



ULUSLARARASI SOSYAL
BİLİMLER AKADEMİ DERGİSİ
INTERNATIONAL JOURNAL OF
SOCIAL SCIENCES ACADEMY

EDİTÖRLER

PROF. DR. HASAN KAVRUK
DOÇ. DR. SALİM DURUKOĞLU
DR. TUĞRUL GÖKMEN ŞAHİN
DR. ELİF MERVE KOÇ
DR. HİKMET DURSUN

SAYI-16

YIL / YEAR 6 SAYI / ISSUE 16 ARALIK / DECEMBER 2024

Değerli okuyucular,

DergiPark çatısı altında yayın hayatını sürdüren Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi USBAD'ın 6. yılının 3. sayısı olan 16. sayısını, Aralık 2024 sayısını yayınlamış bulunuyoruz. Bu sayıda, yine sosyal bilimlerin, eğitim bilimlerinin güncel konularını ele alan makaleler ve analizler bulacaksınız. Kelebek etkisi kuramınca, bu içeriklerin, bilim insanlarımızın düşünce dünyasını zenginleştireceğini ve toplumsal sorunlara daha derin bir bakış açısı kazandıracığını, ulusal ölçekte Türkiye Cumhuriyeti'nin, küresel ölçekte insanlığın akademik birikimini çoğaltacağını umuyoruz. Bu bağlamda ve bu sayıda sizlere sosyal bilimler alanındaki önemli konuları içeren makaleler sunmaktan gurur duyuyoruz.

DergiPark sayfasından aldığımız bilgilere göre dergimiz 476 bin makale indirme ve 138 bin de tıklanma sayısı ile toplamda yaklaşık 614 bin okur sayısına ulaşmıştır. İlaveten 16. sayımızda yayınladığımız 10 makale ile toplamda 255 makale yayınlamış bulunmaktayız. Süreci devam eden, geri çekilen, iade edilen, reddedilenler toplamı olarak da 156 makale istatistiğimiz vardır. Bu rakamlar katlanarak artmaktadır.

USBAD, bilimsel dergicilik ölçütlerinden ve nitelikli yayıncılık ilkelerinden ödün vermeden Türk bilim insanlarına ve küresel bilim dünyasına akademik yayıncılık alanında katkı sunmaya devam edecektir. USBAD'ın Aralık 2024 sayısının sizlerle buluşmasını sağlayan, yayınlanmasına emeği karışan bütün editörlerimize, yazarlarımıza, hakemlerimize ve dergimize nitelikli yayın ortamı sağlayan DergiPark yetkililerine teşekkür ederiz.

Malatya, 27.12.2024

EDİTÖR

Dear Readers

We have published the 14th issue, April 2024, which is the 1st issue of the 6th year of USBAD, the International Journal of Academy of Social Sciences, which continues its publication life under the roof of DergiPark. In this issue, you will again find articles and analyzes on current issues of social sciences and educational sciences. We hope that these contents will enrich the world of thought of our scientists and give them a deeper perspective on social problems and increase the academic accumulation of the Republic of Turkey. In this context and in this issue, we are proud to present you important topics in the field of social sciences.

According to the information we received from the DergiPark page, our journal has reached a total of approximately 505 thousand readers with 387 thousand article downloads and 118 thousand clicks. In addition, with the 7 articles we published in our 14th issue, we have published a total of 255 articles. We have a statistic of 117 articles in total, including those that are in process, withdrawn, returned and rejected. These numbers are increasing exponentially.

USBAD will continue to contribute to Turkish scientists and the scientific world in the field of academic publishing without compromising the criteria of scientific journalism and qualified publishing principles. We would like to thank all our editors, authors, referees who contributed to the publication of the April 2024 issue of USBAD and the DergiPark authorities for providing a qualified publishing environment for our journal.

Malatya, 27.04.2024

EDITOR

Yayıncı / Publisher

Doç. Dr. Salim DURUKOĞLU

Baş Editör

Doç. Dr. Salim DURUKOĞLU

Editörler / Editors

Prof. Dr.	Hasan KAVRUK	İnönü Üniversitesi
Doç. Dr.	Salim DURUKOĞLU	İnönü Üniversitesi
Dr.	Tuğrul Gökmen ŞAHİN	İnönü Üniversitesi
Dr.	Elif Merve KOÇ	Yeditepe Üniversitesi
Dr.	Hikmet DURSUN	Milli Eğitim Bakanlığı

Editör Yardımcıları / Assistant Editors

YL Öğr.	Zeynep ÖZBAY	İnönü Üniversitesi
YL Öğr.	Afranur ALTUNIŞIK	İnönü Üniversitesi

Alan Editörleri / Field Editors

Prof. Dr.	İrfan KALAYCI	İktisadi İdari Bilimler
Doç. Dr.	Bahadır KÖKSALAN	Eğitim Bilimleri
Dr.	Esra MACİT	İlköğretim Ana Bilim Dalı
Dr.	Gökçen DURUKOĞLU	Türk Dili ve Edebiyatı

I

Yayın ve Danışma Kurulu / Editorial and Advisory Board

Yurtdışı-Yurtiçi Alfabetik Sıra İle / Abroad-Domestic Alphabetical Order

Prof. Dr.	Ahmet BURAN	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr.	Ahmet KARA	İnönü Üniversitesi
Doç. Dr.	Ali AYHAN	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr.	Ali DUMAN	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr.	Ali ESGİN	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr.	Ayşe YÜCEL ÇETİN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr.	Aytek MEMMEDOVA	Azerbaycan Milli İlimler Akademisi
Doç. Dr.	Bahadır KÖKSALAN	İnönü Üniversitesi
Doç. Dr.	Baktygul KULZHANOVA	Al-Farabi Kazakh National Üniversitesi
Prof. Dr.	Bayram BAŞ	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr.	Bilal GENÇ	İnönü Üniversitesi
Doç. Dr.	Cemile KINACI	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Doç. Dr.	Ebru ŞENOCAK	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr.	Ercan ALKAYA	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr.	Ersan ERSOY	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr.	Esmâ ŞİMŞEK	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr.	Fatih ARSLAN	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr.	Fuzuli BAYAT	Azerbaycan Milli İlimler Akademisi
Prof. Dr.	Gürer GÜLSEVİN	Ege Ün. Türk Dünyası Arşt. Enstitüsü
Prof. Dr.	Hatice İÇEL	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Prof. Dr.	Hülya ARGUNŞAH	Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr.	İrfan KALAYCI	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr.	Kenan Ziya TAŞ	Balıkesir Üniversitesi
Prof.	Ljubica Jocic KNEZEVIĆ	Belgrade University – Serbia
Doç. Dr.	Mahmut AÇAK	İnönü Üniversitesi
Dr.	Margareta ASLAN	Universitatea Babeş – Bolyai
Doç. Dr.	Marufjon YULDASHEV	Özbekistan Devlet Sanat ve Medeniyet Enst.
Prof. Dr.	Mustafa KUTLU	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr.	Namık Kemal ŞAHBAZ	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr.	Neslihan DURAK	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr.	Nesrin SİS	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr.	Nurullah ÇETİN	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr.	Oğuz GÜRBÜZTÜRK	İnönü Üniversitesi
Doç. Dr.	Oğuz HACİYEV	Nahcivan Devlet Üniversitesi
Prof. Dr.	Süleyman Kaan YALÇIN	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr.	Turgut BAYDAR	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Doç. Dr.	Ülker MEMMEDOVA	Azerbaycan Milli İlimler Akademisi
Dr.	Yelena ÇEKUŞKİNA	Churagh Devlet Üniversitesi
Prof. Dr.	Yüksel GÖĞEBAKAN	İnönü Üniversitesi

Yabancı Dil Sorumlusu / Responsible for Foreign Language

Doç. Dr. | Bilal Genç | Erciyes Üniversitesi

Bu Sayının Hakemleri / Reviewers of the Issue Hakem – Makale – Kurum - Alan

Atila Yıldırım, *Duygusal Öz Farkındalığın Duyguları Yönetme Becerileri Üzerindeki Etkisinde Duygusal İklimin Aracılık Rolü*, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Yönetimi.

Nedime Karasel, *Duygusal Öz Farkındalığın Duyguları Yönetme Becerileri*

Üzerindeki Etkisinde Duygusal İklimin Aracılık Rolü, Uluslararası Final Üniversitesi, Eğitim Yönetimi.

Ümit Doğan, *Duygusal Öz Farkındalığın Duyguları Yönetme Becerileri Üzerindeki Etkisinde Duygusal İklimin Aracılık Rolü*, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim, Eğitim Yönetimi, Özel Yetenekli Eğitimi

Hüseyin Güven, *Küresel Dijital Rekabet Edebilirlik Endeksi Analizi: Entropi Tabanlı Topsis Yaklaşımı*, Karabağlar Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Dijital Pazarlama, Pazarlama İletişimi, Strateji, Yönetim Ve Örgütsel Davranış, Pazarlama.

Merve Kadriye Yurdabak, *Küresel Dijital Rekabet Edebilirlik Endeksi Analizi: Entropi Tabanlı Topsis Yaklaşımı*, İstanbul Galata Üniversitesi, Sanat Ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Yönetim Bilişim Sistemleri, Dijital Pazarlama

Oğuz Yavuzylmaz, *Küresel Dijital Rekabet Edebilirlik Endeksi Analizi: Entropi Tabanlı Topsis Yaklaşımı*, Kocaeli Üniversitesi, Hizmet Pazarlaması, Ürün Ve Marka Yönetimi, Fiyatlandırma, Girişimsel Pazarlama, Kurumsal Pazarlama, Etkinlik Pazarlaması, Nöropazarlama, Pazarlama (Diğer), Turizm Pazarlaması, Uluslararası Ticarete Pazarlama, Pazarlama Teorisi, Pazarlama İletişimi, Pazarlama Araştırma Metodolojisi, Müşteri İlişkileri Yönetimi, Kültürlerarası İletişim, Kar Amacı Gütmeyen Pazarlama, Endüstriyel Pazarlama, Dijital Pazarlama, Tüketici Odaklı Ürün Veya Hizmet Geliştirme, Sosyal Pazarlama, Satış Yönetimi, Reklam, Pazarlama Yönetimi, Uluslararası Pazarlama, Siyasal Pazarlama

Günay Korkmaz Samıkıran, *Hayırla Yâd Edilenler: Manastır Tereke Kayıtlarında Hayırseverliğin İzleri (1700-1750)*, Mustafa Kemal Üniversitesi, Yeniçağ Tarihi.

Muhittin Kul, *Hayırla Yâd Edilenler: Manastır Tereke Kayıtlarında Hayırseverliğin İzleri (1700-1750)*, Artvin Çoruh Üniversitesi, Osmanlı Tarihi, Yeniçağ Akdeniz Tarihi, Yeniçağ Askeri Tarih, Yeniçağ Avrupa Tarihi, Yeniçağ Balkan Tarihi, Yeniçağ Kent Tarihi, Yeniçağ Osmanlı Tarihi.

Alp Par, *Siber Zorbalık Olgusunun Psikolojik ve Davranışsal Etkileri İle Siber Zorbalığa Karşı Geliştirilen Savunma Mekanizmalarını Dijital Yerliler Üzerinden İncelemek*, İstanbul Topkapı Üniversitesi, Sosyal Pazarlama, Satış Yönetimi, Pazarlama Yönetimi, Pazarlama İletişimi, Kültürlerarası İletişim, Müşteri İlişkileri Yönetimi, Liderlik, Kurumsal Pazarlama, Dijital Pazarlama.

Faruk Güven, *Siber Zorbalık Olgusunun Psikolojik ve Davranışsal Etkileri İle Siber Zorbalığa Karşı Geliştirilen Savunma Mekanizmalarını Dijital Yerliler Üzerinden İncelemek*, Ostım Technical University, Bilgi Güvenliği Yönetimi, E-Devlet, Dijital Pazarlama, Teknoloji Yönetimi, Yapay Zekâ Felsefesi, Siber İstihbarat, Hizmet Pazarlaması, Tüketici Davranışı.

Muhammet Ali Tiltay, *Siber Zorbalık Olgusunun Psikolojik ve Davranışsal Etkileri İle Siber Zorbalığa Karşı Geliştirilen Savunma Mekanizmalarını Dijital Yerliler Üzerinden İncelemek*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İktisadi Ve

İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, İşletme Pr., Pazarlama, Dijital Pazarlama, Tüketici Davranışı, Bütünleşik Pazarlama İletişimi

Tuna Köse, *Demografik Geçiş ve Demografik Bölünmenin Kalkınma Üzerine Etkisi: Avrasya Ülkeleri Üzerine Bir Panel Veri Analizi*, Uluslararası İktisat, Makro İktisat.

Tuğçe Olcay, *Demografik Geçiş ve Demografik Bölünmenin Kalkınma Üzerine Etkisi: Avrasya Ülkeleri Üzerine Bir Panel Veri Analizi*, Karabük Üniversitesi, İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi, İktisat Bölümü, İktisat Teorisi Anabilim Dalı, Makro İktisat.

Uğur Erdem, *Demografik Geçiş ve Demografik Bölünmenin Kalkınma Üzerine Etkisi: Avrasya Ülkeleri Üzerine Bir Panel Veri Analizi*, Makro İktisat, Çevresel İktisat, Göç, Enerji Ekonomisi, Uluslararası Göç, Makroekonomik Değişkenler, Sürdürülebilir Kalkınma, Ekonomik Büyüme, İşsizlik, Enflasyon, Türkiye'de Bölgesel Analiz Ve Planlama, Uygulamalı Makro Ekonometri, Ekolojik İktisat, Makro İktisat, Büyüme, Enflasyon, İstihdam, Maliye Politikası, Para Politikası, Göç Ekonomisi, Makro İktisat (Diğer), Bölgesel Ekonomi, Politik Ekonomi, Politik İktisat Ve Sosyal Değişim, Ekonomik Kalkınma Politikası, Uluslararası Göç.

Ayşe Ülkü Kan, *Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Fırat University, Fırat University Scientific Research Projects Center, Eğitim Programları Ve Öğretim.

Ümit Doğan, *Sınıf Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Öğretime İlişkin Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim, Eğitim Yönetimi, Özel Yetenekli Eğitimi.

Ahmet Balcı, *Mustafa Kutlu'nun Yıldız Tozu Adlı Eserinin Alfred Adler'in Doğum Sırası Teorisi Bağlamında Ortaya Çıkan Kardeş Tipolojisine Göre İncelenmesi*, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkçe Eğitimi.

Bekir Gökçe, *Mustafa Kutlu'nun Yıldız Tozu Adlı Eserinin Alfred Adler'in Doğum Sırası Teorisi Bağlamında Ortaya Çıkan Kardeş Tipolojisine Göre İncelenmesi*, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkçe Eğitimi.

Pakize Urfalı Dadandı, *Mustafa Kutlu'nun Yıldız Tozu Adlı Eserinin Alfred Adler'in Doğum Sırası Teorisi Bağlamında Ortaya Çıkan Kardeş Tipolojisine Göre İncelenmesi*, Yozgat Bozok University, Türkçe Eğitimi.

Mustafa İsmail Ertürk, *Örgütsel Muhalefet Kavramının Yerel Yazındaki Gelişimi ve Yeni Araştırma Fırsatları*, Adıyaman Üniversitesi, Strateji.

Resul Güleç, *Örgütsel Muhalefet Kavramının Yerel Yazındaki Gelişimi ve Yeni Araştırma Fırsatları*, Iğdır Üniversitesi, Sağlık Yönetimi, Yönetim Bilişim Sistemleri, Afet Ve Acil Durum Yönetimi, Girişimcilik.

Şükriye Ulaşkın, *Örgütsel Muhalefet Kavramının Yerel Yazındaki Gelişimi ve Yeni Araştırma Fırsatları*, Aksaray Üniversitesi, Çalışma Sosyolojisi,

Organizasyon, Organizasyon ve Yönetim Teorisi.

Ahmet Enes Sağın, *Sosyal Medya Bağımlılığı ve Rekreatif Katılım: Üniversite Öğrencilerinin Motivasyonel Dinamikleri*, Bartın Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi Ve Spor Pedagojisi, Beden Eğitimi ve Oyun.

Pero Duygu Dumangöz, *Sosyal Medya Bağımlılığı ve Rekreatif Katılım: Üniversite Öğrencilerinin Motivasyonel Dinamikleri*, Adnan Menderes Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Egzersiz Ve Spor Bilimleri, Beden Eğitimi ve Oyun.

Çetin Tan (Fırat Üni. Spor Bilimleri Fak. Eğitim Yönetimi), *Sosyal Medya Bağımlılığı ve Rekreatif Katılım: Üniversite Öğrencilerinin Motivasyonel Dinamikleri*, Fırat Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Oyun.

Fatih Özkan, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Ahlak Eğitiminin Öğretmen Görüşleri Kapsamında İncelenmesi*, Dicle Üniversitesi, Felsefe Ve Din Bilimleri, Din Eğitimi, Din Eğitimi.

Hüsamettin Karataş, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Ahlak Eğitiminin Öğretmen Görüşleri Kapsamında İncelenmesi*, Fırat Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Doğu Dinleri Ve Gelenekleri Araştırmaları, Dinler Tarihi.

