamamı | |
| | Tarih | 3.04.2023 | 488 |
| | Anahtar Kavramlar | Başlık, özet, yazar ve anahtar sözcüklerde “Philosophy for Children” | |
| 2 | Araştırma Alanı | Eğitim Araştırmaları | 333 |
| 3 | Yayın Türü | Makaleler | 285 |
| 4 | Dil | İngilizce | 224 |

WoSCC veri tabanından elde edilen veriler belirlenen analiz birimlerine göre VOSviewer programıyla bibliyometrik haritalamaya uygun olarak incelenmiştir. Bibliyometrik haritalama makale sayısı, çalışmaların gerçekleştirildiği ülke, dergi, konu dağılımları, üretken yazarlar ve kurumlar, akademik derleme ve makale alıntıları dâhil olmak üzere belirli bir konudaki güncel araştırma durumu ve eğilimlerini araştırmak için tercih edilmektedir (Yu, Wei, Tang ve Tang, 2016). Araştırmada elde edilen verilerin analiz edilerek görselleştirilmesinde kullanılan VOSviewer programı bibliyometrik özellikler arasındaki ilişkileri görselleştirmek için kullanılan bir programdır (Wong ve diğ., 2020). Buna göre verilerin analizinde kullanılan analiz türü, analiz birimi ve sayım yöntemi Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Kullanılan Analiz Türü, Birimi ve Sayım Yöntemi

| Analiz Türü | Analiz Birimi | Sayım Yöntemi |
|------------------|--------------------------|---------------|
| Ortak Yazarlık | Yazar | Tam Sayım |
| | Ülke | |
| | Üniversite | |
| Ortak Atıflar | Alıntı Yapılan Yazarlar | Tam Sayım |
| | Alıntı Yapılan Kaynaklar | |
| Birlikte Bulunma | Anahtar Kavramlar | |

Geçerlik ve Güvenirlik

Makalede WoSCC veri tabanından elde edilen veriler belirlenen çerçeve kapsamında VOSviewer programıyla ulaşılan bulgular değerlendirilmiştir. Değerlendirme sürecinde bulgular tablo ve grafiklerle sunularak metin ile açıklanmıştır. Böylelikle bulgular betimlenmiş ve nesnellik sağlanmaya çalışılmıştır.

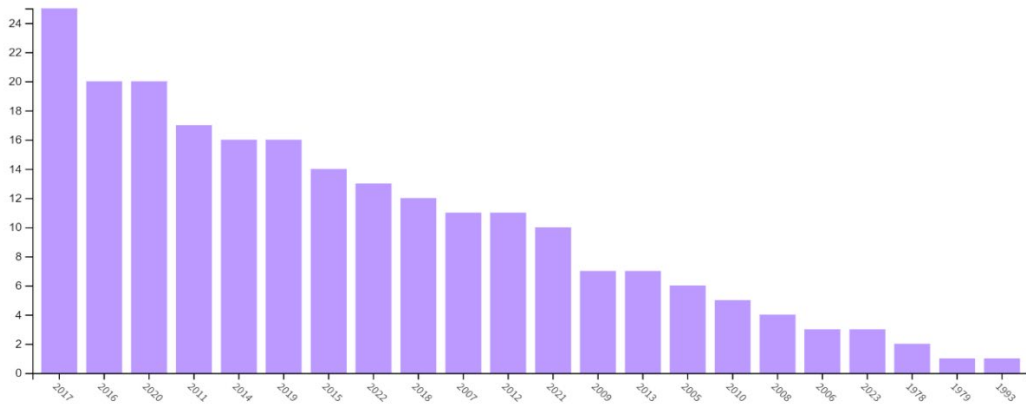
Bulgular

P4C'nin eğitim alanı kapsamında gerçekleştirilen akademik yayınları analiz etmeyi amaçlayan bu çalışma kapsamında ulaşılan analiz sonuçları araştırma soruları bağlamında aşağıda verilmiştir.

P4C Kullanımına İlişkin Yayınlanan Akademik Yayınların Betimsel Özelliklere Göre (Yıllar, Ülkeler, Üniversiteler, Yazarlar, Yayın Grupları, Dergiler, Konu Alanı ve Atıf Konuları) Durumu Nasıldır?

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin belirlenen temalar ayrı başlıklar altında aşağıda grafiklerle sunulmuştur.

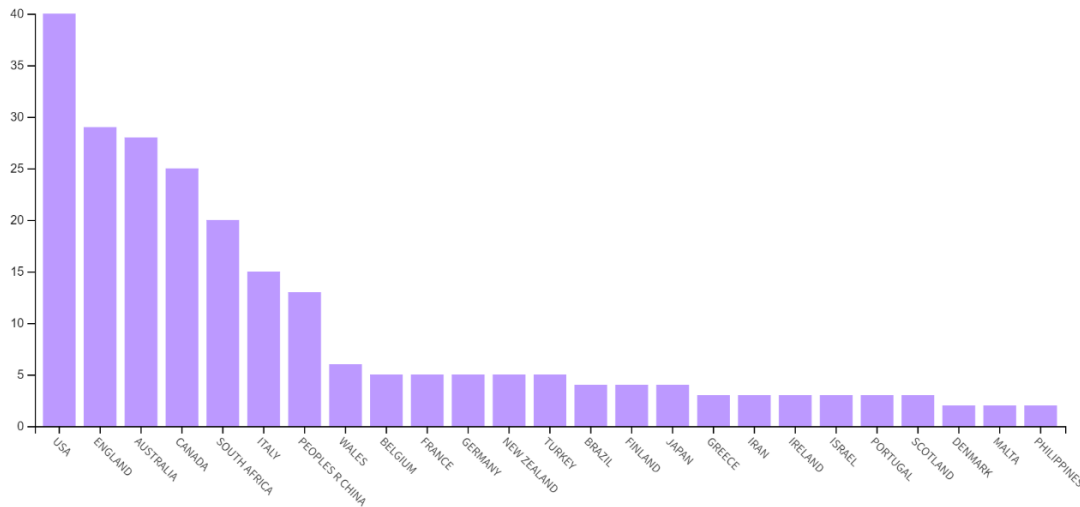
Yayınların Yıllara Göre Durumu. P4C anahtar kavramı içeren akademik yayınların yıllara yönelik durumu Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. P4C anahtar kavramı içeren akademik yayınların yıllara göre durumu

Şekil 1 incelendiğinde P4C üzerine en fazla akademik yayınların 2017 yılında 25 (% 11,16) yapıldığı görülmektedir. Daha sonra sırasıyla akademik çalışmaların 2016 yılında 20 (% 8,92), 2020 yılında 20 (% 8,92), 2011 yılında 17 (% 7,58), 2014 ve 2019 yıllarında 16 (% 7,14), 2015 yılında 14 (% 6,25) ve 2022 yılında 13 (% 5,80) şeklinde bir azalma gözlenmektedir. 2023 yılından itibaren son 25 yıl dikkate alındığında en az makalenin 1979 ve 1993 yıllarında 1 (% 0,44) tane yayımlandığı belirlenmiştir. P4C ile ilgili son 25 yıl dikkate alındığında makalelerin sayısı yıllara göre değişiklik gösterse de genel anlamda bu konu üzerine yapılan çalışmaların yıllara göre arttığı gözlenmiştir.