Mehmet Akif Kılavuz, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Ahlak Eğitiminin Öğretmen Görüşleri Kapsamında İncelenmesi*, Uludağ Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Yetişkin Din Eğitimi, Yaşlanma Dönemi Din Eğitimi, Kuşaklararası Din Eğitimi.

Münir Ecer, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Ahlak Eğitiminin Öğretmen Görüşleri Kapsamında İncelenmesi*, Division Of Religious Education, Van Yüzüncü Yıl University, Faculty Of Theology, Van, Türkiye, Din Eğitimi, Din Eğitimi Tarihi, Örgün Din Eğitimi, Yaygın Din Eğitimi, Din Eğitimi.

V

DERGİNİN TARANDIĞI İNDEKSLER



Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi (USBAD), İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Yerleşke / Malatya

Telefon: 0533 5438933, <https://dergipark.org.tr/pub/usbad> -- sdurukoglu@gmail.com -- usbaddergi@gmail.com 

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Efraim ÖZTÜRK - Davut NACAR - Zülküf NANTO

DUYGUSAL ÖZ FARKINDALIĞIN
DUYGULARI YÖNETME BECERİLERİ
ÜZERİNDEKİ ETKİSİNDE DUYGUSAL
İKLİMİN ARACILIK ROLÜ

THE MEDIATION ROLE OF EMOTIONAL
CLIMATE IN THE EFFECT OF
EMOTIONAL SELF-AWARENESS ON
EMOTION MANAGEMENT SKILLS

336-362

Senay ŞİŞMAN - Tuba KESKİN - Emine Elif NEBATİ

KÜRESEL DİJİTAL REKABET
EDEBİLİRLİK ENDEKSİ ANALİZİ:
ENTROPİ TABANLI TOPSIS YAKLAŞIMI

GLOBAL DIGITAL COMPETITIVENESS
INDEX ANALYSIS: ENTROPY-BASED
TOPSIS APPROACH

363-391

Ümran KARADENİZ

HAYIRLA YÂD EDİLENLER: MANASTIR
TEREKE KAYITLARINDA
HAYIRSEVERLİĞİN İZLERİ (1700-
1750)

THOSE REMEMBERED WITH
GOODNESS: TRACES OF CHARITY IN
THE HERITAGE RECORDS IN BITOLA
(1700-1750)

392-409

Hakan TAN - Yelda ŞENKAL

SİBER ZORBALIK OLGUSUNUN
PSİKOLOJİK VE DAVRANIŞSAL
ETKİLERİ İLE SİBER ZORBALIĞA
KARŞI GELİŞTİRİLEN SAVUNMA
MEKANİZMALARINI DİJİTAL YERLİLER
ÜZERİNDEN İNCELEMEK

EXAMINING THE PSYCHOLOGICAL
AND BEHAVIORAL EFFECTS OF
CYBERBULLYING AND DEFENSE
MECHANISMS DEVELOPED AGAINST
CYBERBULLYING THROUGH DIGITAL
NATIVES

410-441

Sümeyye Şeyma ERDİK - Mehmet Sinan TEMURLENK

DEMOGRAFİK GEÇİŞ VE DEMOGRAFİK
BÖLÜNMENİN KALKINMA ÜZERİNE
ETKİSİ: AVRASYA ÜLKELERİ ÜZERİNE
BİR PANEL VERİ ANALİZİ

THE EFFECTS OF DEMOGRAPHIC
TRANSITION AND DEMOGRAPHIC
DIVISION ON DEVELOPMENT: A
PANEL DATA ANALYSIS ON EURASIAN
COUNTRIES

442-460

Ebru BOZPOLAT - Birsen ŞENTÜRK

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİME
İLİŞKİN YETERLİK ALGILARININ
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF PRIMARY SCHOOL
TEACHER'S PERCEPTIONS OF
COMPETENCY TOWARDS
DIFFERENTIATED INSTRUCTION IN
TERMS OF VARIOUS VARIABLES

461-490

Sedat EROL – Kasım KARADAĞ

MUSTAFA KUTLU'NUN YILDIZ TOZU
ADLI ESERİNİN ALFRED ADLER'İN
DOĞUM SIRASI TEORİSİ
BAĞLAMINDA ORTAYA ÇIKAN KARDEŞ
TİPOLOJİSİNE GÖRE İNCELENMESİ

AN ANALYSIS OF MUSTAFA KUTLU'S
WORK NAMED "YILDIZ TOZU"
ACCORDING TO THE SIBLING
TYPOLOGY EMERGING IN THE
CONTEXT OF ALFRED ADLER'S BIRTH
ORDER THEORY

491-502

Mehmet YILDIRIM

ÖRGÜTSEL MUHALEFET KAVRAMININ
YEREL YAZINDAKİ GELİŞİMİ VE YENİ
ARAŞTIRMA FIRSATLARI

THE DEVELOPMENT OF THE CONCEPT
OF ORGANIZATIONAL DISSENT IN
LOCAL LITERATURE AND NEW
RESEARCH OPPORTUNITIES

503-523

VII

Ceren COŞKUN - Cemal GÜLER

SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞI VE
REKREASYONEL KATILIM:
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN
MOTİVASYONEL DİNAMİKLERİ

SOCIAL MEDIA ADDICTION AND
RECREATIONAL PARTICIPATION:
MOTIVATIONAL DYNAMICS OF
UNIVERSITY STUDENTS

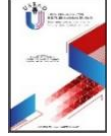
524-541

Sariye DOĞAN

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ
DERSLERİNDE AHLAK EĞİTİMİNİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ KAPSAMINDA
İNCELENMESİ

AN INVESTIGATION OF MORAL
EDUCATION IN RELIGIOUS CULTURE
AND MORAL KNOWLEDGE COURSES
WITHIN THE SCOPE OF TEACHERS'
OPINIONS

542-566



DUYGUSAL ÖZ FARKINDALIĞIN DUYGULARI YÖNETME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNDE DUYGUSAL İKLİMİN ARACILIK ROLÜ

THE MEDIATION ROLE OF EMOTIONAL CLIMATE IN THE EFFECT OF
EMOTIONAL SELF-AWARENESS ON EMOTION MANAGEMENT SKILLS

Efraim ÖZTÜRK

Dr., Eğitim
Bilimleri/Eğitim Yönetimi,
Elazığ Koç İlkokulu,
Elazığ/Türkiye.
Dr., Educational
Sciences/ Educational
Management, Elazığ Koc
Primary School,
Elazığ/Türkiye.
ozturkefraim@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-
2653-6810

Davut NACAR

Öğr. Gör. Dr., Çocuk
Bakımı ve Gençlik
Hizmetleri/ Çocuk
Gelişimi,
Kahramanmaraş Sütçü
İmam Üniversitesi,
Kahramanmaraş/Türkiye.
Lect. Dr., Child Care and
Youth Services/ Child
Development,
Kahramanmaraş Sutcu
Imam University,
Kahramanmaraş/Türkiye.
davutnacar@ksu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-
0137-4923

Zülküf NANTO

Dr., Eğitim
Bilimleri/Eğitim
Yönetimi, Elazığ Yunus
Emre İlkokulu,
Elazığ/Türkiye.
Dr., Educational
Sciences/ Educational
Management, Elazığ
Yunus Emre Primary
School, Elazığ/Türkiye.
ORCID ID: 0000-0002-
4048-9723

Makale bilgisi | Article Information

DOI: 10.47994/usbad.1466021

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 08.04.2024

Kabul Tarihi / Date Accepted: 11.08.2024

Yayın Tarihi / Date Published: 20.12.2024

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Aralık / December

Bu Makaleye Atıf İçin / To Cite This Article: Öztürk, E., Nacar, D., & Nanto, Z.
(2024). Duygusal Öz Farkındalığın Duyguları Yönetme Becerileri Üzerindeki Etkisinde
Duygusal İklimin Aracılık Rolü. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi* 6(16),
336-362.

İntihal: Bu makale intihal.net yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by intihal.net. No plagiarism detected.



İletişim: Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbad>
mail: usbadderji@gmail.com

Öz: Bu çalışmada, duygusal öz farkındalığın duygu yönetim becerilerine yönelik etkisi incelenmiştir. Ayrıca bu etkide duygusal iklimimin aracılık rolü de ortaya koyulacaktır. Bu amaca yönelik literatürde var olan ölçekler kullanılmıştır. Elazığ il merkezinde bulunan okullarda görev yapan 364 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Zamandan ve mekândan tasarruf sağlamak amacı ile Tesadüfî Örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerin duygusal öz farkındalığa yönelik görüşlerini değerlendirmek amacı ile A Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği; Öğretmenlerin duygusal iklime yönelik görüşlerini değerlendirmek amacı ile Okulların Duygusal İklim Ölçeği; Öğretmenlerin duygu yönetim becerilerine yönelik görüşlerini değerlendirmek amacı ile de Duygu Yönetim Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verilerini analiz ederken demografik değişkenler için t-testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Etki ve ilişkiyi belirlemek için korelasyon ve regresyon analizleri ile değerlendirmeler yapılmıştır. Aracılık için ise Process eklentisi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre duygusal öz farkındalık, duyguları yönetme becerileri ve duygusal iklim arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Duygusal öz farkındalığın duyguları yönetme becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu etkide duygusal iklimin ise kısmi aracılık etkisi gösterdiği tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin duygusal iklimi düzenleme konusunda istekli olması, öğretmenlerin duygularını yönetme becerilerini olumlu yönde etkileyecek ve eğitime katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Duygu, Duygusal Öz Farkındalık, Duygusal İklim, Duyguları Yönetme Becerileri

Abstract: In this study, the effect of emotional self-awareness on emotion management skills was examined. Additionally, the mediating role of my emotional climate in this effect will be revealed. Scales existing in the literature were used for this purpose. 364 teachers working in schools in Elazığ city center participated in the study. Random Sampling method was used to save time and space. A Emotional Self-Awareness Scale was used to evaluate teachers' views on emotional self-awareness; Schools' Emotional Climate Scale to evaluate teachers' views on emotional climate; The Emotion Management Skills Scale was used to evaluate teachers' opinions about emotion management skills. When analyzing the research data, t-test and analysis of variance were used for demographic variables. Evaluations were made with correlation and regression analyzes to determine the effect and relationship. Process plugin was used for mediation. According to the results, significant relationships were determined between emotional self-awareness, emotion management skills and emotional climate. Emotional self-awareness has been shown to have a significant impact on skills to manage emotions. It was determined that emotional climate had a partial mediating effect in this effect. School administrators' willingness to regulate the emotional climate will positively affect teachers' ability to manage their emotions and contribute to education.

Key Words: Education, Emotion, Emotional Self-Awareness, Emotional Climate, Emotion Management Skills

Giriş

Her örgütün kendine yönelik bir amacı olduğu gibi, eğitim örgütlerinin de nihai hedeflerine ulaşması için oluşturdukları amaçları vardır. Bu hedeflere ulaşmak adına paydaşlardan biri olan öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Eğitimin nihai hedefi insan yetiştirmektir. Bu önemli görevi yerine getirmek büyük bir sorumluluk gerektirir. Öğretmenlerin bu sorumluluğu yerine getirmesi birtakım ihtiyaçlarının da giderilmesi ile mümkün olabilecektir. Maddi ihtiyaçların giderilmesi

tek başına yeterli görülmemektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki iş atmosferlerinin de istendik düzeyde olması gerekir. Ancak bu sayede öğretmen kendini tanıyabilir, neler yapabileceğini görebilir. Bu şekilde yeteneklerini ortaya koyabilir. Kişinin kendini tanıması salt bilgi ve becerileri ile alakalı değildir. Kişi duygusal yönlerinin de farkında olmalıdır. Duygunların içeriğini bilmek, duygular ile alakalı birçok şeyi hatırlattığı gibi, duygusal öz farkındalık, duygusal iklim ve duyguları yönetme becerilerini de akıllara getirmektedir. Bu sebeple eğitim öğretim faaliyetlerinin işleyişine etki edebileceği düşünülen bu üç değişken çalışmanın konusunu oluşturmuştur.

1. Duygusal Öz Farkındalık

Duygu nihai olarak tanımlanması zor olduğu için literatürde birçok tanım bulunmaktadır (Mulligan ve Scherer, 2012). Tanımlar incelendiğinde, duyguların çevresindeki olayları anlamaya imkân tanıyan, yargılama ve değerlendirme süreçlerinde faydası bulunan, içsel deneyimler ağı olduğu görülmektedir (D'Antonio vd., 2015; Mayer vd., 2011). Yani kişinin deneyimleyerek önemli gördüğü olayları, koşullarına ve yapabileceklerine göre değerlendirmesini kapsayan süreçtir (Çıplak ve Atıcı 2016). Böylece kişi kendini bilir, yapabileceklerini ve geleceği planlar (Çeçen, 2006). Kişinin yaşam süreci içerisinde duyguları olgunlaşır. İnsan doğar, duyguları büyür değişir ve gelişimsel süreçte yoğrulur (Köknel, 1982). Ayrıca duygular aynı zamanda bilişsel yeteneklerimizin gelişmesini de sağlar (Goleman, 2019). Böylece duygular topluma uyum becerilerini belirlerken (Gençoğlu, 2012); Duygusal öz farkındalık ile iletişim sürecine katılan duygular, bazen sözlü mesajlarla uyuşmayarak karşımızdakiyle olan iletişimimizde engeller oluşmasına sebebiyet verebilir (Çıplak ve Atıcı 2016). Duygusal deneyim ancak kişinin kendi kendini düzenlemesi, yani kişisel anlam ile ortaya çıkar. Bu durum akıl ve duygu birleşirse mümkün olabilir (Beirne, 2014). Bu birleşmedeki engellerin önüne geçmek için bireyin öncelikle duygusunun farkında olması önem arz etmektedir. İlişkilerde başarılı olmak, öncelikli olarak duygularının farkındalığını gerektirir (Kasatura, 1998). Çevremizdeki herhangi bir şeyin dikkatimizi çekmesi veya onu algılamamız farkındalıktır (Yakar ve Adamo, 2012). Sadece çevrede olup bitenlerin değil, bilinçli bir şekilde duyguların da farkında olunması, insan hayatında ayrı bir öneme sahiptir (Robertson vd., 2013). Başka bir deyişle duyguların farkında olunması yani duygusal farkındalık, kişinin sahip olduğu duygu durumunu tanımlayabilme ve ifade edebilme yeterliliğidir (Kuzucu, 2008). Bir başka tanımda da kişinin kendi duygularının yanında diğerlerinin duygularını da tanıma ve tanımlama yetisi olarak ifade edilmiştir (Wright, Riedel, Sechrest, Lane ve Smith, 2018). Bunun dışında duygusal farkındalığın çocukluktan geldiğini söyleyen (Gençoğlu, 2012), kazanılabilir bir yeti olarak gören (Yıldırım ve Selvi, 2017), pedagojik olarak eğitimle kazanılabileceğini söyleyen (Yakar ve Adamo, 2012) görüşler de mevcuttur. Duygusal farkındalığın dayanağı bedensel duyumlara yönelik sistemsel tekrarlardır (Çatak ve Ögel, 2010). Duygusal farkındalıkta önemli olan, bireyin neredeyse tüm duyumlar için ortalama bir duygu ve düşünceye sahip olmasıdır. Kişi bu durumu hayatında düzenli hale getirir. İlerleyen zamanlarda

karşılaştığı veya karşılaşması muhtemel durumlarda bu farkındalığını kullanır (Tatar vd., 2017). Bazı araştırmalarda duygusal farkındalığı düşük olan kişilerin duygusal deneyimlerini ifade edebilmek için üzüntü ve öfke gibi terimleri kullanmak yerine; bedensel deneyimlere, düşüncelere odaklandıkları görülmektedir. Duygusal farkındalığı yüksek bireylerin hem kendilerinin hem de başkalarının duygularını kavradıkları görülmektedir (Kara ve Yüksel, 2022). Duygusal farkındalık, daha derin incelendiğinde bizleri duygusal öz farkındalık karşılamaktadır. Duygusal öz farkındalık duyguları algılayabilme, duyguların ayırımını yapabilmeydir. Farkındalığın en iyi yolu da duygular hakkında konuşmaktır (Ergin, 2000). Duygusal farkındalık, duygusal zekanın da merkezinde yer alacak kadar büyük bir öneme sahiptir (Veirman vd., 2011). Duygusal zekanın bazı boyutlar ile pozitif yönlü bir ilişkisi vardır (Mancini vd., 2013). Duygusal zeka ile yakın ilişkisi olan duygusal öz farkındalığın odağında bireyin kendisi ile alakalı durumlara yönelik detaylı ve derin bilgiye sahip olması, bu duyguları doğru bir şekilde taksim edebilmesi bulunmaktadır. Çok farklı bir yapısı bulunan duygusal öz farkındalık, bireyin zihninde yaşananları ve yaşadıkları olayları, kendinde bıraktıkları etkileri en iyi bir şekilde anlamalarını sağlar (Esentaş vd., 2018). Duygusal öz farkındalığın yapısında bulunan değerler, motivasyon ve yetenekler kişinin kendisini ne olarak tanımlaması gerektiği konusunda yardımcı olur. Duygusal öz farkındalık, kişinin güncel yaşamında, kendisine destek olan tüm içerikleri, yine kişinin farkındalık algısına göre değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır (Aydın, 2021).

2. Duygusal İklim

Bireyler, iş hayatında veya günlük hayatta birçok duygu yaşar. Duygular, davranışların eti kemiğidir ve insan ilişkilerinde ve iletişimde belirleyici bir role sahiptir (Erkuş ve Günlü, 2008). Kişinin duygularından bağımsız olması düşünülemez; fakat bazı yeteneklerini geliştirip kullanarak duygularını kendi amaçları doğrultusunda şekillendirebilir. Duygular, hayata bakış açısından performansımıza kadar her alanı etkiler, bu sebeple olumlu yönde yönetilirse kişide mutluluk sağlar. Ayrıca hayatta pozitif olmayı sağlayacağı gibi, kişinin performansını ve motivasyonunu da artırır (Kervancı, 2008). Bu açıdan bakıldığında, duyguları davranışlardan ayrı tutamayacağımız gibi, duyguları çevreden de bağımsız düşünemeyiz (Rafaeli ve Worline, 2001). Kişinin günlük hayatının yanı sıra iş hayatında da yoğun duyguların yaşandığı ortamlar vardır (Seçer, 2007). Zannedildiği gibi çalışma hayatı, duygularla ilişkisiz değildir. Tam tersine insanın aktif olarak görev yaptığı iş ortamlarında duygular çok fazla yer bulmaktadır. Bu sebeple iş hayatında kişinin duygularını kontrol altına alması beklenmektedir.

Duygular, kişinin iş yerindeki performansını etkiler (Özkalp ve Cengiz, 2003). Birey mutlu ise, iş ortamına pozitif enerji verir, mutsuz ise negatif bir enerji verir. Böylece iş arkadaşlarının da bu durumdan etkilenmelerine sebebiyet verebilir. Bu durum olumlu veya olumsuz iş atmosferi oluşturarak iş görenler üzerinde duygusal değişimlere sebep olur. Bu durum da yeniden örgüte yansır. Duygular bulaşıcıdır.

Birinin yaşadığı duygu bir hastalık gibi diğerine bulaşarak iş atmosferini hâkimiyeti altına alır ve diğerlerine de sirayet eder (Ahmed, 2014). Çalışma ortamında kişinin sahip olduğu duygusal durumlar zaman içinde iş tutumlarını, iş atmosferini ve çalışan davranışlarını şekillendirmektedir (Ashkanasy ve Daus, 2002). Yukarıda anlatılan bütün bu duygusal atmosfere, duygusal iklim denir. Rivera ve Paez'e (2007) göre duygusal iklim, iş ortamındaki duygusal atmosferden daha kalıcıdır, salt bireyin duygu ve davranışıyla ilgili değil, gruptaki bireylerin birbiriyle nasıl ilişki kurduğuyla ilgilidir.

İklim kavramı örgüt ile alakalı birçok alanda kullanıldığı için karıştırılan bir kavramdır. Özellikle örgüt iklimi ve duygusal iklim çok karıştırılmaktadır. Örgüt iklimi, bir örgütü diğerinden ayıran özellikleri ile çalışanına kimlik kazandıran, çalışan davranışları üzerinde etkili olan ve çalışanın içselleştirdiği özellikler bütünü iken (Arslan, 2004); duygusal iklim çalışanların birbirleri ile ilişkileri sonucu ortaya çıkan, örgütün amacına ulaşması noktasında kişide isteklilik oluşturan duyguları ifade etmektedir (Ruiz, 2007). Duygusal iklim, örgütün değerleri, inancı ve hedeflerinin bütününden oluşmaktadır (Tran, 1998). Çalışanların çoğunun hissettiği duyguları, örgüt üyelerinin nasıl algıladığı ile alakalıdır (Yurtsever ve Rivera, 2010). Bu duygular örgütün menfaati yönünde kullanılmalıdır. Öyle ki pozitif yöndeki duyguların varlığı iklim üzerindeki etkisi artırılarak ortak amaç üzerinde beraberlik sağlanmalıdır. Böylece olumlu duygusal iklim ile çalışanın duygusal ihtiyaçları giderilerek örgüte bağlılığı artırılmalıdır (Özçelik vd., 2008). Bu denli öneme sahip olan duygusal iklimin örgüt içindeki faydalarını kısaca şu şekilde sıralamak mümkündür (Özçelik vd., 2008):

1. Çalışanın duygusal bağlılıklarını arttırır.
2. Liderlerin yöneticilik rollerini güçlendirir.
3. İş görenlerin örgüt için değerli gördüğü eylemlere katılım isteğini arttırır.
4. İş görenlerin örgüt içindeki görevlerine yönelik performansını arttırır.
5. Yöneticilerin çalışanlar üzerinde yüksek performans sağlama noktasında yönlendirmelerini kolaylaştırır.
6. Örgüt çıktıları üzerinde önemli etkilere sahiptir.

3. Duyguları Yönetme Becerileri

Duygunun tanımlanması zor (Mulligan ve Scherer, 2012), çevresindeki olayları anlamaya imkan tanıyan, yargılama ve değerlendirme süreçlerinde faydası bulunan, içsel deneyimler ağı olduğu (D'Antonio vd., 2015; Mayer vd., 2011), kişinin deneyimleyerek önemli gördüğü olayları, koşullarına ve yapabileceklerine göre değerlendirmesi olduğu (Çıplak ve Atıcı, 2016) belirtilmiştir. Duygu kadar, nasıl ifade edildiği de önemlidir. Duyguların ifade edilebilmesinde psikolojik ihtiyaçlar, değerler (Kesici, 2015), motivasyon (Eryılmaz, 2010) ve öznel iyi olma (Çankaya, 2016) çok önemlidir.

Motivasyon ve değerlerle yakın ilişkisi bulunan duygu yönetimi, karmaşık bir yapıya sahip önemli sosyal sermaye ve sinerji kaynağıdır (Töremen ve Çankaya, 2008).

Aslında literatürde, duyguları yönetme ile alakalı öne çıkan en önemli unsur duyguları yönetme becerileridir. Duygularımızın davranışsal ve bilişsel süreçlerde etkili olduğu bilindiği için çok küçük yaşlarda duyguları yönetmenin beceri haline getirilmesi önem arz etmektedir (McCarty vd., 1999).

En basit tanımı ile kişinin duygularını tanıması, duygularını özümsemesi ve anlaması, son olarak da duygularını düzenlemesi duyguları yönetme becerileri olarak tanımlanır (Hodgson ve Wertheim, 2007). Yapılan birçok araştırmada, duygularını iyi yönetebilen kişiler, ilk olarak duygusal deneyimi yaşar, bu yaşantılar hangi duygunun deneyimlendiğine yönelik bir açıklık oluşmasına sebep olur. Böylece bu kişiler duygularının altında ezilmek yerine; duygularını düzenleyerek kullanırlar. Erdoğan'a (2008) göre duyguları yönetme, bireyin duygularını kontrol altına alarak doğru ve tutarlı davranması, değişimlere yönelik kendi kendini ayarlayabilmesidir. Herhangi bir stres durumunda duyguların iyi yönetilememesi, davranışsal problemlere yol açıp kişi için risk oluşturan sahnelere sebebiyet vermektedir (McCarty vd., 1999). Duyguları yönetme bazı kategoriler ile ele alınmaktadır (Kozan vd., 2017):

1. Diğer bireylerin duygularını anlayarak, onlara duygusal ifadeler göstermek.
2. Diğerlerinin duygularına verilen uygun tepkilerin sebeplerini ve sonuçlarını anlamak.
3. Duygusal yaşantılara ve söylemlere yönelik duyguları düzenlemektir.

Üç kategori altında incelenen duyguları yönetme becerileri, beş ayrı yeterlilik içerir: güvenilirlik, özdenetim, uyumlu olma, vicdanlı olma ve yenilikçilik (Kansu ve Beceren, 2002; Panfile ve Laible, 2012; Titrek, 2010). Bunlar ile birlikte birey değişen koşullara ayak uydurabilmeli, kişisel ihtiyaçlarına yönelik sorumluluk alabilmeli, değişen durumlara uyum göstererek, alacağı kararlarda başkalarından etkilenmemelidir (Psenicka ve Rahim, 2002).

Duyguları yönetme becerileri sadece bir dönem için geçerli değil, yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Cole vd., 2009). İlk çocukluk dürtülerini kontrol etmek ve duygularını yönetmek konusunda çocuklar güçlük çekerler. Birey ilkökul dönemlerinden sonra duygularını yönetmede daha beceri kazanır ve uygun stratejiler kullanır (Titrek, 2010). Lewiss de (1993), duyguları yönetme becerilerini süreçler ile açıklamaktadır. Bu süreçler:

1. Fizyolojik tepkileri fark edip, duyguları etiketleme,
2. Duyguları ifade ederek, onlarla başa çıkma şeklinde açıklanmıştır.

Problem Durumu

Eğitim örgütlerinde bilginin işlenip hazır hale getirilmesinde, eğitimsel faaliyetlerin geliştirilmesinde, çalışanların duygu ve düşünceleri kullanılır. Eğitim

örgütlerinde zincirin en önemli halkası da öğretmenlerdir. Öğretmenlerin kendini tanıması, eleştiriler yapması, istek ve şikâyetlerini dile getirmesi, iletişim kanallarını kullanarak bilgiye ulaşması, duygularının farkında olması beklenir. Ayrıca işini istekle yapan, zamanın nasıl geçtiğini fark etmeyen, enerji dolu öğretmenlerin olması hayal edilir (Bakker ve Lieter, 2010). Sınıfta herhangi bir şeyin öğretmenin dikkatini çekmesi ve o şeyi sınıfta algılaması öğretmenin sınıftaki farkındalığı (Yakar ve Adamo, 2012); öğretmenin kendisinin ve öğrencilerinin duygularını tanıması ve tanımlaması ise öğretmenin sınıftaki duygusal farkındalığıdır (Wright vd., 2018). Ayrıca öğretmenin sınıf içerisinde duygularını kontrol etmesi, öğrencilerine tutarlı davranması, dürüst olması, değişimlere ayak uydurabilmesi ve sınıfa uyum göstermesi de sınıf içerisinde duygularını yönetme becerileridir (Erdoğan, 2008). Tanımlara göre öğretmenin duygularının farkında olması ile duygularını yönetme becerileri arasında bir ilişki olacağı düşünülmüştür. Çünkü kişinin duygularını yönetebilmesi için öncelikle duygularının farkında olması gerekir. Kendisinin ve öğrencilerinin duygularını bilen öğretmen, sınıf içinde tutarlı tepkiler verebilirse istendik yönde davranış değişikliği yapabilecektir. Ayrıca mutlu ise çalıştığı ortama pozitif enerji, mutsuz ise negatif enerji verir. Böylece örgüt içinde oluşacak iş atmosferi diğer çalışanları da etkiler ve iş görenlerde duygusal değişimlere sebep olur. Bu durum da akıllara duygusal iklimi getirmektedir. Çalışanın duygularının farkında olması, onu nasıl yöneteceğini etkilerken, bu durumun görev yaptığı ortamdaki duygusal iklimden bağımsız olması düşünülemez. Kişi ya bulunduğu ortamı etkiler ya da bulunduğu ortamdaki etkilenir.

Bu açıdan bakıldığında ve eğitim örgütlerinin çıktılarının insan olduğu düşünüldüğünde, eğitim işinin alelade bir iş olmadığını kabul etmek gerekir. Bu denli önem arz eden bir işin işleyişinde tesadüflere, deneme yanılmalara çok fazla yer verilmemelidir. Bu sebeple öğretmenlerin duygularının farkında olup olmadığı, bu farkındalığın duygu yönetim becerilerini etkileyip etkilemediği, bu süreçte duygusal iklimin de aracı olup olmadığı, nihai olarak bu duygusal sürecin eğitim öğretime nasıl yansıdığı merak uyandırmıştır. Öğretmenlerin duygusal öz farkındalık ve duygu yönetim becerilerinin eğitim öğretim ortamlarında negatif yönde olabileceği, bu sebeple görev yaptıkları okullarda duygusal iklim ortamının sağlıklı olmayacağı ve bu üç değişkenin birbirlerini etkileyebileceği düşünülmüştür. Eğitim-öğretim faaliyetleri, bireyler arasındaki iletişim ile gerçekleştirildiği için duyguların varlığı, duyguların varlığına yönelik farkındalık ve duyguların yönetilmesi hususunda eğitim kurumlarındaki olumsuz durumlar bir problem olarak ele alınmıştır. Öğretmenlerin duygusal öz farkındalığa yönelik algılarının duygu yönetim becerileri üzerindeki etkisi ve duygusal iklimin bu etkide aracılık rolü çalışmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Eğitim kurumlarında olumlu bir iş atmosferinin sağlanamaması durumunda eğitim öğretim faaliyetlerinin sekteye uğrayacağı ve bu durumun da verimliliği düşüreceği unutulmamalıdır (Öztay, 2010). Olumlu duyguların yoğun olduğu iş

ortamlarında, öğretmenlerin motivasyonunun yüksek olacağı, yüksek motivasyona sahip öğretmenlerin ise, görevlerini isteklilikle yerine getireceği bilinmelidir (Ceyhan, 2002). Özçelik vd., (2008), bu noktada yöneticileri işaret ederek, özellikle yöneticilerin çalışanların duygusal durumları üzerinde etkili olacağı vurgulanmıştır. Bu açıdan bakıldığında, yapılan bu çalışmada duygusal öz farkındalığın duygu yönetim becerisi üzerinde etkisinin olup olmadığı, duygusal iklimin aracılık rolü, birbiri ile ilişkisinin değerlendirilmesi, öğretmenlerin farkındalıklarının ortaya konulması, konu ile alakalı varsa alınabilecek önlemlerin belirlenmesi, elde edilen sonuçlar ışığında eğitim sektörüne tavsiye kararların sunulması adına gerekli ve önemlidir. Konu ile alakalı literatür taraması yapıldığında, bu iki değişken ile alakalı farklı alanlarda kısıtlı araştırmalar yapıldığı görülmüştür. Hatta bu üç değişkeni, birlikte konu alan çalışmalara rastlanmamıştır. Öğretmen duygularının eğitim öğretim üzerindeki etkisinin olduğu bilindiğine göre, literatürdeki bu boşluğun giderilmesi için yapılan bu araştırma oldukça önemlidir. Bu araştırmanın özgün veriler sunması ile eğitim paydaşlarında farkındalık oluşturabileceği düşünülmüş, alana katkı sağlayabileceği için önemli görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin duygusal öz farkındalıkları ile duygu yönetim becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi, bu ilişkide duygusal iklimin aracılık rolünün belirlenmesi, eğitim-öğretimin istendik yönde hedeflerine ulaşmasında yetkililere yön göstererek, öğretmenlerin psikolojik durumlarının olumlu yönde şekillenmesi için zemin hazırlayacaktır.

Bu bakımdan araştırmada duygusal öz farkındalığın, duygu yönetim becerileri üzerinde bir etkisinin olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu ana amaç çerçevesinde oluşturulan alt amaçlara ilişkin araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Duygusal öz farkındalığa, duyguları yönetme becerilerine ve duygusal iklime yönelik öğretmen görüşleri cinsiyet, branş, kıdem ve okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmen görüşlerine göre duygusal öz farkındalık, duyguları yönetme becerileri ve duygusal iklim arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmen görüşlerine göre duygusal öz farkındalık, duyguları yönetme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
4. Öğretmen görüşlerine göre duygusal öz farkındalığın, duyguları yönetme becerileri üzerindeki etkisinde duygusal iklimin aracılık rolü nedir?

Yöntem

Katılımcıların duygusal öz farkındalık düzeylerinin, duygu yönetim becerilerinin ve duygusal iklim algılarının ilişkisinin incelendiği bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelde iki veya daha fazla değişkenin birbiriyle ilişkisi incelenirken değişkenlere etkide bulunmaz. İlişkinin yanında değişkenlerin yordama güçleri de test edilebilir (Büyüköztürk vd., 2008).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Elazığ Merkez ilçede bulunan ilköğretim kademesindeki okullarda görev yapan 2345 öğretmen oluşturmuştur. Örneklem grubunun belirlenmesinde ise basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde her bir kişinin örneklem grubu içinde bulunma şansı eşittir (Mertens, 2014). Örneklem grubu ise evrenden rastgele seçilen 364 öğretmenden oluşmuştur. Bu öğretmenlere ait demografik verilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin Demografik Verileri

	Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Erkek		132	%36
Kadın		232	%64
	Branş	Frekans	Yüzde
Sınıf Öğretmeni		216	%59
Branş Öğretmeni		148	%41
	Kıdem	Frekans	Yüzde
1-10 Yıl		100	%28
11-20 Yıl		136	%37
21 Yıl ve Üzeri		128	%35
	Bulunduğu Okulda Çalışma Süresi	Frekans	Yüzde
1 Yıldan Az		76	%21
1-5 Yıl		140	%39
6 Yıl ve Üzeri		148	%40

Veri Toplama Araçları

Yapılan araştırmada veri toplamak için uygulama aşamasından önce izin alınarak üç ölçek kullanılmıştır. Bunlardan biri, Tatar, Özdemir, Çelikbaş ve Özmen (2018) tarafından geliştirilen "A Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği"dir. İlgili ölçek 5’li likert bir yapıya sahip olmakla beraber 10 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten elde edilen puanlar 10-50 aralığındadır. Ölçekte yer alan 2, 4, 6, 8 ve 10. maddeler ters kodlanmaktadır. Ölçekten elde edilen puanlar ne kadar yüksekse, katılımcının daha çok duygularının farkında olduğu şeklinde yorumlama yapılabilir. Tatar ve arkadaşları (2018) geliştirmiş oldukları ölçekte güvenilirlik değerini 0.85 olarak bulmuşlardır. Bu araştırmada ise güvenilirlik değeri 0.83 olarak tespit edilmiştir.