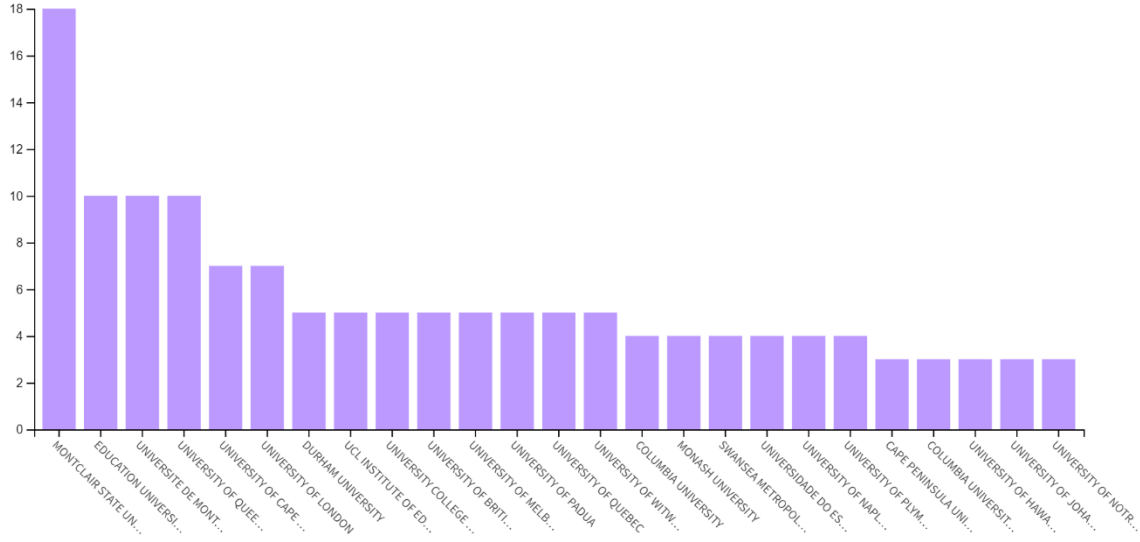
Yayınların Ülkelere Göre Durumu. P4C anahtar kavramı içeren akademik yayınların yayımlandıkları ülkelere göre durumu Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. P4C anahtar kavramı içeren akademik yayınların yayımlandıkları ülkelere göre durumu

Şekil 2’de P4C kavramının WoSCC veri tabanında en fazla yayına sahip olan 25 ülke yer almaktadır. Buna göre bu alanda en fazla akademik yayınların belirgin bir farkla ABD 40 (% 17,85)’de yayınlandığı görülmektedir. Bunu sırasıyla İngiltere 29 (% 12,94), Avustralya 28 (% 12,5), Kanada 25 (% 11,16), Güney Afrika 20 (% 8,92), İtalya 15 (% 6,69), Çin 13 (% 5,80), Galler 6 (% 2,67), Belçika, Fransa, Almanya, Yeni Zelanda ve Türkiye 5 (% 2,23) ülkeleri takip etmektedir. Diğer ülkelerin ise 4 ile 2 arasında değişen bilimsel çalışma ile katkı sağladığı söylenebilir.

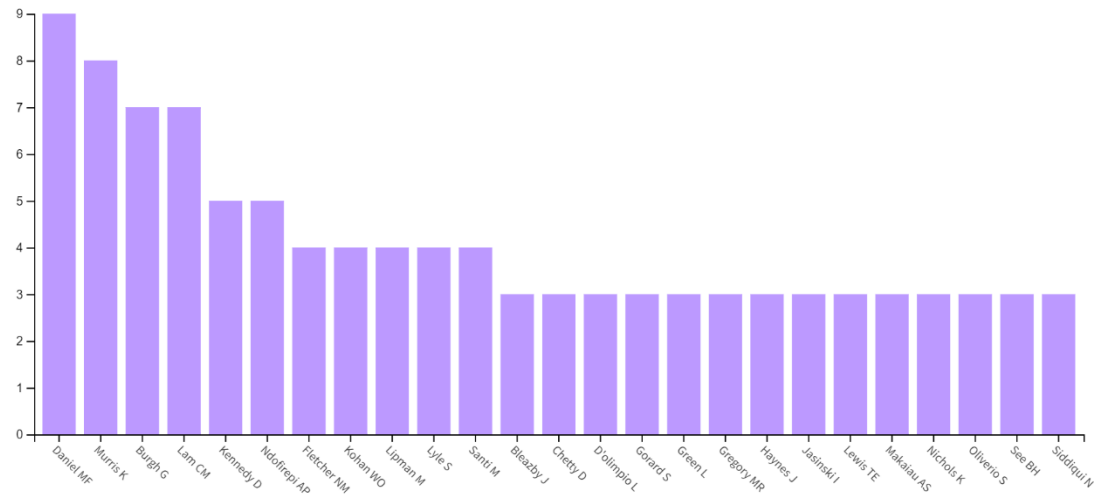
Yayınların Üniversitelere Göre Durumu. P4C anahtar kavramı içeren akademik yayınların yazarların bağlı oldukları üniversitelere göre durumu Şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3. P4C anahtar kavramı içeren akademik yayınların yazarların bağlı oldukları üniversitelere göre durumu

Şekil 3’te P4C kavramının WoSCC veri tabanında en fazla yayına sahip olan 25 üniversitenin durumu görülmektedir. Buna göre alanda en fazla bilimsel çalışmanın Montclair State University 18 (% 8,03) de yapıldığı görülmektedir. Bunu sırasıyla Education University of Hong Kong Eduhk, Université De Montreal ve University of Queensland 10 (% 4,46), University of Cape Town ve University of London 7 (% 3,12) takip ettiği belirlenmiştir. Ayrıca ilgili alana katkı sağlayan yazarların bağlı oldukları diğer kurumların/üniversitelerin de beş ile üç arasında değişen bilimsel çalışmaya sahip oldukları görülmektedir.

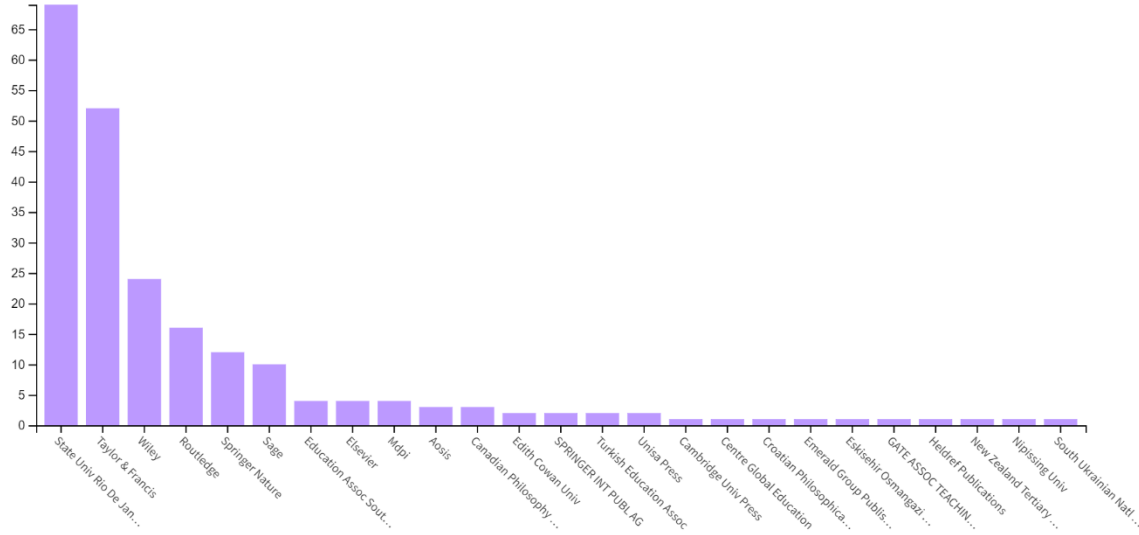
Yazar Başına Düşen Yayın Sayısına Göre Durumu. P4C anahtar kavramı içeren akademik yayınların yazar başına düşen yayın sayısına göre durumu Şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 4. P4C anahtar kavramı içeren akademik yayınların yazar başına düşen yayına göre durumu

Şekil 4'te P4C kavramının WoSCC veri tabanında en fazla yayına sahip olan 25 yazarın durumu görülmektedir. Buna göre bu alanda en fazla yayına Daniel M. F. 9 (% 4,01) sahip olduğu görülmektedir. Bunu Murris K. 8 (% 3,57), Burgh G. ve Lam C. M. 7 (% 3,12), Kennedy D. ve Ndofirepi A. P. 5 (% 2,23), Fletcher N. M., Kohan W. O., Lipman M., Lyle S. ve Santi M. 4 (% 1,78) takip etmekle birlikte, diğer yazarlarında ilgili alana üç yayın ile katkı sağladıkları görülmektedir.