Araştırmada kullanılan bir başka ölçek ise Çeçen (2006) tarafından geliştirilen "Duyguları Yönetme Becerileri Ölçeği"dir. 5’li likert bir yapıya sahip olan ölçek 28 maddeden ve beş boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 27 ve 28. maddeler ters kodlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 28, en yüksek puan ise 140 puandır. Alınan yüksek puanlar, bireyin duygularını etkili bir şekilde yönetebildiğini göstermektedir. Çeçen (2006), geliştirmiş olduğu ölçekte güvenilirlik değerini 0.83 olarak bulmuştur. Bu araştırmada ise güvenilirlik değeri 0.86 olarak tespit edilmiştir.

Araştırmada kullanılan diğer bir ölçek ise yazarlardan birine de ait olan Öztürk ve Boydak Özan (2019) tarafından geliştirilen "Okulların Duygusal İklim Ölçeği"dir. 5'li likert bir yapıya sahip olan ölçek 19 maddeden ve üç boyuttan oluşmaktadır. 11, 12, 13, 16 ve 19. maddeler ters kodlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 19, en yüksek puan 95 puandır. Ölçekten alınan puanlar ne kadar yüksekse, katılımcıların okullarındaki duygusal iklimin de o kadar olumlu olduğu şeklinde yorumlama yapılabilir. Öztürk ve Boydak Özan (2019), geliştirmiş oldukları ölçekte güvenilirlik değerini 0.91 olarak bulmuşlardır. Bu araştırmada ise güvenilirlik değeri 0.95 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Analiz Edilmesi

Veriler analiz edilmeden önce normallik testine tabi tutulmuş ve sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Verilerin Normallik Testi Sonuçları

Ölçekler/Alt Boyutlar	Skewness	Kurtosis
A Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği	-.260	-.974
Duyguları Yönetme Becerileri Ölçeği	.198	-.653
Sözel Olarak İfade Edebilme	-.380	-.677
Duyguları Olduğu Gibi Gösterebilme	-.377	-.507
Olumsuz Bedensel Tepkileri Kontrol Edebilme	.396	-.247
Başa Çıkma	-.307	-.245
Öfke Yönetimi	-.520	-.482
Okulların Duygusal İklimi Ölçeği	-.442	.479
Empati	-.254	-.315
Duygusal Birliktelik	-.714	1.154
Duygusal Yorgunluk	-.490	-.332

Sonuçlar incelendiğinde verilerin +1.5 ve -1.5 arasında yer aldıkları ve bu değerlerin normal dağılımı gösterdikleri görülmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ölçek formları düzenlenirken giriş bölümünde cinsiyet, branş, kıdem ve okuldaki çalışma süresi demografik değişkenleri ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Cinsiyet ve branş değişkenleri açısından verilerin analiz edilmesi için bağımsız gruplar t testinden; kıdem ve okuldaki çalışma süresi değişkenleri açısından verilerin analiz edilmesi için ise tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Verilerin yorumlanmasında "Hiç Katılmıyorum" düzeyindeki görüşler 1.00 ile 1.80 aralığında, "Katılmıyorum" düzeyindeki görüşler 1.81 ile 2.60 aralığında, "Kısmen Katılıyorum" düzeyindeki görüşler 2.61 ile 3.40 aralığında, "Katılıyorum" düzeyindeki görüşler 3.41 ile 4.20 aralığında ve "Tamamen Katılıyorum" düzeyindeki görüşler ise 4.21 ile 5.00 aralığında kabul edilmiştir.

İlişkisel tarama aşamasında model oluşturulurken ise duygusal öz farkındalık bağımsız değişken olarak, duyguları yönetme becerileri bağımlı değişken olarak, okulların duygusal iklimi ise aracı değişken olarak modele dahil edilmiştir. Verilerin

korelasyon düzeyleri yorumlanırken ise “çok zayıf düzeyde ilişki” seviyesindeki görüşler 0.00 ile 0.25 aralığında, “zayıf düzeyde ilişki” seviyesindeki görüşler 0.26 ile 0.49 aralığında, “orta düzeyde ilişki” seviyesindeki görüşler 0.50 ile 0.69 aralığında, “yüksek düzeyde ilişki” seviyesindeki görüşler 0.70 ile 0.89 aralığında ve “çok yüksek düzeyde ilişki” seviyesindeki görüşler ise 0.90 ile 1.00 aralığında değerlendirilmiştir (Kalaycı, 2014).

Bulgular

Araştırmanın ilk aşamasında katılımcı görüşleri cinsiyet, branş, kıdem ve okuldaki çalışma süresi değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Öncelikle cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırılan öğretmen görüşlerine Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3: Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri

Ölçek	Cinsiyet	n	X	ss	sd	T	p
A Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği	Erkek	132	4.10	.56	362	-.290	.772
	Kadın	232	4.12	.70			
Duyguları Yönetme Becerileri Ölçeği	Erkek	132	3.58	.54	362	-1.038	.300
	Kadın	232	3.64	.55			
Okulların Duygusal İklim Ölçeği	Erkek	132	3.98	.67	362	5.852	.000*
	Kadın	232	3.51	.76			

*p<0.05

Tablo 3’te yer alan veriler incelendiğinde duygusal öz farkındalığa ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [t=-0.290, p=0.772]. Hem erkek öğretmenler (X=4.10) hem de kadın öğretmenler (X=4.12) ilgili maddelere “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmen görüşleri arasında duyguları yönetme becerileri açısından da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [t=-1.038, p=0.300]. Hem erkek öğretmenlerin (X=3.58) hem de kadın öğretmenlerin (X=3.64) ilgili maddelere “katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Veriler incelenmeye devam edildiğinde okulların duygusal iklimine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [t=5.852, p=0.000]. İlgili maddelere erkek öğretmenler 3.98 düzeyinde katılım gösterirken, kadın öğretmenlerin 3.51 düzeyinde katılım gösterdikleri tespit edilmiştir.

Araştırmanın devamında öğretmen görüşleri branş değişkeni açısından karşılaştırılmış ve ilgili sonuçlara Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4: Branş değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri

Ölçek	Branş	N	X	ss	sd	T	p
A Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği	Sınıf Ö.	216	4.07	.67	362	-1.525	.128
	Branş Ö.	148	4.18	.63			

Duyguları Yönetme Becerileri Ölçeği			Sınıf Ö.	216	3.58	.50	362	-1.828	.069
			Branş Ö.	148	3.69	.60			
Okulların Duygusal İklim Ölçeği			Sınıf Ö.	216	3.59	.72	362	-2.930	.004*
			Branş Ö.	148	3.82	.80			

*p<0.05

Tablo 4 incelendiğinde, duygusal öz farkındalığa ilişkin öğretmen görüşleri arasında branş değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [t=-1.525, p=0.128]. Hem sınıf öğretmenleri (X=4.07) hem de branş öğretmenleri (X=4.18) ilgili maddelere "katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Veriler incelenmeye devam edildiğinde duyguları yönetme becerilerine ilişkin görüşler arasında da branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [t=-1.828, p=0.069]. Hem sınıf öğretmenleri (X=3.58) hem de branş öğretmenleri (X=3.69) ilgili maddelere "katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Okulların duygusal iklimine ilişkin öğretmen görüşleri arasında ise branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın tespit edildiği görülmektedir [t=-2.930, p=0.004]. Sınıf öğretmenleri duygusal iklime ilişkin maddelere 3.59 düzeyinde katılım gösterirken, branş öğretmenleri ise 3.82 düzeyinde katılım göstermişlerdir.

Araştırmanın devamında öğretmen görüşleri kıdem değişkeni açısından karşılaştırılmış ve ilgili sonuçlara Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5: Kıdem değişkenine göre öğretmen görüşleri

Ölçek	Kıdem	n	X	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
A Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği	1-10 Yıl	100	4.08	.58	G. Arası	7.140	3.570	8.710	.000
	11-20 Yıl	136	4.29	.60	G. İçi	147.974	.410		
	21+ Yıl	128	3.96	.72			Fark:1-2, 3-2		
Duyguları Yönetme Becerileri Ölçeği	1-10 Yıl	100	3.58	.53	G. Arası	.240	.120	.403	.669
	11-20 Yıl	136	3.63	.53	G. İçi	107.593	.298		
	21+ Yıl	128	3.65	.58			Fark:		
Okulların Duygusal İklim Ölçeği	1-10 Yıl	100	3.47	.80	G. Arası	7.629	3.815	6.741	.001
	11-20 Yıl	136	3.70	.71	G. İçi	204.291	.566		
	21+ Yıl	128	3.83	.75			Fark:1-2, 1-3		

Tablo 5 incelendiğinde, duygusal öz farkındalığa ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [F=8.710, p=0.000]. Yapılan post-hoc testi, farklılığın kıdemi 11-20 yıl arasında olan öğretmenler (X=4.29) ile kıdemi 1-10 yıl arası olan öğretmenler (X=4.08) ve kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler (X=3.96) arasında olduğunu göstermiştir.

Duyguları yönetme becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin ise kıdem değişkenine göre anlamca farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$F=0.403$, $p=0.669$]. Hem kıdemi 1-10 yıl arası olan öğretmenler ($X=3.58$), hem 11-20 yıl arası olan öğretmenler ($X=3.63$) hem de kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ($X=3.65$) ilgili maddelere "katılıyorum" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Veriler incelenmeye devam edildiğinde okulların duygusal iklimine ilişkin öğretmen görüşlerinin de kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [$F=6.741$, $p=0.001$]. Yapılan post-hoc testi, anlamlı farklılığın kıdemi 1-10 yıl arası olan öğretmenler ($X=3.47$) ile kıdemi 11-20 yıl arası olan öğretmenler ($X=3.70$) ve kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ($X=3.83$) arasında olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın devamında öğretmen görüşleri okuldaki çalışma süresi değişkeni açısından karşılaştırılmış ve ilgili sonuçlara Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6: Okuldaki çalışma süresi değişkenine göre öğretmen görüşleri

Ölçek/Alt Boyut	Okulda Ç.S.(Yıl)	n	X	ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
A Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği	1 Yıldan Az	76	3.91	.55	G. Arası	9.090	4.545	11.236	.000
	1-5 Yıl	140	4.31	.59	G. İçi	146.024	.404		
	6+ Yıl	148	4.04	.72			Fark: 1-2, 3-2		
Duyguları Yönetme Becerileri Ölçeği	1 Yıldan Az	76	3.45	.51	G. Arası	3.048	1.524	5.250	.006
	1-5 Yıl	140	3.70	.49	G. İçi	104.785	.290		
	6+ Yıl	148	3.63	.60			Fark: 1-2, 1-3		
Okulların Duygusal İklim Ölçeği	1 Yıldan Az	76	3.57	.62	G. Arası	5.550	2.775	4.854	.008
	1-5 Yıl	140	3.59	.85	G. İçi	206.370	.572		
	6+ Yıl	148	3.83	.75			Fark: 1-3, 2-3		

Tablo 6 incelendiğinde, duygusal öz farkındalığa ilişkin öğretmen görüşlerinin okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamca farklılaştığı görülmektedir [$F=11.236$, $p=0.000$]. Yapılan post-hoc testi farklılığın okuldaki çalışma süresi 1-5 yıl olan öğretmenler ($X=4.31$) ile 1 yıldan az olanlar ($X=3.91$) ve 6 yıl ve üzeri olanlar ($X=4.04$) arasında olduğunu göstermiştir. Duyguları yönetme becerilerine ilişkin analiz sonuçlarında da görüşler arasında okuldaki çalışma süresi değişkeni açısından anlamlı farklılık görülmektedir [$F=5.250$, $p=0.006$]. İlgili farklılık okuldaki çalışma süresi 1 yıldan az olanlar ($X=3.45$) ile 1-5 yıl arası çalışanlar ($X=3.70$) ve 6 yıl ve üzeri çalışanlar ($X=3.63$) arasındadır. Son olarak görüşler incelendiğinde okulların duygusal iklimine ilişkin görüşlerin de okuldaki çalışma süresi değişkenine göre anlamca farklılaştığı tespit edilmiştir [$F=4.854$, $p=0.008$]. Yapılan post-hoc testi farklılığın okullarında 6 yıl ve üzeri çalışanlar ($X=3.83$) ile 1 yıldan az çalışanlar ($X=3.57$) ve 1-5 yıl çalışanlar ($X=3.59$) arasında olduğunu göstermiştir.

Araştırmanın devamında öğretmen görüşlerine göre duygusal öz farkındalık, duyguları yönetme becerileri ve okulların duygusal iklimi değişkenlerinin ilişkisi incelenmiş ve ilgili sonuçlara Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7: Duygusal öz farkındalık, duyguları yönetme becerileri ve okulların duygusal iklimi ilişkisine ait korelasyon matrisi

Değişkenler	A	B	B1	B2	B3	B4	B5	C	C1	C2	C3
A. Duygusal Öz Farkındalık	1										
B. Duygu Yönetim Becerileri	.510**	1									
B1. Sözel Olarak İfade Edebilme	.528**	.841**	1								
B2. Duyguları Olduğu Gibi Gösterebilme	.453**	.738**	.487**	1							
B3. Olumsuz Bedensel Tepkileri Kontrol E.	.155**	.668**	.434**	.509**	1						
B4. Başa Çıkma	.336**	.591**	.377**	.203**	.233**	1					
B5. Öfke Yönetimi	.026	.534**	.262**	.352**	.315**	.349**	1				
C. Okulların Duygusal İklimi	.119*	.216**	.120*	.043	.237**	.269**	.178**	1			
C1. Empati	.055	.218**	.136**	.003	.213**	.294**	.184**	.867**	1		
C2. Duygusal Birliktelik	.093	.180**	.048	.002	.235**	.299**	.175**	.960**	.788**	1	
C3. Duygusal Yorgunluk	.183**	.192**	.197**	.147**	.162**	.064	.098	.776**	.514**	.628**	1

**p<0.01, *p<0.05

Tablo 7 incelendiğinde duygusal öz farkındalık ile duygu yönetim becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki ($r=0.510$, $p<0.01$) olduğu ve alt boyutlar incelendiğinde duygusal öz farkındalık ile en yüksek düzeyde ilişkinin sözel olarak ifade edebilme ($r=0.528$, $p<0.01$) alt boyutu arasında olduğu görülmektedir. Duygusal öz farkındalık ile okulların duygusal iklimi arasındaki ilişki incelendiğinde pozitif yönde anlamlı ve çok düşük düzeyde bir ilişki görülmektedir ($r=0.119$, $p<0.05$). Alt boyutlarda ise duygusal öz farkındalık ile en yüksek düzeyde ilişki duygusal yorgunluk alt boyutu arasındadır ($r=0.183$, $p<0.01$).

Analizin devamında duyguları yönetme becerileri ile okulların duygusal iklimi arasındaki ilişki incelenmiş ve pozitif yönde, anlamlı ve çok zayıf düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir ($r=0.216$, $p<0.01$). Alt boyutlara bakıldığında ise duyguları yönetme becerileri ile en yüksek düzeyde ilişkinin empati alt boyutu arasında olduğu görülmektedir ($r=0.218$, $p<0.01$).

Araştırmanın devamında duygusal öz farkındalığın duyguları yönetme becerileri üzerindeki etkisi ölçülmüş ve tüm alt boyutlar ayrı ayrı basit doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir. İlk olarak sözel olarak ifade edebilme alt boyutuna ilişkin etki incelenmiş ve sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Duygusal öz farkındalığın sözel olarak ifade edebilme alt boyutuna etkisi

Değişkenler	B	Hata	β	t	P
Sabit	.485	.268	-	1.809	.071
Duygusal Öz Farkındalık	.760	.064	.528	11.821	.000

R = .528 $R^2 = .279$
F (1,362) = 139.743 p = 0.000

Tablo 8 incelendiğinde duygusal öz farkındalığın sözel olarak ifade edebilme ile orta düzeyde, anlamlı bir ilişkiye sahip oldukları görülmektedir [R=0.528, F=139.743, p=0.000]. Duygusal öz farkındalığın sözel olarak ifade edebilme alt boyutunun yaklaşık %28'ini açıkladığı da analiz sonuçlarında görülmektedir. Analizin devamında duyguları olduğu gibi gösterebilme alt boyutuna ilişkin etki incelenmiş ve sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Duygusal öz farkındalığın duyguları olduğu gibi gösterebilme alt boyutuna etkisi

Değişkenler	B	Hata	β	t	P
Sabit	1.766	.216	-	8.176	.000
Duygusal Öz Farkındalık	.501	.052	.453	9.656	.000

R = .453 $R^2 = .205$
F (1,362) = 93.232 p = 0.000

Tablo 9 incelendiğinde duygusal öz farkındalığın duyguları olduğu gibi gösterebilme ile zayıf düzeyde, anlamlı bir ilişkiye sahip oldukları görülmektedir [R=0.453, F=93.232, p=0.000]. Duygusal öz farkındalığın duyguları olduğu gibi gösterebilme alt boyutunun yaklaşık %21'ini açıkladığı da analiz sonuçlarında görülmektedir. Analizin devamında olumsuz bedensel tepkileri kontrol edebilme alt boyutuna ilişkin etki incelenmiş ve sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Duygusal öz farkındalığın olumsuz bedensel tepkileri kontrol edebilme alt boyutuna etkisi

Değişkenler	B	Hata	β	t	P
Sabit	1.849	.301	-	6.134	.000
Duygusal Öz Farkındalık	.216	.072	.155	2.992	.003

R = .155 $R^2 = .024$
F (1,362) = 8.950 p = 0.003

Tablo 10 incelendiğinde duygusal öz farkındalığın olumsuz bedensel tepkileri kontrol edebilme ile çok zayıf düzeyde, anlamlı bir ilişkiye sahip oldukları görülmektedir [R=0.155, F=8.950, p=0.003]. Duygusal öz farkındalığın olumsuz bedensel tepkileri kontrol edebilme alt boyutunun yaklaşık %2'sini açıkladığı da analiz sonuçlarında görülmektedir. Analizin devamında başa çıkma alt boyutuna ilişkin etki incelenmiş ve sonuçlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: Duygusal öz farkındalığın başa çıkma alt boyutuna etkisi

Değişkenler	B	Hata	β	t	P
Sabit	2.379	.203	-	11.730	.000
Duygusal Öz Farkındalık	.330	.049	.336	6.790	.000

R = .336 R² = .113
F (1,362) = 46.104 p = 0.000

Tablo 11 incelendiğinde duygusal öz farkındalığın başa çıkma ile zayıf düzeyde, anlamlı bir ilişkiye sahip oldukları görülmektedir [R=0.336, F=46.104, p=0.000]. Duygusal öz farkındalığın başa çıkma alt boyutunun yaklaşık %11'ini açıkladığı da analiz sonuçlarında görülmektedir. Analizin devamında öfke yönetimi alt boyutuna ilişkin etki incelenmiş ve sonuçlar Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12: Duygusal öz farkındalığın öfke yönetimi alt boyutuna etkisi

Değişkenler	B	Hata	β	t	P
Sabit	3.849	.285	-	13.523	.000
Duygusal Öz Farkındalık	.033	.068	.026	.486	.627

R = .026 R² = .001
F (1,362) = .236 p = 0.627

Tablo 12 incelendiğinde duygusal öz farkındalığın öfke yönetimi ile anlamlı bir ilişkiye sahip olmadığı görülmektedir [R=0.026, F=0.236, p=0.627]. Analizin devamında duyguları yönetme becerilerinin geneline ilişkin etki incelenmiş ve sonuçlar Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13: Duygusal öz farkındalığın duyguları yönetme becerilerinin geneline etkisi

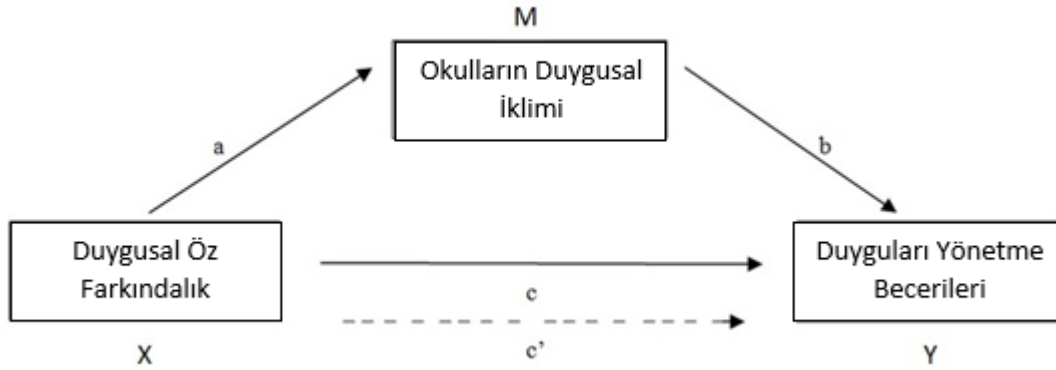
Değişkenler	B	Hata	β	t	P
Sabit	1.870	.157	-	11.908	.000
Duygusal Öz Farkındalık	.425	.038	.510	11.283	.000

R = .510 R² = .260
F (1,362) = 127.305 p = 0.000

Tablo 13 incelendiğinde duygusal öz farkındalığın duyguları yönetme becerilerinin geneli ile orta düzeyde, anlamlı bir ilişkiye sahip oldukları görülmektedir [R=0.510, F=127.305, p=0.000]. Duygusal öz farkındalığın duyguları yönetme becerilerinin genelinin %26'sını açıkladığı da analiz sonuçlarında görülmektedir. Araştırmanın son alt amacını gerçekleştirmek için duygusal öz farkındalığın, duyguları yönetme becerileri üzerindeki etkisinde okulların duygusal ikliminin aracılık etkisi sınanmıştır. Bunun için aşağıdaki hipotez kurulmuştur.

H1: Öğretmenlerin sahip oldukları duygusal öz farkındalığın duyguları yönetme becerileri üzerindeki etkisinde okulların duygusal iklimlerinin aracılık etkisi vardır.

Yukarıdaki hipotezi test edebilmek için PROCESS eklentisinde yer alan 4. model kullanılmıştır. Kullanılan model Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1: Duygusal öz farkındalığın duyguları yönetme becerileri üzerindeki etkisinde okulların duygusal ikliminin aracılık etkisi modeli

Şekil 1’de görüldüğü gibi duygusal öz farkındalık bağımsız değişken (X) olarak, duyguları yönetme becerileri bağımlı değişken (Y) olarak ve okulların duygusal iklimi ise aracı değişken (M) olarak modele dâhil edilmiştir. Aracılık etkisinin oluşması için dört önemli koşulun sağlanması gerekmektedir. Bunlar;

- Bağımsız değişken, aracı değişkeni anlamlı bir şekilde yordamalıdır.
- Aracı değişken, bağımlı değişkeni anlamlı bir şekilde yordamalıdır.
- Bağımsız değişken, bağımlı değişkeni anlamlı bir şekilde yordamalıdır.
- Sisteme aracı değişken de dahil edildiği zaman bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üzerindeki etkisi anlamsızlaşmalı ya da etki düzeyi azalmalıdır (Baron ve Kenny, 1986).

Yapılan analiz sonuçlarına sıra ile değinilmiştir. Öncelikle **a** yolunu test etmek için duygusal öz farkındalığın okulların duygusal iklimi üzerindeki etkisi incelenmiş ve sonuçlara Tablo 14’te yer verilmiştir.

Tablo 14: Duygusal öz farkındalığın okulların duygusal iklimi üzerindeki etkisi

Model	4
Y (bağımlı)	Duyguları Yönetme Becerileri
X (bağımsız)	Duygusal Öz Farkındalık
M (aracı)	Okulların Duygusal İklimi
Örneklem Büyüklüğü	364
a yolu Bağımlı Değişken	Okulların Duygusal İklimi

Model Özeti						
R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
.1190	.0142	0.5771	5.1977	1.0000	362.0000	.0232

Model						
	Katsayılar	se	t	p	LLCI	ULCI
Sabit	3.1096	0.2542	12.2345	.0000	2.6098	3.6094

Duygusal Öz Farkındalık	13.91	.0610	2.2798	.0232	.0191	.2590
--------------------------------	-------	-------	--------	-------	-------	-------

Tablo 14'e göre duygusal öz farkındalığın okulların duygusal iklimi üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir ($B=13.91, p=0.232$). Bunun yanında güven aralığı değerlerinin sıfır barındırmaması da ($CI=0.0191-0.2590$) modelin anlamlılığını ispatlamaktadır (Gürbüz, 2019). İlgili sonuca göre aracılık etkisi için ilk şart sağlanmıştır. Analizin devamında okulların duygusal iklimi ile duygusal öz farkındalığın birlikte duyguları yönetme becerileri üzerindeki etkisi sınanmış ve sonuç Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15: Duygusal öz farkındalığın ve okulların duygusal ikliminin duyguları yönetme becerileri üzerindeki etkileri

Bağımlı Değişken		Duyguları Yönetme Becerileri				
Model Özeti						
R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
.5335	.2846	0.2137	71.8147	2.0000	361.0000	.0000
Model						
	Katsayılar	Se	t	p	LLCI	ULCI
Sabit	1.5209	0.1839	8.2717	.0000	1.1594	1.8825
Okulların Duygusal İklimi	.1123	.0320	3.5125	.0005	.0494	.1752
Duygusal Öz Farkındalık	.4097	.0374	10.9590	.0000	.3362	.4832

Tablo 15'e göre okulların duygusal ikliminin ($B=0.1123, p=0.0005$) ve duygusal öz farkındalığın ($B=0.4097, p=0.0000$) duyguları yönetme becerileri üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı bir etkiye sahip oldukları görülmektedir. Bunun yanında iki değişkenin birlikte duyguları yönetme becerilerinin yaklaşık yüzde 28'ini açıkladıkları tespit edilmiştir. Böylelikle aracılığın ikinci ön koşulu da sağlanmıştır. Analizlerin devamında aracı değişken ayrı tutulmadan duygusal öz farkındalığın duyguları yönetme becerileri üzerindeki etkisi sınanmış ve sonuçlar Tablo 16'ya aktarılmıştır.

Tablo 16: Duygusal öz farkındalığın duyguları yönetme becerileri üzerindeki etkisi

Bağımlı Değişken		Duyguları Yönetme Becerileri				
Model Özeti						
R	R-sq	MSE	F	df1	df2	p
.5101	.2602	.2204	127.3049	1.0000	362.0000	.0000
Model						
	Katsayılar	se	t	p	LLCI	ULCI
Sabit	1.8703	.1571	11.9079	.0000	1.5614	2.1791
Duygusal Öz Farkındalık	.4253	.0377	11.2829	.0000	.3512	.4994

Tablo 16 incelendiğinde aracılık etkisi ayrı tutulmadığı zaman duygusal öz farkındalığın duyguları yönetme becerileri üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir ($B=0.4253, p=0.0000$). Aracılığın ön koşullarından üçüncüsü bu analizle doğrulanmıştır. Tablo 15'e geri dönüldüğünde modele aracı değişken de dâhil edildiği zaman anlamlılığın değişmediği, ancak etkinin 0.4253'ten 0.4097'ye düştüğü görülmektedir. Aracılık ön koşullarından sonuncu da

sağlanmıştır. Burada tam aracılığın olmadığı, ancak kısmi aracılık etkisinin gerçekleştiği anlaşılmaktadır. İlgili analizler neticesinde H1 hipotezi kabul edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde sıra ile araştırmanın alt amaçlarına yönelik elde edilen sonuçlara değinilerek yorumlanmış ve literatürde yer alan aynı konudaki çalışmaların sonuçları ile karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın birinci alt amacını gerçekleştirmek üzere öğretmen görüşleri cinsiyet, branş, kıdem ve okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Duygusal öz farkındalığa ilişkin görüşlerde sadece kıdem ve okuldaki çalışma süresi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Kıdemi ve okuldaki çalışma süresi hem çok düşük hem de çok yüksek olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre ilgili maddelere daha düşük düzeyde katılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin meslekte ya da okulda yeni olmalarının duygularını ifade etmede ve farkında olmalarında bir çekimserliğe götürdüğü, ne hissettiklerini karşıya istedikleri gibi belli edemedikleri söylenebilir. Buna karşın meslekte ve okulda uzun süredir görev yapan öğretmenlerde ise bu durumun, yılların vermiş olduğu bir yorgunluktan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde duygusal öz farkındalık kavramını kıdem veya okuldaki çalışma süresi değişkenleri açısından inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak bazı araştırmalarda kullanılan değişkenlerin ilgili değişkenlerle benzeşik özellikler göstermekte oldukları düşünülmüştür. Örneğin Gardiyanoğlu (2019) çalışmasında kişinin yaşı arttıkça duygusal öz farkındalık becerisinde de bir düşüş yaşandığı sonucuna ulaşırken; Çimen (2007) ise mesleki deneyimin duygusal öz farkındalıkta bir farklılaşmaya sebep vermediğini tespit etmiştir. Ayrıca Koçak da (2022) okul öncesi öğretmenleri üzerinde yürütmüş olduğu çalışmasında çalışma süresi değişkenine göre duygusal öz farkındalığa ilişkin görüşlerde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Okulların duygusal iklimine yönelik görüşlerin cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin lehine, branş değişkenine göre branş öğretmenlerinin lehine, kıdem değişkenine göre kıdemli öğretmenlerin lehine, okuldaki çalışma süresi değişkenine göre ise okuldaki çalışma süresi yüksek olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. İlgili sonuca göre daha yüksek düzeyde görüş belirten öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre okullarında daha iyi bir iletişim olduğu, saygının, sevginin ve birlikteliğin daha çok hissedildiği, ortaya konacak davranışta empati kavramının daha belirleyici olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre farklılığın tespit edilmediği çalışmalara rastlanırken (Çoruk, 2016; Gündüz, 2005; Kadan ve Aral, 2018); kadın öğretmenlerin lehine anlamlı farkın belirlendiği çalışmalara da rastlanılmıştır (Harrod ve Scheer, 2005; Küçük, 2007; Petrides ve Furnham, 2000). Toytok'un (2013) çalışmasında ise duygusal iklimin empati boyutuna ilişkin görüşlerin kıdem

değişkenine göre farklılaştığı ve kıdemi yüksek öğretmenlerin yeni öğretmenlere göre empatiye daha önem verdikleri tespit edilmiştir.

Duyguları yönetme becerilerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde sadece okuldaki çalışma süresi değişkeni açısından anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Buna göre okuldaki çalışma süresi yüksek olan öğretmenlerin, okulda yeni çalışmaya başlayan öğretmenlere göre duygularını daha iyi yönetme becerilerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Literatürde yer alan çalışmalarda kıdem değişkeni açısından katılımcı görüşleri incelenmiştir. Polatkan'ın (2016) yapmış olduğu çalışmada kıdem değişkenine göre duyguları yönetme becerilerinde anlamlı bir farklılık bulunmazken; Toytok'un (2013) çalışmasında ise kıdemi yüksek olan öğretmenlerin kıdemi düşük olanlara göre duygularını daha iyi yönetebildikleri tespit edilmiştir.

Araştırmanın devamında değişkenlerin ilişkisi incelenmiştir. Duygusal öz farkındalık ile duygu yönetim becerileri arasında orta düzeyde, duygusal öz farkındalık ile okulların duygusal iklimi arasında çok zayıf düzeyde ve duyguları yönetme becerileri ile okulların duygusal iklimi arasında çok zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Duygusal öz farkındalık kavramı, odak noktaya duyguları alarak, bu konuda düşünmeyi, çıkarımlarda bulunmayı gerektirmektedir. Duygularını tanıyamayan, onları anlamlandıramayan kişilerin olumsuz duygularla başa çıkmada ve duygularını yönetmede de eksiklikler yaşaması olası bir durumdur (Türk ve Tali, 2020). Bireylerin duygularını yönetebilmeleri için önce duygularını düzenleyebilmeleri, bunun içinde duygularının farkında olmaları gerekmektedir (Demirtaş, 2019). Bu bakımdan ilgili araştırma sonucunun tutarlı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bir sonraki alt amacını gerçekleştirmek için duygusal öz farkındalığın duyguları yönetme becerilerine etkisi incelenmiştir. Analiz sonucuna göre duygusal öz farkındalığın duyguları yönetme becerileri üzerinde anlamlı ve pozitif yönde bir etkisinin olduğu görülmüştür. Birey, davranışlara göre duyguyu yaşar ve ifade eder. Ağlarsak üzgün hissederiz, şiddete maruz kalırsak öfkeleniriz, titrediğimizde korku duygumuz açığa çıkar. Bu duyguları ifade ederken duygusal farkındalığı mutlaka kullanırız (McCraty vd., 1999). Lewis (1993), öz farkındalığın ortaya çıkışıyla yeni duygu sınıflarının da ortaya çıktığını ifade eder. Bilinçli duyguların bazıları utanç, empati ve kıskançlıktır. Yaylacı (2008) ise duyguları üç bölümde inceleyerek bireyin duygularının farkında olması gerektiğini, duygularını ifade etmesinin ve ifade ettiği duyguları kontrollü bir biçimde dışa vurması gerektiğini belirtmiştir. Duygular açıkça ifade edilmelidir, duyguları ifade etmeden onları bastırmak oldukça tehlikelidir (Mclaren, 2013). Sağlıklı kişiler duygularının farkında olarak uygun bir davranışı seçer ve o şekilde duygularını ifade eder (Greenberg, 2018). İlgili literatür araştırmaları da çalışmada elde edilen sonucu destekler niteliktedir.