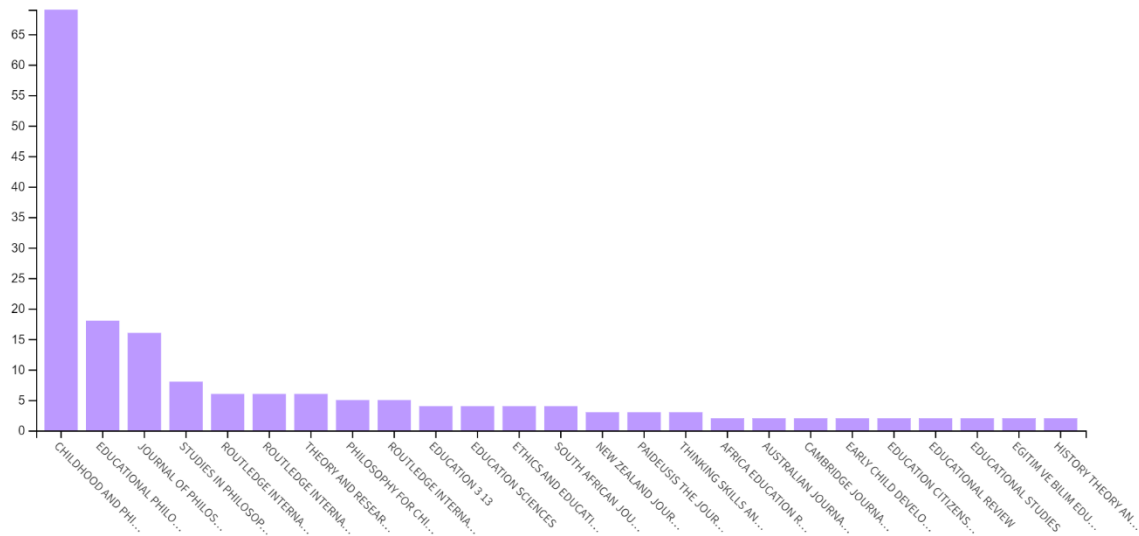
Yayınların Bağlı Olduğu Yayın Gruplarına Göre Durumu. P4C anahtar kavramı içeren akademik yayınların yayınlandıkları dergilerin bağlı olduğu yayın gruplarına göre durumu Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. P4C anahtar kavramı içeren akademik yayınların yayınlandıkları dergilerin bağlı olduğu yayın gruplarına göre durumu

Şekil 5'te P4C kavramının WoSCC veri tabanında en fazla yayına sahip olan 25 derginin bağlı olduğu yayın gruplarının durumu görülmektedir. Buna göre bu alanda en fazla akademik yayının State University Rio De Janeiro 69 (% 30,8)'te yapıldığı ve bunu sırasıyla Taylor & Francis 52 (% 23,21), Wiley 24 (% 10,71), Routledge 16 (% 7,14), Springer Nature 12 (% 5,35) ve Sage 10 (% 4,46) takip ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca diğer yayın gruplarının da 4 ile 1 bilimsel çalışma arasında değişen sayılarda ilgili alana katkı sağladıkları görülmektedir.

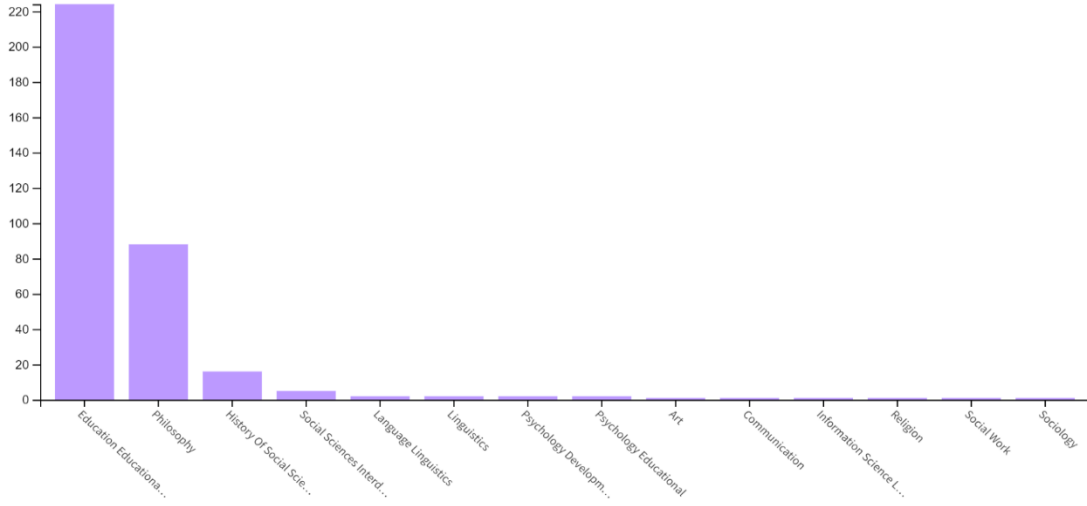
Yayınların Yayınlandığı Dergilere Göre Durumu. P4C anahtar kavramı içeren akademik yayınların yayınlandıkları dergilere göre durumu Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. P4C anahtar kavramı içeren akademik yayınların yayınlandıkları dergilere göre durumu

Şekil 6’da P4C kavramının WoSCC veri tabanında en fazla yayına sahip olan 25 derginin durumu görülmektedir. Buna göre bu alanda en fazla akademik yayının Childhood and Philosophy 69 (% 30,80)’te yapıldığı ve bunu sırasıyla Educational Philosophy and Theory 18 (% 8,03), Journal of Philosophy of Education 16 (% 7,14), Studies in Philosophy and Education 8 (% 3,57), Routledge International Handbook of Philosophy for Children, Routledge International Handbooks ve Theory and Research in Education 6 (% 2,67) takip ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca diğer dergilerin de beş ile iki bilimsel çalışma arasında değişen sayılarda ilgili alana katkı sağladıkları görülmektedir.

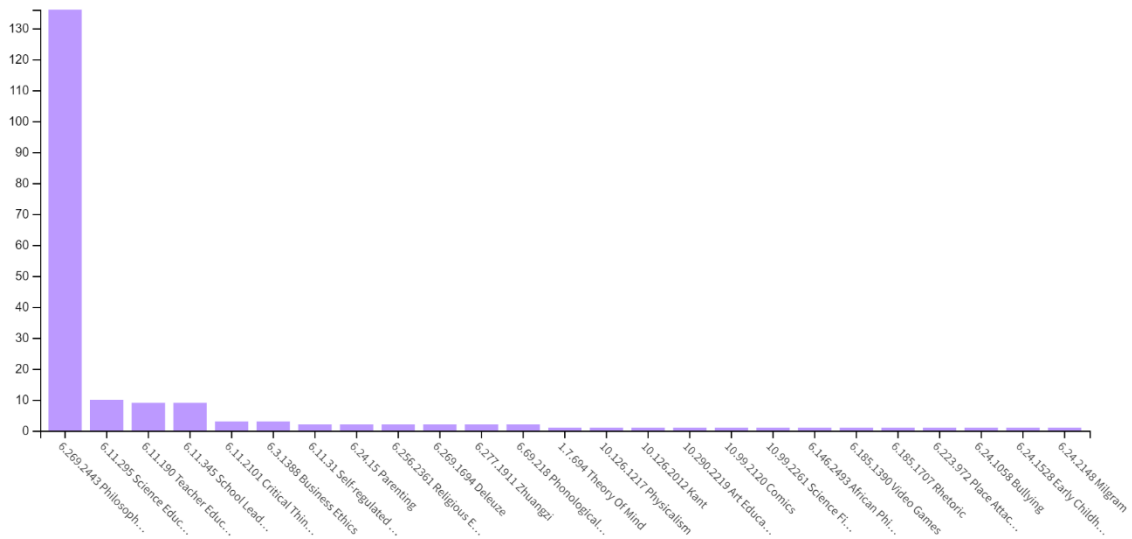
Yayınların Konu Alanlarına Göre Durumu. P4C anahtar kavramı içeren akademik yayınların konu alanlarına göre durumu Şekil 7’de verilmiştir.



Şekil 7. P4C anahtar kavramı içeren akademik yayınların konu alanlarına göre durumu

Şekil 7’de P4C kavramının WoSCC kategorilerinde en fazla yer aldığı 25 konu alanının durumu görülmektedir. Buna göre ilgili kavramın eğitim araştırmalarıyla 224 (% 100) sınırlandığı dikkate alındığında, bu bağlamda P4C kavramı en çok felsefe 88 (% 39,28), sosyal bilimler tarihi 16 (% 7,14), disiplinlerarası sosyal bilimler 5 (% 2,23), dilbilimi 2 (% 0,89), gelişimsel psikoloji ve eğitsel psikoloji 2 (% 0,89) konu alanlarıyla ilişkilendirildiği göze çarpmaktadır. P4C kavramının en az sanat, iletişim, din, sosyal hizmet ve sosyoloji 1 (% 0,44) alanlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir.

Yayınların Atıf Konularına Göre Durumu. P4C anahtar kavramı içeren akademik yayınların atıf konularına göre durumu Şekil 8’de verilmiştir.



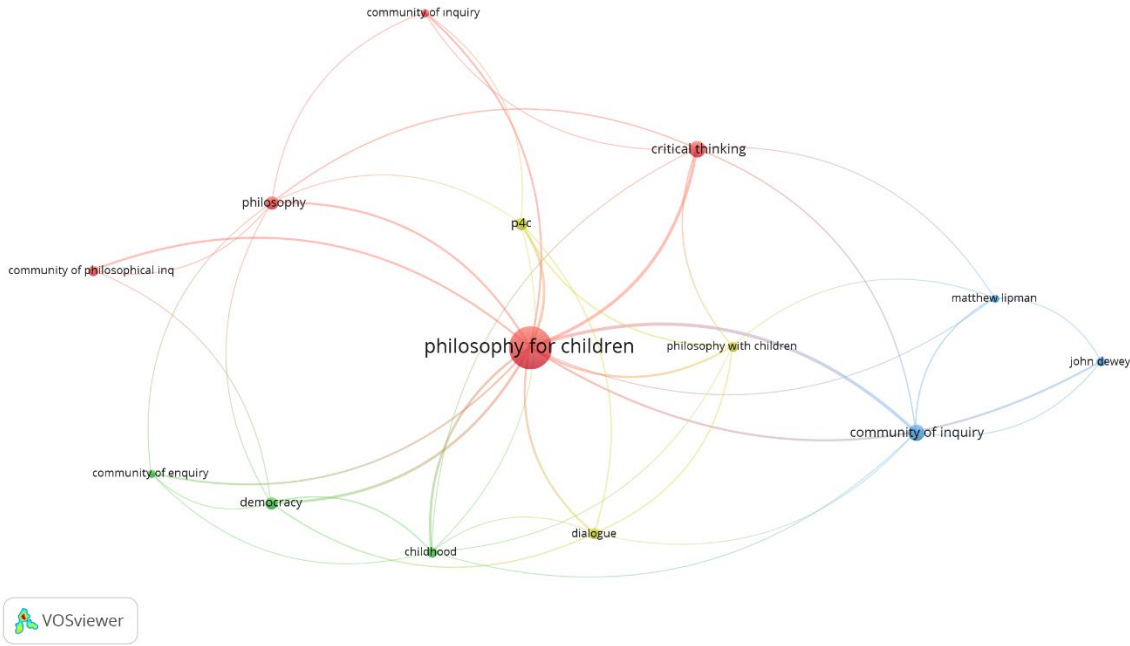
Şekil 8. P4C anahtar kavramı içeren akademik yayınların atıf konularına göre durumu

Şekil 8’de P4C kavramının WoSCC veri tabanında en fazla ilişkili olduğu 25 atıf konusunun durumu görülmektedir. Buna göre bu alanda en fazla bilimsel çalışmanın çocuklar için felsefe 136 (% 60,71) konu alanı kapsamında atıf yapıldığı görülmektedir. Bunu sırasıyla fen eğitimi 10 (% 4,46), öğretmen eğitimi 9 (% 4,01), okul liderliği 9 (% 4,01), eleştirel düşünme ve iş etiği 3 (% 1,33), öz-düzenlemeli öğrenme, ebeveynlik, din eğitimi ve fonolojik farkındalık 2 (% 0,89) konu alanlarının takip ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca P4C kavramı zihin kuramı, fizik, Kant, sanat eğitimi, karikatür, bilim kurgu, Afrika felsefesi, video oyunları, retorik, zorbalık ve erken çocukluk eğitimi konu alanlarına yönelik atıf yapıldığı belirlenmiştir.

WoS Veri Tabanında P4C Üzerine Yayınlanan Akademik Yayınların Bibliyometrik Özelliklerine Göre (Ortak Anahtar Kelimeler, Ortak Yazarlık Ağı, Ortak Alıntılar) Durumu Nasıldır?

Araştırmanın ikinci ana problemine ilişkin elde edilen bibliyometrik analiz sonuçları ağ görselleştirme haritaları kullanılarak aşağıda açıklanmıştır.

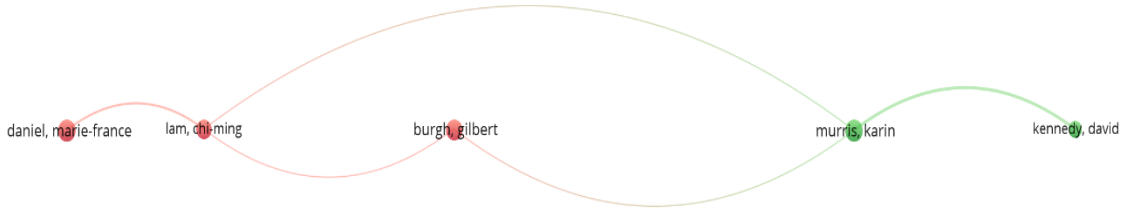
Yayınlarda En Çok Kullanılan Ortak Anahtar Kelimeler. P4C anahtar kavramına bağlantılı anahtar kelimelerin ağ görselleştirme haritası Şekil 9’da verilmiştir.



Şekil 9. P4C anahtar kavramına bağlantılı anahtar kelimelerin ağ görselleştirme haritaları

Şekil 9’da ağ görselleştirme haritasında en az anahtar kelime sayısı 5 olarak belirlenmiş ve 530 anahtar kelimedenden 14’ünün bu koşulu karşıladığı görülmüştür. Haritada kelimeler dört kümeye ayrılmıştır. Buna göre öne çıkan anahtar kelime, bu çalışmanın da odak noktası olan *Philosophy for Children* kavramıdır. Bununla birlikte ağ görselleştirme haritasında yer verilen diğer anahtar kavramlarsa birinci kümede *community of inquiry*, *community of philosophic*, *critical thinking*, *philosophy*, *philosophy for children*, ikinci kümede *childhood*, *community of enquiry*, *democracy*, üçüncü kümede *community of inquiry*, *John Dewey*, *Matthew Lipman* ve dördüncü kümede *dialogue*, *p4c*, *philosophy with children* kavramları olduğu görülmektedir.