Çalışmanın son alt amacına ilişkin yapılan analizde duygusal öz farkındalığın duyguları yönetme becerileri üzerindeki etkisinde okullardaki duygusal iklimin

kısmi aracılık etkisine sahip olduğu tespit edilmiştir. Örgütte çalışanlar duygularının farkında oldukça, çalışma arkadaşlarıyla yapıcı ilişkiler kuracak ve bu da örgütün verimini arttıracaktır. Bu atmosferin sağlanabilmesi için duyguların yönetilmesi oldukça gereklidir (Öztürk ve Uzunkol, 2013). Örgüt çalışanları aynı işle uğraştıkları için ortak durumlarla karşılaşacak ve zamanla ortak algılar, ortak çıkarımlar ve ortak dışavurumlar oluşacaktır. Bu da örgütte oluşacak duygusal iklimin bir ön koşuludur. Oluşan duygusal iklim ile çalışanların duygularını yönetme becerilerinin ve ifade şekillerinin de benzer özellikler göstermesi kaçınılmazdır (Scherer ve Tran, 2003).

Araştırmaya bazı öneriler geliştirmek gerekmektedir. Yapılan bu araştırma, "A Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği", "Duyguları Yönetme Becerileri Ölçeği" ve "Okulların Duygusal İklimi Ölçeği"nde bulunan maddelerle sınırlıdır. Katılımcıların bu maddelere yönelik görüşlerini derine doğru irdelemek ve sebeplerini incelemek için aynı konuda nitel çalışmalarla desteklenebilir. Bu çalışmada örneklem grubu olarak öğretmenler incelenmiştir. Okulun iklimini oluşturmada en etkili paydaşlardan biri olan yöneticilere yönelik başka çalışmalar yapılabilir. Genelde ilgili maddelere kıdemi ve okuldaki çalışma süreleri yüksek olan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde katılım gösterdikleri görülmüştür. Bunun nedeni irdelenerek yeni öğretmenlerin okula kazanımlarının sağlanmasında bu sonuçlar kullanılabilir. Ayrıca, okul yöneticilerinin duygusal iklimi düzenleme konusunda istekli olması, öğretmenlerin duygularını yönetme becerilerini olumlu yönde etkileyecek ve eğitime katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Ahmed, S. (2014). *Duyguların kültürel politikası*. (S. Komut, Çev.). İstanbul.
- Arslan, N. T. (2004). Örgütsel performansı belirleyici bir etmen olarak örgüt kültürü ve iklimi hakkında bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 203-228.
- Ashkanasy, N. M., & Daus, C. S. (2002). Emotion in the workplace: The new challenge for managers. *Academy of Management Executive*, 16(1), 76-86.
- Aydın, B. N. (2021). Öz farkındalık, öz saygı ve kendilik algısı: Sosyal medya etkisi. A. Erbay (Ed.) & V. Yücel (Ed.). *Sosyal Medya ve Psikoloji* içinde. Akademisyen Kitabevi.
- Bakker, A. B., & Leiter, M. P. (2010). *Work engagement: A handbook of essential theory and research*. Psychology press.
- 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.
- Beirne, M. (2014). The role of emotional awareness in couple relationships. *Eisteach*, 14(4), 14-17.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Akademi.
- Ceyhan, C. (2002). *Yönetmel ve organizasyonel açıdan koçluk yaklaşımı ve bir uygulama* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Çankaya, Z. C. (2016). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: öz-belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 23-32.

- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social development, 18*(2), 324-352.
- Çatak, P. D., & Ögel, K. (2010). Farkındalık temelli terapiler ve terapötik süreçler. *Klinik Psikiyatri, 13*(1), 85-91.
- Çeçen, A. R. (2006). Duyguları yönetme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(26), 101-113.
- Çıplak, E., & Atıcı, M. (2016). Grupla psikolojik danışmada şiir kullanımının üniversite öğrencilerinin empati ve duygu farkındalığı düzeylerine etkisi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 6*(45), 115-127.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Çoruk, A. (2016). İdari personelin duygusal iklime yönelik algıları (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi örneği). *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 8*(1), 1-17.
- D'Antonio E., Kahn J., McKelvey J., Berenbaum H., & Serper M. R. (2015). Emotional awareness and delusions in schizophrenia and schizoaffective disorder. *Comprehensive Psychiatry, 57*, 106- 11.
- Demirtaş, A. S. (2019). Stresli durumlarda bilişsel kontrol ve bilişsel esneklik: bir ölçek uyarlama çalışması. *Psikoloji Çalışmaları, 39*(2), 345-368.
- Erdoğan, M. Y. (2008). Duygusal zekanın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(23), 62-76.
- Ergin, F. E. (2000). *Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları duygusal zeka düzeyi ile 16 kişilik özelliği arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Erkuş, A., & Günlü, E. (2008). Duygusal zekânın dönüşümcü liderlik üzerine etkileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 9*(2), 187-209.
- Eryılmaz, A. (2010). Ergenlerde öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile akademik motivasyon arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri, 13*(2), 77-84.
- Esentaş, M., Işıkgöz, E., Güzel, P., & Özbey, S. (2018). Spor yöneticilerinde öz-farkındalık: bir ölçek uyarlama çalışması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(1), 493-510.
- Gardıyanoğlu, S. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Gençoğlu, C. (2012). *Duygu odaklı terapiye dayalı duygusal farkındalık eğitiminin genç yetişkinlerin iyimserlik düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. On Dokuz Mayıs Üniversitesi.
- Goleman, D. (2019). *Duygusal zekâ öz farkındalık*. (Çev. Gezer T.). Optimist Yayınları.
- Greenberg, L. S. (2018). *Duygu odaklı terapi* (S. Balcı Çelik, Çev.). Nobel.
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğrencilerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 152-166.
- Gürbüz, S. (2019). *Sosyal bilimlerde aracı, düzenleyici ve durumsal etki analizleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Harrod, N. R., & Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence, 40*, 503- 512.
- Hodgson, L., K., & Wertheim, E. H., (2007). Does good emotion management aid forgiving? Multiple dimensions of empathy, emotion management and forgiveness of self and others. *Journal of Social and Personal Relationships, 24*(6), 931-949.
- Kadan, G., & Aral, N. (2018). Kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin duygusal emek ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi, 1*(1), 15-29.

- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (6. baskı). Asil Yayıncılık.
- Kansu, N., & Beceren, E. (2002). Erken çocukluk döneminde duygusal zeka. *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri*, Kök Yayınları.
- Kara, F. İ. & Yüksel, G. (2022). Focusing on adolescents' emotional awareness: instrument validation and evaluation of a training program. *Participatory Educational Research*, 9(4), 289-306.
- Kasatura, İ. F. (1998). *Gençlik ve bağımlılık*. Evrim Yayınevi.
- Kervancı, F. (2008). Büro çalışanlarının duygu yönetimi yeterlilik düzeylerinin geliştirilmesinde duygu yönetimi eğitimi programının etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kesici, S. (2015). Psychological needs as predictors of human values in high school students. *The Anthropologist*, 19(2), 499-506.
- Koçak, H. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların duygusal öz farkındalıklarını desteklemeye yönelik yeterlik algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Kozan, Ö. H., Kesici, Ş, & Baloğlu, M. (2017). Affedicilik ve duyguları yönetme becerisi arasındaki çoklu ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15 (34), 193-215.
- Köknel, Ö. (1982). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. Altın Kitaplar.
- Kuzucu, Y. (2008). Duygusal Farkındalık Düzeyi Ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 53-64.
- Küçük, G. (2007). *Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach* (Vol. 1, p. 993). Hove: Language teaching publications.
- Mancini, G., Agnoli, S., Trombini, E., Baldaro, B., & Surcinelli, P. (2013) Predictors of emotional awareness during childhood. *Health*, 5, 375-380.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D., & Cherkasskiy, L. (2011). *Emotional intelligence the Cambridge handbook of intelligence*. New York.
- McCraty, R., Atkinson, M., Tomasino, D., Goelitz, J., & Mayrovitz, H. N. (1999). The impact of an emotional self-management skills course on psychosocial functioning and autonomic recovery to stress in middle school children. *Integrative Physiological and Behavioral Science*, 34(4), 246-268.
- McLaren, K. (2013). The emotional imperative of the visual: Images of the fetus in contemporary Australian pro-life politics. In *Advances in the visual analysis of social movements* (Vol. 35, pp. 81-103). Emerald Group Publishing Limited.
- Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods* (4th Edition). Thousand Oaks.
- Mulligan, K., & Scherer, K. R. (2012). Toward a working definition of emotion. *Emotion Review*, 4(4), 345-357.
- Özçelik, H., Langton, N., & Aldrich, H. (2008). Doing well and doing good. The relationship between leadership practices that facilitate a positive emotional climate and organizational performance. *Journal of Managerial Psychology*, 23(2), 186-203.
- Özkalp, E., & Cengiz, A. A. (2003). İş yerinde duygular ve yönetimi. 11. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, s. 943-955, Afyon.
- Öztürk, E., & Uzunkol, E. (2013). İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeğinin psikometrik özellikleri/the psychometric properties of the primary school teacher motivation scale. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 421-435.

- Öztürk, E., & Özan, M. B. (2019). Validity and reliability of the school's emotional climate scale. *Advances in Language and Literary Studies*, 10(6), 161-167.
- Panfile, T. M., & Laible, D. J. (2012). Attachment security and child's empathy: The mediating role of emotion regulation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(1), 1-21.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and selfestimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-461.
- Polatkan, N. N. (2016). *Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Psenicka, C., & Rahim, A. (2002). A model of emotional intelligence and conflict management strategies: A study in seven countries. *The International Journal of Organizational Analysis*, (10)4, 302-326.
- Rafaeli, A., & Worline, M. (2001). Individual emotion in work organization. *Social Science Information*, 40(1), 95-123.
- Rivera, J. D., & Paez, D. (2007). Emotional climate, human security, and cultures of peace. *Journal of Social Issues*, (63), 235-253.
- Roberton, T., Daffern, M., & Bucks, R. S. (2013). Oral administration of the levels of emotional awareness scale. *Australian Journal of Psychology*, 65(3), 172-179.
- Ruiz, J. I. (2007). Emotional climate in organizations: Applications in Latin American prisons. *Journal of Social Issues*, 63(2), 289-306.
- Scherer, K. R., & Tran, V. (2003). 16 effects of emotion on the process of organizational. *Handbook of organizational learning and knowledge*. Oxford.
- Seçer, H. Ş. (2007). Çalışma yaşamında duygular ve duygusal emek: Sosyoloji, psikoloji ve örgüt teorisi açısından bir değerlendirme. *Kocaeli Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 50, 813-834.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (6th Edition). MA: Pearson.
- Tatar, A., Tok, S., Bender, M. T., & Saltukoğlu, G. (2017). Asıl form Schutte Duygusal Zeka Testinin Türkçe'ye çevirisi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 18(2), 139-146.
- Tatar, A., Özdemir, H., Çelikbaş, B., & Özmen, H. E. (2018). A Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği'nin geliştirilmesi ve klinik olmayan örneklemede duygusal öz farkındalığın kaygı ve depresyondaki rolünün incelenmesi. *Social, Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 4(13), 793-806.
- Titrek, O. (2010). The change of school employees' organizational justice (oj) perceptions concerning geography according to socio-culture. *Eurasian Journal of Educational Research*, 38(1), 179-197.
- Toytok, E. (2013). Öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerini sınıf yönetimi sürecinde kullanma düzeyleri: Sakarya ili örneği. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 27-43.
- Töremen, F., & Çankaya, İ. (2008). Yönetimde etkili bir yaklaşım: duygu yönetimi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(1), 33-47.
- Tran, V. (1998). The role of the emotional climate in learning organisations. *The Learning Organization*, 5(2), 99-103.
- Türk, B., & Tali, H. H. (2020). Makine öğrenmesi yöntemleri ile somatizasyon ve duygusal öz farkındalık üzerinden şiddetin tahmini. *Adli Tıp Bülteni*, 25(2), 99- 105.
- Veirman, E., Brouwers, S. A., & Fontaine, J. R. J. (2011). The assessment of emotional awareness in children: Validation of the Levels of Emotional Awareness Scale For Children. *European Journal of Psychological Assessment*, 27(4), 265-273.

Wright, R., Riedel, R., Sechrest, L., Lane, R. D., & Smith, R. (2018). Sex differences in emotion recognition ability: The mediating role of trait emotional awareness. *Motivation and emotion*, 42, 149-160.

Yakar, S., & Adamo, M. L. (2012). Insulin-like growth factor 1 physiology: lessons from mouse models. *Endocrinology and Metabolism Clinics*, 41(2), 231-247.

Yaylacı, G. Ö. (2008). *Kariyer yaşamında duygusal zekâ ve iletişim yeteneği*. Hayat Yayıncılık.

Yıldırım, B., & Selvi, M. (2017). STEM uygulamaları ve tam öğrenmenin etkileri üzerine deneysel bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13, 183-210.

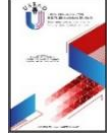
Yurtsever, G., & Rivera, J. D. (2010). Measuring the emotional climate of an organization. *Perceptual and Motor Skills*, 110(2), 501-516.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET: Duygu kavramı, hayatımızın her anında karşımıza çıkan bir kavramdır. İnsan olmanın bir gereğidir. İnsanlar farklı durumlarda, farklı olaylarda, farklı duygular hissetmektedirler. Kimi zaman bazı olaylar karşısında mutlu olabilirken, bazı olaylar karşısında öfkelenebilir ya da bazı olaylar karşısında şaşırabiliriz. İnsan olmanın doğası sonucu ortaya çıkan bu duyguların hissedilmesi son derece normal bir durumdur. Önemli olan kişinin duygularının farkında olması ve bu duygularını yapıcı bir şekilde aktarabilmesidir. İnsanın duygularını yapıcı bir şekilde aktarabilmesi için, onları etkili bir şekilde yönetebilmesi gerekmektedir. Bu noktada bazı duygu yönetim stratejileri vardır. İnsan doğru zamanda, doğru duyguyu, doğru bir şekilde davranışa dönüştürebilirse bulunduğu ortamda olumlu bir iz bırakabilecektir. Çalışma hayatını insandan bağımsız düşünmek imkânsızdır. Bundan dolayı çalışma hayatında da duyguların önemi büyüktür. Çalışanların ortak amaçlar çerçevesinde hissettikleri ortak duygular, çalışma ortamının duygusal iklimini oluşturmaktadır. Çalışanlar duygusal iklimi oluşturdukları gibi, bu duygusal iklimden de etkilenmektedirler. Araştırmanın çerçevesini oluşturan eğitim kurumları tüm bileşenleri ile insanlardan oluşan önemli kurumlardandır. Bu kurumlarda insan faktörü en önemsi öge olduğu için duyguların etkilerinin de oldukça önemli olduğu bir gerçektir. Eğitimin ülke geleceği için ne kadar önemli olduğu düşünüldüğünde, eğitim kurumlarını etkileyen her olayın önemi de o kadar büyük olmaktadır. Bundan dolayı eğitime yön veren öğretmenlerin duygusal farkındalıklarını incelemek, bunların duygu yönetim becerilerine etkilerini araştırmak ve bu etki içinde okullardaki duygusal iklimin aracılık rolünün tespit etmek araştırmanın önemini oluşturmuştur. Bu önem çerçevesinde araştırmanın amacı, duygusal öz farkındalığın duygu yönetim becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere planlanan araştırmanın yöntemi ilişkisel taramadır. Bu yöntem ile duygusal öz farkındalık, duygu yönetim becerileri ve okulların duygusal iklimi kavramlarının birbiri ile ilişkisi yapılan analizler ile test edilmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan ve rastgele seçilen 364 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada Tatar ve arkadaşları (2018) tarafından geliştirilen Duygusal Öz Farkındalık Ölçeği, Çeçen (2006) tarafından geliştirilen Duyguları Yönetme Becerileri Ölçeği ve Öztürk ve Boydak Özcan (2019) tarafından geliştirilen Okulların Duygusal İklimi Ölçeği kullanılmıştır. İlgili ölçekler için geliştiren araştırmacılar gerekli izinler alınarak öğretmenlere uygulama yapılmıştır. Ölçeklerin giriş bölümünde öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik dört adet soruya yer verilmiştir. Ölçekler öğretmenlere uygulandıktan sonra analiz aşamasından önce normallik test edilmiştir. Yapılan normallik testinden sonra uygulanacak analizler belirlenmiş ve veriler değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre duygusal öz farkındalığa ilişkin görüşlerde kıdemi ve okuldaki çalışma süresi orta düzeyde olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre ilgili maddelere daha çok katıldıkları görülmüştür. Burada öğretmenlerin meslekteki acemilikleri ya da yılların verdiği yorgunluk düzeyinin sonuca yön verdiği düşünülmektedir. Okulların duygusal iklimine ilişkin görüşlerde tüm değişkenlere göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin, branş öğretmenlerinin, kıdemi ve okuldaki çalışma süresi yüksek olan öğretmenlerin okullarındaki duygusal iklimi daha olumlu olarak gördükleri söylenebilir. Bu öğretmenlere göre duygular, çalışanlar arasındaki ilişkiyi düzenlemede ve yönetmede