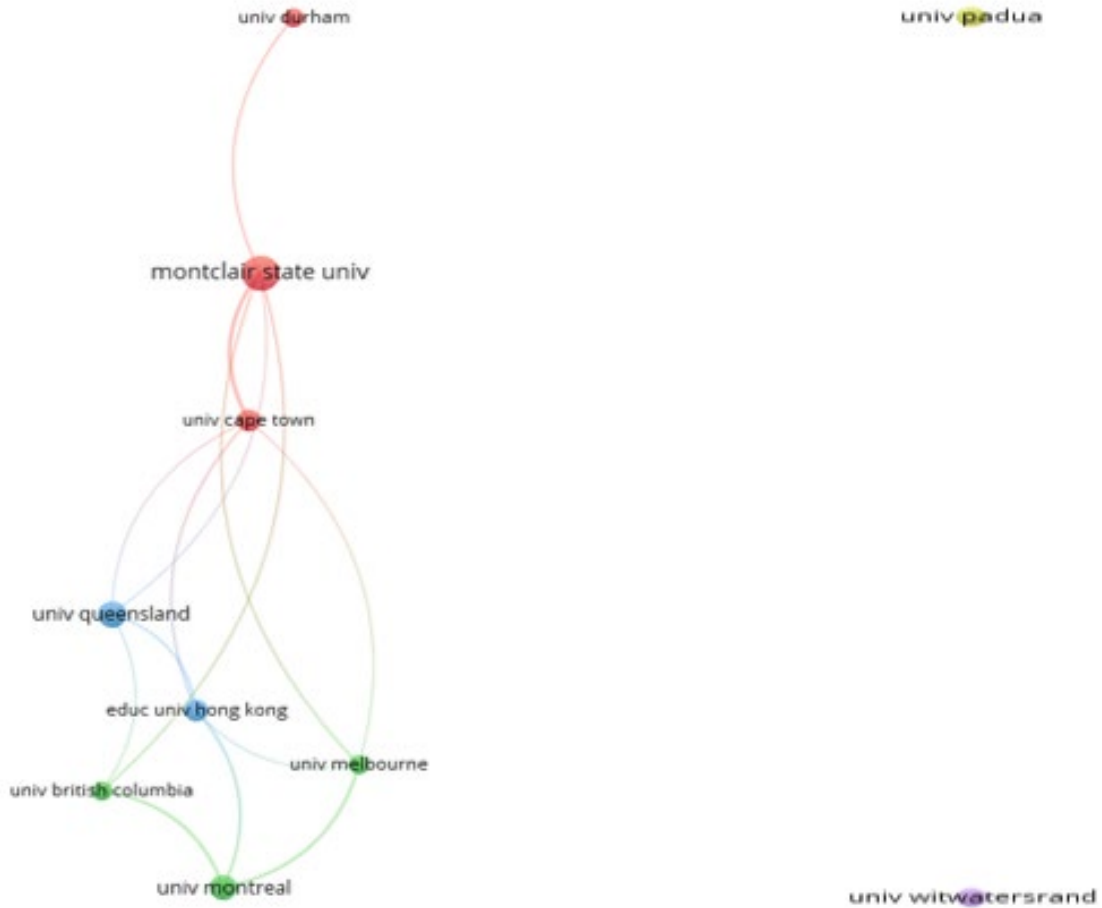
Yayınlarda Yazar Ortak Atıf Ağı. Yayınların yazar ortak atıf ağ görselleştirme haritası Şekil 10’da verilmiştir. Bu ağ görselleştirme haritasında çok ayırt edilemese de ağ görselleştirme haritalarında yer alan dairelerin büyüklüğü yayın sayısını, çizgilerin kalınlığı da ilgili ögeler arasındaki bağlantı gücünü temsil etmektedir.



Şekil 10. Yazarların ortak yazar olma ağ görselleştirme haritaları

Şekil 10'a göre yazar başına en az beş makale yayınlandığı belirlenmiş olup, 263 yazardan 5'i bu koşulu sağlamıştır. Bu beş yazar; Burgh, Gilbert; Daniel, Marie-France; Lam, Chi-Ming ve Kennedy, David; Murriss, Karin olmak üzere iki kümeye ayrıldığı görülmektedir. Oluşturulan ağ görselleştirme haritasında yazarların birbiri ile iş birliği içerisinde olduğu görülmektedir.

Yayınların Yazarlarının Bağlı Buldukları Üniversitelere Göre Ortak Atıf Ağı. Şekil 11'de yazarların çalıştığı üniversitelere ait ağ görselleştirme haritası verilmektedir.

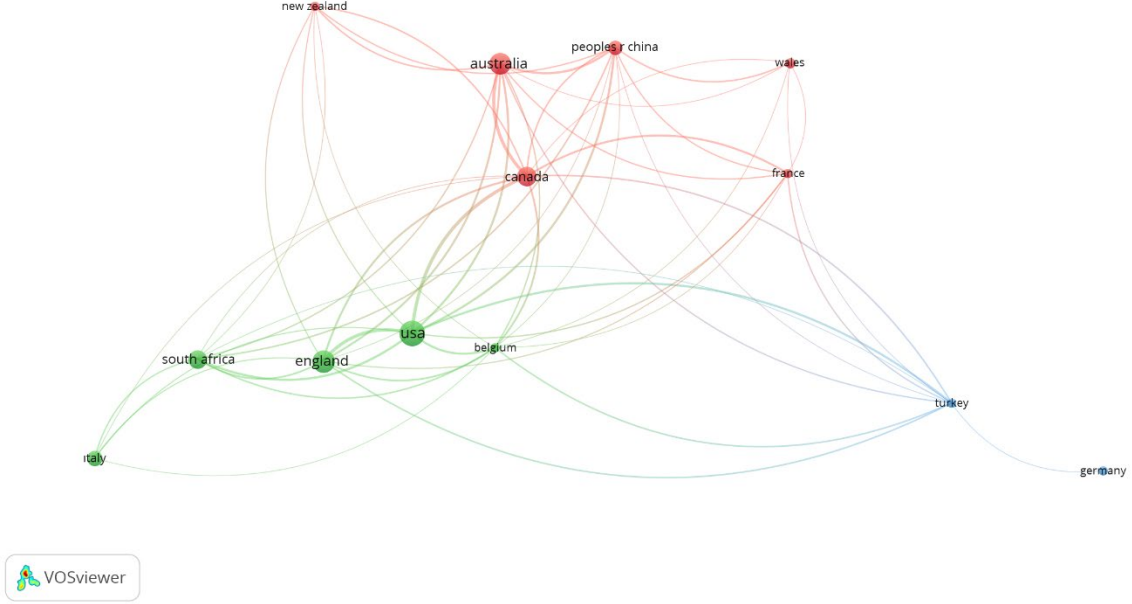


Şekil 11. Yazarların çalıştığı üniversiteye ait ortak yazarlık ağ görselleştirme haritaları

Şekil 11'de üniversite başına makale sayısı en az 5 olarak belirlenmiş ve 194 üniversiteden 10'u bu koşulu karşıladığı görülmüştür. Haritada üniversiteler üç kümeye ayrılmıştır. Bu duruma göre birinci kümede *Montclair State University*, *University Cape Town*, *University Durham*, ikinci kümede *University British Columbia*, *University Melbourne*, *University Montreal*, üçüncü kümede *Education University Hong Kong*, *University*

Queensland, dördüncü kümede *University Padua* ve beşinci kümede *University Witwatersrand* kurum/üniversitelerin yer aldığı belirlenmiştir.