oldukça etkilidir. Ayrıca empati kavramı da duygusal birlikteliğe olumlu bir şekilde etki etmektedir. Duyguları yönetme becerilerine ilişkin görüşler ise sadece okuldaki çalışma süresine göre anlamca farklılaşmıştır. Buna göre okuldaki çalışma süresi yüksek olan öğretmenlerin okulda kısa süre çalışan öğretmenlere göre duygularını daha etkili bir şekilde yönettikleri söylenebilir. Burada ise okula, okuldaki ortama, çevreye alışma gibi faktörlerin etkili oldukları düşünülmektedir. Analizlerin devamında duygusal öz farkındalığın, duyguların yönetme becerilerinin ve okullardaki duygusal iklimin birbiri ile ilişkisi test edilmiştir. İlgili analiz sonrasında her üç değişkenin de birbiri ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki gösterdikleri tespit edilmiştir. Duygusal öz farkındalık ile duygu yönetim becerileri orta düzeyde ilişki gösterirken; duygusal öz farkındalık ile okulların duygusal iklimi çok zayıf düzeyde ilişki göstermiştir. Duygusal öz farkındalığın duyguları yönetme becerileri üzerindeki etkisi de incelenmiştir. İlgili analiz sonrasında duygusal öz farkındalığın duyguları yönetme becerilerini pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Duygusal öz farkındalığın duyguları yönetme becerileri üzerindeki etkisinde okulların duygusal ikliminin aracılık rolü analiz edilmiş ve kısmi aracılık etkisi tespit edilmiştir. Okulların duygusal iklimi değişkeni modelden çıkarıldığı zaman duygusal öz farkındalığın duyguları yönetme becerilerini yordama düzeyi anlamlılığını kaybetmemiştir. Ancak etki düzeyi azaldığı için kısmi aracılık olarak yorumlanmıştır. Buna göre öğretmenlerin duygularının farkında olmalarının duygularını yönetme becerilerini, okulların duygusal iklimi vasıtasıyla daha iyi yordadığı söylenebilir. İlgili bulgular nicel araştırma ile elde edilmiş olup derinlemesine incelemek için nitel bir çalışma ile desteklenebilir. Bunun yanında okulların duygusal iklimini oluşturmada en etkili paydaşlardan biri olan okul yöneticilerinin de dâhil edilerek yeni bir çalışma yapılabilir. Eğitimin, ülkenin kalkınmasında üstlendiği önemli rol düşünülerek okulların duygusal iklimini olumlu bir şekilde geliştirebilecek önlemler ilgili makamlarca alınabilir. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları da verdiği derslere duygu temalı kazanımlar ekleyerek öğretmenlerin duygularını yönetme becerileri olumlu bir şekilde destekleyebilir.

EXTENDED ABSTRACT: The concept of emotion is a concept that we encounter at every moment of our lives. It is a requirement of being human. People feel different emotions in different situations and events. Sometimes, while we may be happy about some events, we may get angry at some events or be surprised by some events. It is extremely normal to feel these emotions that arise as a result of the nature of being human. The important thing is that the person is aware of his/her emotions and can express these emotions in a constructive way. In order to convey one's emotions constructively, one must be able to manage them effectively. At this point, there are some emotion management strategies. If a person can transform the right emotion into the right behavior at the right time, he will be able to leave a positive mark in his environment. It is impossible to think of working life independently of people. Therefore, emotions are of great importance in business life. The common emotions felt by employees within the framework of common goals constitute the emotional climate of the working environment. Just as employees create the emotional climate, they can also be affected by this emotional climate. The educational institutions that form the framework of the research are important institutions consisting of people with all their components. Since the human factor is the most important element in these institutions, it is a fact that the effects of emotions are also very important. Considering how important education is for the future of the country, the importance of every event affecting educational institutions becomes greater. Therefore, examining the emotional awareness of teachers who direct education, investigating their effects on emotion management skills, and determining the mediating role of the emotional climate in schools in this effect constitute the importance of the research. Within the framework of this importance, the aim of the research is to examine the effect of emotional self-awareness on emotion management skills. The method of the research planned to achieve this aim is relational screening. With this method, the relationship between the concepts of emotional self-awareness, emotional management skills and the emotional climate of schools was tested through analysis. The sample of the research consisted of 364 randomly selected teachers working in primary schools in Elazığ city center in the 2023-2024 academic year.

In the research, Tatar et al. (2018), the Emotions Management Skills Scale developed by Çeçen (2006), and the Emotional Climate of Schools Scale developed by Öztürk and Boydak Özcan (2019) were used. The application was made to the teachers by obtaining the necessary permissions from the researchers who developed the relevant scales. In the introduction section of the scales, four questions are included to determine the demographic characteristics of teachers. After the scales were applied to the teachers, normality was tested before the analysis phase. After the normality test, the analyzes to be applied were determined and the data were evaluated. According to the results of the research, it was seen that teachers with a medium level of seniority and working time in the school agreed with the relevant items more than other teachers in their views on emotional self-awareness. Here, it is thought that teachers' inexperience in the profession or their level of fatigue over the years determines the result. Significant differences were found in opinions regarding the emotional climate of schools according to all variables. It can be said that male teachers, branch teachers, and teachers with higher seniority and working hours at the school view the emotional climate in their schools as more positive. According to these teachers, emotions are very effective in regulating and managing the relationship between employees. In addition, the concept of empathy has a positive impact on emotional togetherness. Opinions on emotional management skills differed significantly only according to the duration of study at school. Accordingly, it can be said that teachers who work at the school for a longer time manage their emotions more effectively than teachers who work at the school for a short time. Here, factors such as getting used to the school, the school environment and the environment are thought to be effective. In the continuation of the analyses, the relationship between emotional self-awareness, emotion management skills and the emotional climate in schools was tested. After the relevant analysis, it was determined that all three variables showed a positive and significant relationship with each other. While emotional self-awareness and emotion management skills show a moderate relationship; Emotional self-awareness and the emotional climate of schools showed a very weak relationship. The impact of emotional self-awareness on skills to manage emotions has also been examined. After the relevant analysis, it was determined that emotional self-awareness positively and significantly predicted emotion management skills. The impact of emotional self-awareness on emotion management skills



KÜRESEL DİJİTAL REKABET EDEBİLİRLİK ENDEKSİ ANALİZİ: ENTROPİ TABANLI TOPSIS YAKLAŞIMI

GLOBAL DIGITAL COMPETITIVENESS INDEX ANALYSIS: ENTROPY-BASED
TOPSIS APPROACH

Senay ŞİŞMAN

Endüstri Mühendisi,
Endüstri Mühendisliği,
İstanbul Sabahattin
Zaim Üniversitesi,
İstanbul/Türkiye.
Industrial Engineering,
Istanbul Sabahattin
Zaim University,
İstanbul/Türkiye.
senayssmn25@gmail.com
ORCID ID: 0009-
0005-7442-9699

Tuba KESKİN

Endüstri Mühendisi,
Endüstri Mühendisliği,
İstanbul Sabahattin
Zaim Üniversitesi,
İstanbul/Türkiye.
Industrial Engineering,
Istanbul Sabahattin
Zaim University,
İstanbul/Türkiye.
tuba.keskin@windowslive.com
ORCID ID: 0009-0005-
5674-2710

Emine Elif NEBATİ

Dr.Öğr.Üyesi Endüstri
Mühendisliği, İstanbul
Sabahattin Zaim
Üniversitesi,
İstanbul/Türkiye.
Asisstant Professor,
Industrial Engineering,
Istanbul Sabahattin
Zaim University,
İstanbul/Türkiye.
emine.nebati@izu.edu.tr
ORCID ID: 0000-
0002-3950-4279

Makale bilgisi | Article Information

DOI: 10.47994/usbad.1510869

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 05.07.2024

Kabul Tarihi / Date Accepted: 12.10.2024

Yayın Tarihi / Date Published: 20.12.2024

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Aralık / December

Bu Makaleye Atıf İçin / To Cite This Article: Şişman, S., Keskin, T., &
Nebati, E. E. (2024). Küresel Dijital Rekabet Edebilirlik Endeksi Analizi: Entropi
Tabanlı Topsis Yaklaşımı. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*
6(16), 363-391.

İntihal: Bu makale intihal.net yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by intihal.net. No plagiarism
detected.



İletişim: Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbad>
mail: usbaddergi@gmail.com

Öz: Günümüzün hızla değişen ve dijitalleşen dünyasında, ülkelerin rekabet gücünü artırabilmesi ve sürdürülebilir ekonomik büyümeyi sağlayabilmesi için dijital teknolojilere uyum sağlaması kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, dijital ekonominin dinamiklerini anlamak ve dijital dönüşüm süreçlerini yönetebilmek, küresel arenada başarılı olmanın anahtarı haline gelmiştir. Uluslararası Yönetim Geliştirme Enstitüsü (IMD) tarafından yayımlanan Küresel Dijital Rekabet Edebilirlik Endeksi, ülkelerin dijital rekabet düzeylerini ölçmek ve küresel ekonomideki yerlerini belirlemek için temel bir araç olarak ön plana çıkmaktadır. Bu çalışmanın amacı; Entropi ve TOPSIS çok kriterli karar verme yöntemlerinin entegre bir şekilde kullanılarak IMD Küresel Dijital Rekabet Edebilirlik 2023 raporunda yer alan puanlar doğrultusunda, 64 ülkeyi yeniden sıralamak ve rapordaki sıralamayla karşılaştırmaktır. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde, dijital rekabet edebilirlik endeksine göre önemli faktör "Teknoloji" olarak ortaya çıkmıştır. İlk iki sırada ABD ve Hollanda yer almaktadır. Elde edilen TOPSIS sıralaması ve raporda yer alan sıralama ile karşılaştırıldığında, "Teknoloji" puanı yüksek olan ülkelerin birçoğunun TOPSIS sıralamasında yükseldiği gözlemlenmiştir. Çalışmanın sonuç kısmında ise ülkelerin dijital rekabet edebilirlik gücünü artırmaya yönelik birtakım stratejik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Dijital Rekabet, Küresel Dijital Rekabet Edebilirlik Endeksi, Çok Kriterli Karar Verme, Strateji

Abstract: Adapting to digital technologies is essential for countries to increase their competitiveness and ensure sustainable economic growth in a rapidly changing and digitalising world. In this context, understanding the dynamics of the digital economy and managing digital transformation processes have become the key to success in the global arena. The Global Digital Competitiveness Index, published by the International Institute for Management Development (IMD), is a fundamental tool for measuring the digital competitiveness of countries and determining their place in the global economy. The aim of the study is to re-rank 64 countries according to their scores in the IMD Global Digital Competitiveness 2023 report, using integrated Entropy and TOPSIS methods, and to compare them with the ranking in the report. According to the Digital Competitiveness Index, "technology" emerged as the most important factor when analysing the data obtained. USA and the Netherlands are in the first two ranks. Comparing the TOPSIS ranking with the ranking in the report, it can be seen that most of the countries with high "Technology" scores have moved up in the TOPSIS ranking. In the concluding part of the study, some strategic recommendations are presented in order to increase the digital competitiveness of countries.

Key Words: Digital Competitiveness, Global Digital Competitiveness Index, Multi-Criteria Decision Making, Strategy

1. GİRİŞ

Dijital çağ, çarpıcı gelişmeler ve yeniliklerle dünyayı şekillendiren bir döneme işaret eder. Bu dönemde, dijitalleşme; bilgi, süreç ve hizmetleri analog formdan dijital bir yapıya dönüştürerek, sosyal ve ekonomik yapılar başta olmak üzere yaşamın hemen her yönünü derinden etkilemiştir. Dijital dönüşüm olarak adlandırılan bu süreç, modern dünyanın yapı taşı haline gelmiştir. Dijitalleşme; bilginin dönüşümü ve aktarılmasını, iletişim kurma ve iş yapma biçimlerini, hizmetlerin sunulmasını ve tüketicilerin hizmetlere erişimini kolaylaştırarak, geleneksel ezberleri bozmuş ve toplumlarda yepyeni bir anlayışın gelişmesine öncülük etmiştir.

Son yıllarda, gelişmiş ülkeler, dördüncü sanayi devrimine giriş yapmış ve dijital dönüşüm için gerekli adımları gerçekleştirmektedirler. Bu gelişme, küresel ekonomiler arasında daha karmaşık ve zorlayıcı bir rekabet ortamı yaratmıştır. Artık, dijital ekonominin ve dijitalleşmenin bilimsel ve metodolojik bakış açılarıyla değerlendirilmesi, stratejik önemini anlaşılması ve bu alanda politika geliştirilmesi her zamankinden daha kritik hale gelmiştir. Bu durum, dijital küresel rekabet gücünün bütüncül bir bakış açısıyla objektif, net ve tarafsız şekilde ölçülmesini zorunlu kılarak, ülkelerin artılarını ve eksiklerini somut biçimde ortaya koymalarını sağlamaktadır. Bu bağlamda, Uluslararası Yönetim Geliştirme Enstitüsü (IMD) tarafından yayınlanan Küresel Dijital Rekabet Edebilirlik Endeksi, dijital rekabet gücünü ölçmek ve küresel ekonomideki yerini belirlemek için önemli bir araçtır.

Bu çalışmanın temel amacı, Küresel Dijital Rekabet Edebilirlik Endeksi 2023 raporundan alınan ikincil veriler kullanılarak, raporda belirtilen 64 ülkenin sıralamasını bütüncül çok kriterli karar verme (ÇKKV) yöntemleriyle yeniden oluşturmak ve bu yeni sıralamayı rapordaki orijinal sıralama ile karşılaştırmaktır. Bu doğrultuda ilk olarak raporda ele alınan "Bilgi", "Teknoloji" ve "Geleceğe Hazırlık" ana faktörlerinin ağırlıkları entropi yöntemi ile belirlenmiştir. Elde edilen ağırlıklar kullanılarak 64 ülkenin dijital rekabet gücüne göre sıralaması TOPSIS (Technique for Order Preference by Similarity to Ideal Solution) yöntemi ile oluşturulmuştur.

Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde ilk olarak konuyla ilgili literatür taraması sunulmuştur. İkinci kısımda, dijital rekabet ve dijital rekabet edebilirlik endeksi hakkında bilgi verilmiştir. Üçüncü bölümde, çalışma kapsamında kullanılan Entropi ve TOPSIS yöntemlerinin teorik altyapısına yer verilmiştir. Dördüncü kısımda, uygulama sonuçlarına yönelik bulgular sunulmuştur. Son bölümde ise, çalışmanın genel bir değerlendirilmesi sunularak analiz sonuçları tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Çalışma kapsamında; 2017-2024 yılları arasında yayımlanan, dijital rekabet gücünü konu alan ulusal ve uluslararası literatürün taraması yapılmıştır.

Nagy (2019) tarafından yapılan çalışmada, öncelikle Macaristan'da dijital ekonomi ve toplumun mevcut durumu incelenmiş, ardından Ukrayna ile karşılaştırmalı bir analiz yapılarak geleceğe yönelik gelişme eğilimleri değerlendirilmiştir. Avrupa Komisyonu tarafından sağlanan ikincil verilere dayanarak, Macaristan'ın Dijital Ekonomi ve Toplum Endeksi'nin beş ana bileşeni üzerinde yoğunlaşmış ve Macaristan ile Ukrayna arasındaki farklılıklar araştırılmıştır. Elde edilen bulgular, Macaristan'ın dijital ekonomi ve toplumun kritik parametreleri açısından Ukrayna'dan daha ileri bir seviyede olduğunu göstermiştir. Ancak, her iki ülkenin de yüksek büyüme oranlarına sahip internet, tablet ve akıllı telefon penetrasyonu göz önünde bulundurulduğunda, Macaristan ve Ukrayna'nın dijital ekonomi ve toplum alanlarında ileride daha hızlı gelişim gösterecekleri öngörülmektedir.