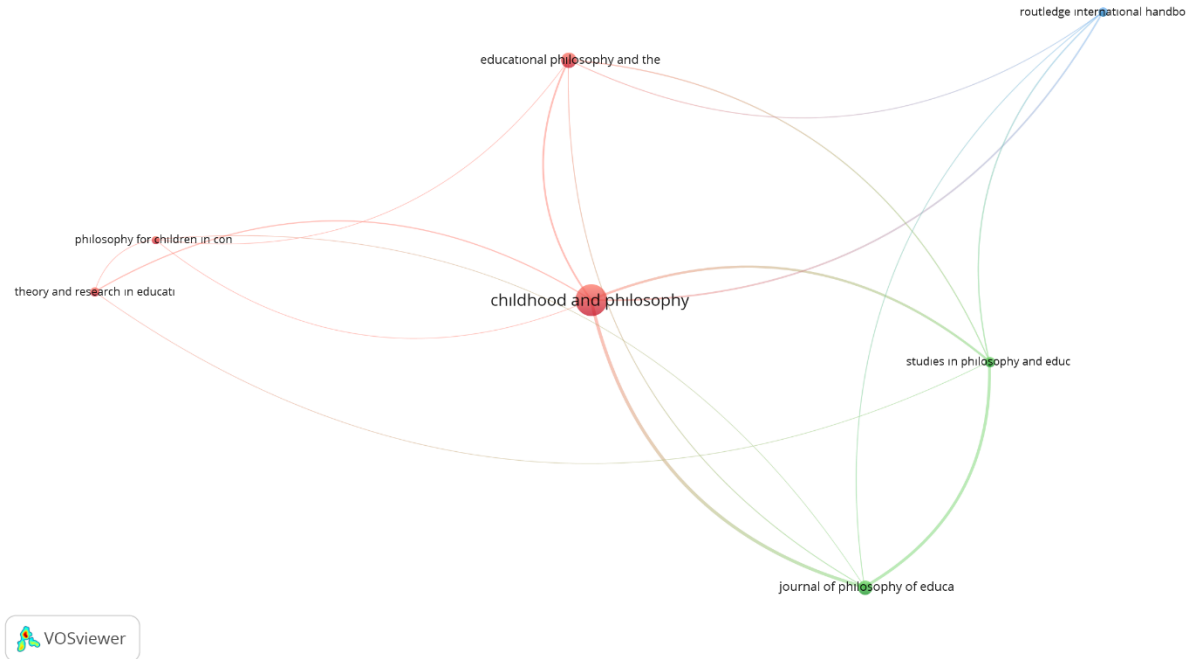
Yayınların Ülkelerine Göre Ortak Atıf Ağı. Şekil 12’de yazarların ülkelerine ait ağ görselleştirme haritası verilmektedir.



Şekil 12. Yazarların ülkelerine ait ortak yazarlık ağ görselleştirme haritaları

Şekil 12’de ülke başına makale sayısı en az beş olarak belirlenmiş ve 43 ülkeden 13’ünün bu koşulu karşıladığı görülmüştür. Haritada ülkeler üç kümeye ayrılmıştır. Buna göre birinci bölgede *Australia*, *Canada*, *France*, *New Zealand*, *Peoples R China*, *Wales*, ikinci bölgede *Belgium*, *England*, *Italy*, *South Africa*, *USA* ve üçüncü bölgede *Germany*, *Turkey* olduğu belirlenmiştir.

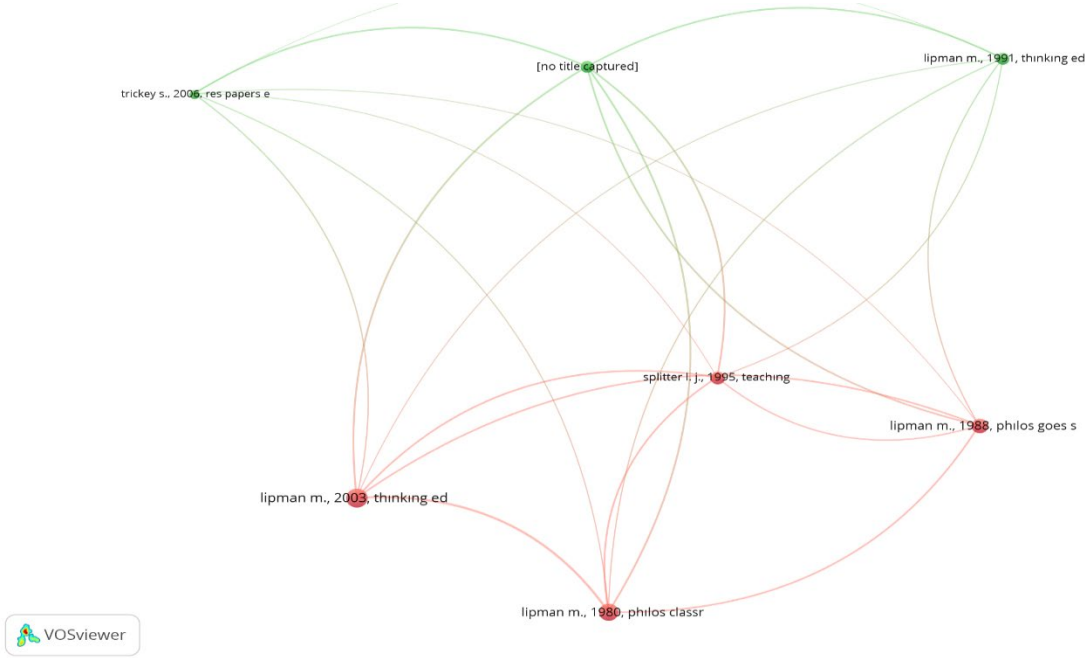
Yayınların Kaynaklarına Göre Ortak Atıf Ağı. Şekil 13’te yayınlara ait kaynakların ortak atıf ağ görselleştirme haritasıları verilmektedir.



Şekil 13. Yayın kaynaklarına ait ortak yazarlık ağ görselleştirme haritaları

Şekil 13'te yayın kaynağı başına makale sayısı en az beş olarak belirlenmiş ve 71 kaynaktan 7'sinin bu koşulu karşıladığı görülmüştür. Haritada kaynaklar üç kümeye ayrılmıştır. Buna göre birinci bölgede *childhood and philosophy, educational philosophy and theory, philosophy for children in confucian societies: theory and practice*, ikinci bölgede *journal of philosophy of education, studies in philosophy and education* ve üçüncü bölgede *Routledge international handbook of philosophy for children* oluştuğu belirlenmiştir.

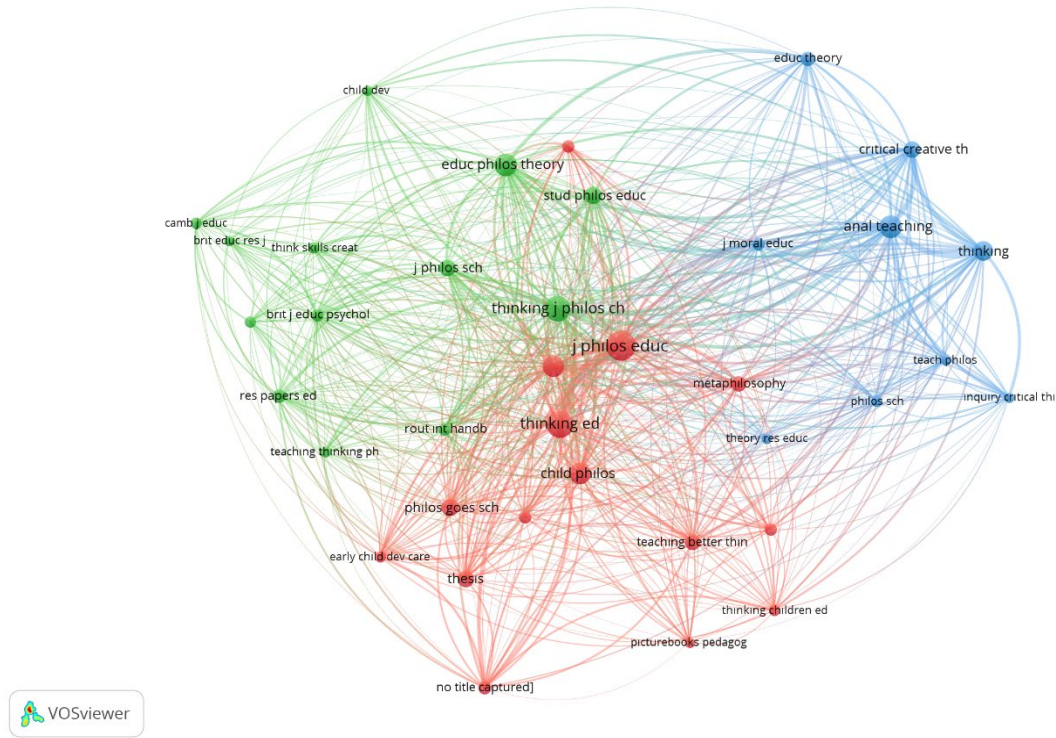
Yayınların Ortak Atıf Alan Yazarlara Göre Durumu. Şekil 14'te yazarların toplam atıf sayılarıyla bağlantı gücü verilmektedir.



Şekil 14. Alıntı yapılan yazarların ortak atıflarına ilişkin ağ görselleştirme haritaları

Şekil 14'e göre en az yazar atıf sayısı 20 olarak belirlenmiş; 6128 yazardan 7'si bu koşulu karşılamıştır. Ağ görselleştirme haritasında ortak atıf yapılan ve belirlenen koşulu sağlayan yedi yazarın *Lipman M., 1980, philos classroom; Lipman M., 1988, philos goes school; Lipman M., 2003, thinking education; Splitter I. J., 1995, teaching better thinking* ve *No title captured; Lipman M., 1991, thinking education; Trickey S., 2006, res paper education* olmak üzere iki farklı kümeye ayrıldığı görülmektedir.

Yayınların Ortak Atıf Alan Kaynaklara Göre Dağılımı. Şekil 15'te yazarların toplam atıf sayıları ile kaynakların bağlantı güçleri verilmektedir.



Şekil 15. Yayınların ortak atıf alan kaynaklara göre durumu

Tablo 15’te en az atıf sayısı 20 olarak belirlenen 4099 kaynaktan; 37’sinin bunu sağladığı belirlenmiştir. Bu kaynakların toplam bağlantı gücü ile yayın adı ve atıfları verilmiştir. Buna göre, *J Philos Education* kaynağı 177 atıf ile en fazla ortak atıfa ve 1829 toplam bağlantı gücüne sahip olduğu görülmüştür. Haritada ortak atıf yapılan ve belirlenen koşulu sağlayan 37 kaynağın üç farklı kümeye ayrıldığı görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında WoSCC veri tabanında eğitim alanında P4C kavramının üzerine yayınlanan akademik yayınların günümüze kadar olan süreçteki genel eğilimi incelenmiştir. Belirlenen kriterler bağlamında ilgili anahtar kavramı içeren akademik yayınlar yıllara göre incelendiğinde, eğitim alanında yapılan P4C ilk yayınının 1993 yılında yapıldığı görülmüştür. Çalışma kapsamında P4C ile ilgili en fazla akademik yayının 2016 ve 2020 yıllarında gerçekleştirildiği görülmüştür. 1993 yılından bu yana yayın sayısında değişkenlik görülmele birlikte genel eğilimin son yıllarda artış olduğu gözlemlenmektedir. P4C; gelişmekte olan ülkeler de dâhil olmak üzere ABD, İngiltere, Avustralya, Kanada, Güney Afrika, İtalya, Çin, Galler, Belçika, Fransa, Almanya, Yeni Zelanda ve Türkiye gibi dünyada birçok ülkede çalışılmaktadır. Konuyla ilgili en çok akademik yayının bu ülkelerin üniversiteleri olan Montclair State University, Education University of Hong Kong Eduhk, Universite De Montreal ve University of Queensland’da yapıldığı belirlenmiştir. Yine konuyla ilgili bilimsel yayın yapan bilim insanlarının da bu ülkelerden olduğu belirlenmiştir. Bu ülkelerde P4C uygulamaları anaokulundan ilkökula, ortaokula, kolejlere, üniversitelere ve iş yerlerine kadar başarıyla kullanılmaktadır. UNESCO’nun (2020) çocuklar için felsefe eğitiminin dünyadaki durumuna ilişkin hazırladığı rapora göre gelişmekte olan ülkeler de dâhil olmak üzere dünyada 60’tan fazla ülkede kullanılmaktadır. Bu durum son yıllarda yapılan çalışmaların sayısının artmasını açıklamaktadır.

Yapılan araştırmada P4C kavramı ile ilgili olarak en fazla akademik yayının State Univ Rio De Janeiro ve Taylor & Francis’te yayın grupları kapsamı ile Childhood and Philosophy, Educational Philosophy and Theory ve Journal of Philosophy of Education dergilerinde yapıldığı belirlenmiştir. Bu yayın grupları ve dergiler, yayın yapan ülke ve üniversitelerle örtüşmektedir. P4C ile ilgili en fazla yayın ve atıf yapılan ülkenin ABD olduğu görülmektedir. Bu durumda ABD’nin P4C ile ilgili gücünü ve hâkimiyetini göstermektedir. Ayrıca akademik bilgi yayıncılığında küresellik açısından incelendiğinde başlıca yayıncıların, akademik dergilerin bilimsel topluluk ve derneklerin merkezleri büyük ölçüde ABD’de bulunmaktadır (Collyer, 2018). Bununla birlikte yazarların ortak atıfları da dikkate alındığında ağ görselleştirme haritalarında bu ülkelerin, kurumların ve yazarların işbirliği içinde olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise literatürde yapılan yayınlarda Lipman en fazla alıntı yapılan yazar olmasıdır. Bunun sebebi Lipman’ın bu kavramı ortaya koyan ve tekniğini geliştiren ilk kişi olması olabilir.

Yayınlar, ortak atıf alan yazarlar açısından incelendiğinde Lipman'ın philos classroom, philos goes school, thinking education konulu yayınları atıf almaktadır. Bununla birlikte ulaşılan bulgulara göre, atıf yapılan kaynağın en fazla ortak atfının J Philos Education kaynağına ait olduğunu göstermektedir.

Araştırma kapsamında çok disiplinli bir yapıya sahip olan P4C kavramının eğitim araştırmalarıyla sınırlandırıldığında en çok felsefe, sosyal bilimler tarihi, disiplinlerarası sosyal bilimler, dilbilimi, gelişimsel psikoloji ve eğitsel psikoloji konu alanlarında çalışıldığı belirlenmiştir. Bunun nedeni philosophy for children kavramının çok boyutlu olması ve birçok alanla iç içe olmasındandır. Dolayısıyla farklı alanlardan birçok kavramla da ilişki içerisindedir. Bu kavramlar arasında; fen eğitimi, öğretmen eğitimi, okul liderliği, eleştirel düşünme ve iş etiği, öz-düzenlemeli öğrenme, ebeveynlik, din eğitimi ve fonolojik farkındalık konu alanlarının olduğu görülmektedir. Ayrıca philosophy for children kavramı bağlamında yayınlarda en çok kullanılan anahtar kelimelerin birlikte kullanımına ilişkin ağ görselleştirme haritasına göre öne çıkan anahtar kelimeler ise araştırma topluluğu, felsefi topluluk, eleştirel düşünme, felsefe, çocuklar için felsefe, çocukluk, demokrasi, John Dewey, Mettew Lipman, diyalog, P4C, çocuklarla felsefe kavramlarıdır. P4C yaklaşımı birçok yetişkini şaşırtacak zor sorulardan oluşması, öğretmen yönlendirmesinin önemli olması, herhangi bir yaşam materyali veya konuya uygulanabilmesi, bilişsel gelişim, sosyal ve duygusal gelişim açısından diğer eleştirel düşünme yaklaşımlarından farklıdır. Yapılan meta-analizlerde P4C'nin okul başarısı, bilişsel kazanım ve sosyo-duygusal gelişim açısından tutarlı ve yüksek düzeyde etkililik göstermiştir (Garcia-Moriyon ve diğ., 2005; Trickey ve Topping, 2004;). Bu durum P4C'nin eğitim alanında daha sık kullanılmasını açıklamaktadır.

P4C ilgili anahtar kelimeler ve güncel konular incelendiği zaman odak noktasının philosophy for children kavramı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda birinci kümede çocukluk ve felsefe, eğitim felsefesi ve teorisi, konfüçyüs toplumlarında çocuklar için felsefe: teori ve pratik; ikinci kümede eğitim felsefesi dergisi, felsefe ve eğitim alanındaki çalışmalar ve üçüncü kümede Çocuklar için Routledge uluslararası felsefe el kitabı kavramları olduğu görülmektedir. Bu kavramlar incelendiğinde P4C'nin bileşenleri, etkilendiği felsefe, çocukluk, eğitim felsefesi ve teorisi gibi P4C temelindeki kavramlar yer almaktadır.

Çalışma bağlamında 1993-2023 yıllarında eğitim alanında hakemli dergilerde İngilizce yayın dilinde açık erişimle yayınlanan çalışmalarla sınırlandırılmıştır. P4C kavramının eğitim alanında güncel durumunu betimlemek için yapılan çalışmada; bu konuda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara yol göstermek ve P4C kavramını öğrenmek ve uygulamak isteyen uygulayıcılar için farkındalık düzeyinin artırılması noktasında yararlı olacağı düşünülmektedir. P4C, alanına ilgi duyan veya yayın yapmak isteyen eğitim araştırmacıları Childhood and Philosophy, Educational Philosophy and Theory ve Journal of Philosophy of Education dergilerini takip etmeleri tavsiye edilir. Birçok eğitim kavramıyla ilişkisi olan ve öğrencilerin sosyal-duygusal, bilişsel gelişimlerinin üzerinde olumlu etkisi olan bu yaklaşımın kullanabilmesi ve yaygınlaştırılması için farklı yöntemlerle ve katılımcılarla deneysel araştırmalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca ilgili alanda gerçekleştirilen çalışmalara ilişkin sistematik literatür taraması gerçekleştirilmesi konu ve temalar açısından da alandaki genel eğilimi göstermesi açısından önemli olabilir.

Çıkar Çatışması Beyanı (Başlık 2)

Makalede herhangi bir çıkar çatışması ya da kazancı yoktur.

Mali Destek (Başlık 2)

Bu çalışmanın hazırlanması süresince herhangi bir bireyden ya da kurumdan aynı ya da nakdi bir yardım/destek alınmamıştır.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Makalede, ulusal ve uluslararası araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu çalışma, TR Dizin etik kurul izni gerektiren çalışma grubunda yer almamaktadır.

Kaynakça / References

- Avcı, F. (2023). Teachers' views on the philosophy for children (P4C) approach and its facilitator roles. *Educational Academic Research*, 48(1), 1-13. doi: 10.5152/AUJKKEF.2023.903618
- Aydın, M. Z. (2001). Aktif öğretim yöntemlerinden buldurma (Sokrates) yöntemi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5, 55-80.
- Carnell, E., & Lodge, C. (2002). *Supporting effective learning*. London: Paul Chapman Publishing.
- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2011). *Research methods, design, and analysis*. Pearson: New York.
- Collyer, F. M. (2018). Global patterns in the publishing of academic knowledge: Global North, Global South. *Current Sociology*, 66(1), 7-56. doi: 10.1177/0011392116680020
- Ellegaard, O., & Wallin, J. A. (2015). The bibliometric analysis of scholarly production: How great is the impact? *Scientometrics*, 105(3), 1809-1831. <https://doi.org/10.1007/s11192-015-1645-z>.
- Fair, F., Haas, L. E., Gardosik, C., Johnson, D. D., Price, D. P., & Leipnik, O. (2015). Socrates in the schools from Scotland to Texas: Replicating a study on the effects of a Philosophy for Children program. *Journal of Philosophy in Schools*, 2(1), 18-37.
- Fisher, R. (2007). Dialogic teaching: Developing thinking and metacognition through philosophical discussion. *Early Child Development and Care*, 177(6-7), 615-631. <https://doi.org/10.1080/03004430701378985>
- García-Moriyón, F., Rebollo, I., & Colom, R. (2005). Evaluating philosophy for children: A meta-analysis. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 17(4), 14-22.
- Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., Ojeda, V., & Lucas-Molina, B. (2017). Effects of a dialogue-based program to improve emotion knowledge in Spanish Roma preschoolers. *Infants & Young Children*, 30(1), 3-16. doi: 10.1097/IYC.0000000000000086
- Gorard, S., Siddiqui, N., & See, B. H. (2017). Can philosophy for children improve primary school attainment? *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), 5-22. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12227>
- Gregory, M. (2008). *Philosophy for children: Practitioner handbook*. Montclair, USA: IAPC Publication.
- Haynes, J. (2002). *Children as philosophers: Learning through enquiry and dialogue in the primary classroom*. London: Routledge Falmer.
- Karakaya, Z. (2006). Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(1), 23-37.
- Lipman, M., & Sharp, A. M. (1978). *Growing up with philosophy*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyon, F. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.
- McCall, C. C. (2017). *Düşünmeyi dönüştürmek ilkökul ve orta sınıflarda felsefi sorgulama*. (K. Gülenç, & N. P. Boyacı, çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Topping, K. J., & Trickey, S. (2007). Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10-12 years. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 271-288. doi:10.1348/000709906X105328
- Topping, K. J., & Trickey, S. (2013). The role of dialog in philosophy for children. *International Journal of Educational Research*, 63, 69-78. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.01.002>
- Trickey, S., & Topping, K. J. (2004). 'Philosophy for children': A systematic review. *Research Papers in Education*, 19(3), 365-380. <https://doi.org/10.1080/0267152042000248016>
- UNESCO. (2020). *Educational practices series philosophy for children*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373403> adresinden elde edildi.
- Vansieleghem, N., & Kennedy, D. (2011). What is philosophy for children, what is philosophy with children after Matthew Lipman? *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 171-181.
- Wong, S. L., Nyakuma, B. B., Wong, K. Y., Lee, C. T., Lee, T. H., & Lee, C. H. (2020). Microplastics and nanoplastics in global food webs: A bibliometric analysis (2009–2019). *Marine Pollution Bulletin*, 158(111432), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.marpolbul.2020.111432>

Yu, H., Wei, Y. M., Tang, B. J., Mi, Z., & Pan, S. Y. (2016). Assessment on the research trend of low-carbon energy technology investment: A bibliometric analysis. *Applied Energy*, 184, 960-970. <https://doi.org/10.1016/j.apenergy.2016.07.129>