Atiyas ve Taşpınar (2018), Dünya Ekonomik Forumu'nun (DEF) Eylül 2017'de yayımladığı 2017-2018 Küresel Rekabetçilik Raporu üzerinden Türkiye'nin son beş yılda Küresel Rekabetçilik Endeksi'nde nasıl bir performans sergilediğini incelemeyi hedeflemişlerdir. Raporun sonuçlarına göre, 2017 yılında 137 ülke arasından 53. sıraya yerleşen Türkiye, geçmiş beş yıl içinde 10 sıra gerilemiştir. İşgücü piyasası etkinliği, sağlık ve ilköğretim, mali piyasaların gelişmişliği gibi alanlarda uluslararası düzeyde genel sıralamasının altında kalmıştır. Ancak, yükseköğretim ve işbaşında eğitim ile makroekonomik ortam bileşenleri ülkenin genel ortalamadan daha iyi bir performans sergilemiştir. Değerlendirilen dönemde, yüksek öğretim ve işbaşında eğitimin iyileştiği, mali piyasaların gelişmişliği, sağlık ve ilköğretim ile iş dünyasının yetkinliği gibi alanlarda ise düşüş yaşandığı belirtilmektedir.

(Stavytskyy vd., 2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, 2013-2018 yılları arasında 28 Avrupa ülkesinin Dijital Ekonomi ve Toplum Endeksi (DESI) verileri üzerine odaklanılmıştır. Analiz, panel regresyon yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analizde, satın alma gücü paritesine göre tüketim endeksindeki yüzde birlik artışın DESI puanlarında yaklaşık 0.2 puanlık bir artışa sebep olduğu; işsizlik oranındaki yüzde birlik artışın ise DESI puanlarında yaklaşık 0.2 puanlık bir azalmaya yol açtığı belirlenmiştir. Ayrıca, DESI'nin yüzde 98 oranında önceki eğilimlerle şekillendiği ve bu nedenle endeksin hızla yükseltilmesinin mümkün olmadığı sonucuna varılmıştır.

Konu (2020) tarafından yapılan bu çalışmada, 2018 yılına ait verileri kullanılarak Avrupa Birliği (AB) ülkelerinde dijital ekonominin sürdürülebilir kalkınma üzerindeki etkileri yatay-kesit analiz yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma sonuçları, Dijital Ekonomi ve Toplum Endeksi'nin Sürdürülebilir Kalkınma Endeksi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, dijital ekonominin sürdürülebilir kalkınma hedeflerine katkıda bulunduğunu ve küresel rekabet gücü açısından önemini vurgulamaktadır. Çalışma, dijital ekonominin yanı sıra kişi başına düşen milli gelir ve Küresel Rekabet Endeksi gibi diğer faktörlerin de sürdürülebilir kalkınmayı desteklediğini belirlemiştir.

(Laitsou vd., 2020) tarafından gerçekleştirilen çalışma; DESI endeksini ve beş boyutunu, Yunanistan'daki ekonomik durumu tanımlamak ve ilerlemeyi tahmin etmek için bir araç olarak kullanmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, ülkelerin dijital rekabetçiliğini değerlendiren bir model olarak Gompertz modeli kullanılmıştır. Sonuçlar, Yunanistan ve AB ülkeleri arasındaki uyum ve uyumsuzlukları ortaya çıkarmış ve mevcut politikaların dijital rekabetçilik üzerindeki etkilerini değerlendirmeye olanak sağlayan tahminler sunmuştur. Ayrıca sonuçlar, Yunanistan'ın düşük dijitalleşme nedeniyle önemli zorluklarla karşı karşıya olduğunu göstermiştir. Araştırma, politikaların yeniden düzenlenmesi ve dijital rekabetçilikte iyileştirme yapılması için öneriler sunmaktadır.

Altın Yavuz ve Ergül (2020) çalışmalarında, 2016 yılı verileri kullanılarak İnsani Gelişmişlik ve Dijital Rekabetçilik Endeksleri arasındaki ilişkiyi analiz etmeyi hedeflemiştir. İlk olarak klasik kanonik korelasyon analizi uygulanmış, değişken setlerinin normal dağılıma uymaması ve aykırı değerlerin varlığı nedeniyle sağlam kanonik korelasyon analizine geçilmiştir. Sağlam analiz, daha güvenilir sonuçlar ortaya koymuş ve insani olarak gelişmiş toplumların dijital alanda da güçlü olacaklarını, dijital gelişmişlik gösteren toplumların da insanlık gelişimine katkı sağlayacağını ortaya koymuştur.

(Stankovic vd., 2021) tarafından yapılan çalışmada, çeşitli göstergeler içeren bileşik bir endeks yaklaşımını kullanarak otuz Avrupa ülkesinin dijital rekabetçiliğini ölçmek için bir metodoloji önerilmiştir. Bu amaçla, CRITIC ve TOPSIS yöntemlerini entegre eden iki aşamalı birçok kriterli analiz kullanılmıştır. Çalışma, Eurostat Dijital Ekonomi ve Toplum veri tabanında yer alan on üç göstergeye dayanmakla birlikte örnek ülkelerin dijital rekabetçilik düzeylerine göre sıralanmasını içermektedir. Çalışmada ayrıca, dijital rekabetçilik ile kişi başına düşen gayri safi yurtiçi hasıla (GSYİH), iş gücü verimliliği ve istihdam oranları gibi ekonomik performanslar arasındaki ilişkileri incelemek üzere bir küme analizi gerçekleştirilmiştir. Bulgular, İskandinav ülkelerinin dijital rekabetçilikte en yüksek seviyeye ulaştığını, buna karşın çoğu Doğu Avrupa ülkesinin bu alanda hala geride kaldığını göstermiştir.

Khazaei ve Faghihi (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, dünya dijital rekabetçilik endekslerinin kişi başına düşen GSYİH üzerindeki etkisini incelemektir. Bu bağlamda, 2013'ten 2018'e kadar olan dönemde dünyanın çeşitli bölgelerinden seçilen 21 ülke üzerinde analiz yapılmıştır. Veriler, Dünya Bankası ve IMD Dünya Dijital Rekabetçilik yıllık raporlarından elde edilmiştir. Verilerin analizi, panel veri yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, genel olarak dünya dijital rekabetçilik göstergeleri ile kişi başına düşen GSYİH arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Martincevic (2022) çalışmasında, dijital teknolojiler ve dijital rekabetçilik üzerine sistematik bir literatür taraması sunmayı amaçlamıştır. Araştırma kapsamında belirlenen makaleler, şirketlerin iş süreçlerinde dijital teknolojilerin temsilini ve dijital rekabetçilik üzerindeki etkilerini incelemek üzere analiz edilmiştir. Sonuçlar, yeni modern ve dijital teknolojilerin iş yapma şekillerini değiştirerek operasyonel verimliliği ve mükemmelliği artırdığını, aynı zamanda sürdürülebilir rekabet avantajı yaratmada ve dijital rekabetçilik elde etmede kritik olduğunu göstermiştir.

(Olczyk vd., 2022), DEF tarafından geliştirilen Küresel Rekabetçilik Endeksi (KRE) metodolojisinde 2018 yılında yapılan önemli değişiklikleri ve bu değişikliklerin bir ülkenin gerçek rekabet gücünü daha iyi yansıtıp yansıtmadığını incelemiştir. Yapılan duyarlılık analizi, metodolojik değişikliklerin daha az marjinal öneme sahip unsurlara yol açtığını göstermiştir. Özellikle görüşe dayalı göstergelerin endeks varyansını açıklamada önemsiz olduğu ve endeks değerini etkilemeden çıkarılabileceği tespit edilmiş ve KRE 4.0'da 103 değişkenden 35'i

çıkarılmıştır. Yeni sıralamalar, orijinal sıralamalarla güçlü bir pozitif korelasyon göstermiştir. En kritik göstergelerin belirlenmesi ve gereksiz veri toplama maliyetlerinin azaltılması bakımından literatüre katkı sağlamıştır.

Özkan ve Atan (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, AB tarafından her yıl yayımlanan Dijital Ekonomi ve Toplum Endeksi Raporu (DESI) ele alınmıştır. Araştırmada, 2021 yılı DESI verileri, çok ölçütlü karar verme yöntemleri olan CRITIC ve COCOSO ile analiz edilmiştir. CRITIC metodu ile ölçütlerin ağırlıkları farklı aşamalarda hesaplanmış, COCOSO yöntemi ile ise AB ülkeleri arasında bir sıralama yapılmıştır. DESI 2021'de en yüksek performansı gösteren ülke Danimarka iken, yeni sıralamada İsveç ilk sırada yer almıştır. Romanya ise hem DESI 2021 hem de yeni sıralamada en düşük performans gösteren ülke olmuştur.

İmamoğlu (2024) tarafından yapılan çalışmada, IMD Küresel Dijital Rekabet Edebilirlik Endeksi 2022 raporundan elde edilen verilerle Türkiye'nin ve dünya genelindeki dijital rekabet edebilirlik durumu incelenmiştir. Araştırmada 63 ülke dikkate alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Avrupa ile Kuzey Amerika'nın dijital olgunluğu yüksek, Orta Doğu, Afrika ve Güney Amerika'nın ise düşük olduğunu bulunmuştur. Türkiye dünya sıralamasında 54. sırada yer almakta ve bilgi, teknoloji, geleceğe hazırlık endekslerinde sırasıyla 59., 54. ve 44. sıralardadır. Son beş yılda Türkiye genellikle düşük sıralarda yer alırken, 2020'de bir yükseliş yaşamış, son iki yıldır ise düşüş göstermiştir.

Dijital rekabet gücü üzerine 2017-2024 yılları arasında yayımlanan ulusal ve uluslararası çalışmalar değerlendirildiğinde, dijital ekonominin ve rekabet gücünün nasıl geliştiği ve çeşitli ülkelerdeki performansları incelenmiştir. Dijital ekonomi ve rekabet gücü, ülkelerin sürdürülebilir kalkınmasına ve ekonomik büyümesine önemli katkılar sağladığı görülmekle birlikte, bazı sınırlandırmalar bulunmaktadır. Birçok çalışmada ikincil verilere dayanılmıştır. Bu, veri kaynaklarının güvenilirliği ve güncelliği konusunda sınırlamalar bulunmaktadır. Örneğin, Avrupa Komisyonu ya da Dünya Bankası'na dayanan çalışmalar, verilerin toplama ve işleme aşamalarındaki eksiklikler ya da gecikmelerle sınırlıdır. Çalışmalarda kullanılan endekslerde her ülkenin kendi dinamiklerini tam olarak yansıtmayabilir. Özellikle gelişmekte olan ülkelerin dijital dönüşüm süreçleri yeterince ayrıntılandırılmamıştır. Bir diğer kısıtlama ise, literatürde dijital rekabet gücü, genellikle ekonomik ve teknolojik parametrelerle ele alınmış, sosyal faktörler (eğitim, dijital okuryazarlık gibi) göz ardı edilmiştir. Bu durum, dijital rekabetçiliğin toplum üzerindeki etkilerinin yeterince incelenmediği anlamına gelmektedir. Gelecekteki araştırmalarda bu hususlar göz önünde bulundurulmalıdır.

3. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

3.1. Dijital Rekabet

Porter (1985) rekabeti, işletmelerin başarısını ve başarısızlığını etkileyen temel bir faktör olarak tanımlar. Rekabet, resmi olarak bir yarış olarak görülür

(Rekabet Kurumu, 2022) ve sürekli iyileştirme ve gelişmeyi teşvik eder. Bu süreç, işletmeleri yeni fikirler ve yenilikçi çözümler üretmeye yönlendirerek inovasyonu ve verimliliği artırır. Sonuç olarak, rekabet içindeki işletmelerin ve rekabetin gerçekleştiği ülkelerin ekonomik olarak güçlenmesine yardımcı olur. Bu tanım, rekabetin iş dünyasında sürekli bir gelişim aracı olarak işlev gördüğünü ve hem mikro (işletme seviyesi) hem de makro (ülke ekonomisi) düzeylerde kritik bir rol oynadığını vurgular (Duran ve Soydan, 2023).

Dijitalleşme süreci, 1950'lerden itibaren teknolojik ilerlemelerle şekillenmeye başlamıştır. İnternetin ve dijital bilgisayarların 1990'larla birlikte yaygınlaşması, bilgi erişimini ve paylaşımını kolaylaştırmış, hızlı bilgisayarlar ve akıllı telefonlar gibi teknolojiler geliştirilmiştir. Sayısallaştırma, analog verilerin dijital formata dönüştürülmesini ifade ederken, dijitalleşme daha geniş bir anlamda dijital teknolojilerin yaygın kullanımını temsil eder. Bu süreç; iş süreçlerini ve düşünce yapılarını dönüştürmekte, tarihsel olarak matbaadan sanayi devrimine ve sonrasında dijital çağa kadar sürekli değişimlere yol açmaktadır. Bu teknolojik gelişmeler, ticari işletmelerin ve kamu kuruluşlarının operasyonlarında radikal değişiklikler yapılmasını sağlamış, işlemlerin dijital araçlarla yürütülmesini mümkün kılmıştır. Elde edilen avantajların fark edilmesiyle birlikte modernizasyon programları geliştirilerek, ekonomik her alanda dijital dönüşüm desteklenmiştir. Bu gelişmeler, "dijital rekabet gücü" adı verilen bir kavramın ortaya çıkmasına neden olmuştur. Dijital dönüşüm; teknolojik adaptasyon ve organizasyonel uyumu içeren sürekli bir gelişim ve dönüşüm sürecidir. Bu süreç ülkelerin ve işletmelerin gelecekteki performanslarında kritik bir rol oynamaktadır (Duran ve Soydan, 2023; İmamoğlu, 2024).

Dijital rekabet gücü, bir ekonomide dijital teknolojilerin kabulünü ve bu teknolojilerle yenilik yapma kapasitesini ifade eder (Martincevic, 2022). Yetkin iş gücü, gelişmiş dijital platformlar ve etkili dijital pazarlama stratejileri bu kavramın önemli unsurlarıdır. Dijital rekabet gücüne sahip ülkeler, teknolojik dönüşümleri başarıyla yöneterek ekonomik fırsatları maksimize etme avantajına sahip olup hem ulusal hem de küresel pazarda rekabetçi bir konum elde ederler (Duran ve Soydan, 2023).

Bununla birlikte, dijital rekabet gücü sadece teknolojik gelişmelere dayanmaz; aynı zamanda ekonomik büyüme, inovasyon, eğitim ve toplumsal gelişim gibi disiplinler arası faktörlerle de güçlü bir ilişki içerisindedir. Teknolojik gelişmelerin etkisi, bu gelişmeleri destekleyen eğitim sistemleri ve inovasyon kültürü ile daha da güçlenir. Ülkelerin dijital dönüşüme yönelik hazırlıkları, sadece teknolojik altyapıyı değil, aynı zamanda insan kaynaklarının dijital yeterliliklerini ve inovasyona açık bir eğitim sistemini kapsamalıdır. Dijital rekabet gücünün artırılması, bu faktörlerin bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasını gerektirir.

3.2. Dijital Rekabet Edebilirlik Endeksi

Dijital rekabetçilik terimi, ülkelerin teknolojik yatırımlarını ve ekonomik kapasitelerini ölçmek için kullanılmaktadır. Bu kapsamda en geniş ölçümü

sağlayan "IMD Dünya Dijital Rekabet Sıralaması" adı verilen endeks, dünya genelinde 64 ülkenin dijital rekabetçiliğini değerlendirir. IMD Dijital Rekabet Endeksi, ülkelerin genel ekonomik performanslarını "Bilgi", "Teknoloji" ve "Geleceğe Hazırlık" olmak üzere üç temel faktör üzerinden analiz eder (IMD, 2023; Kılınc, 2023).

IMD Dünya Rekabet Edebilirlik Merkezi, 30 yıldan uzun süredir küresel ekonomilerin ve şirketlerin gelecekteki refahları için rekabet stratejilerini nasıl şekillendirdiklerine ilişkin araştırmalarda öncü bir rol üstlenmektedir. Bu kurum, ulusal ve kurumsal rekabet edebilirlik değerlendirmelerinde güncel ve alakalı verileri sistematik olarak kullanmakta ve bu verileri temel alarak karşılaştırmalı analiz hizmetleri sunmaktadır. Şu an yedinci yılına giren IMD Dünya Dijital Rekabet Edebilirlik Sıralaması, 64 ekonominin dijital teknolojileri adaptasyon ve inovasyon kapasitelerini ölçmektedir. Bu sıralama; iş dünyası, hükümet ve toplum genelinde ekonomik transformasyonları teşvik eden temel dinamikler olarak dijital teknolojilerin etkilerini kapsamlı bir şekilde değerlendirir (IMD, 2023).

IMD'nin dijital rekabet edebilirlik sıralaması, işletme liderleri ve kamu yöneticileri için değerli veriler ve anket sonuçları sağlamakta; bu bilgiler, dijital dönüşüm süreçlerinde öncelikli alanlar ve en etkili uygulamalar hakkında stratejik kararlar alınmasına imkân tanımaktadır. Bu sıralamalar, hükümetlerin ve şirketlerin dijital dönüşüm stratejilerini planlamalarında ve küresel rekabetçilik ortamında stratejik pozisyonlarını belirlemelerinde kritik bir rehberlik rolü üstlenmektedir (IMD, 2023; İmamoğlu, 2024).

IMD Dünya Dijital Rekabet Edebilirlik Endeksi (World Digital Competitiveness Ranking), ülkelerin dijital teknolojileri ne ölçüde benimsediği ve bu teknolojilere yönelik inovasyon kapasitesini analiz ederek performanslarını sıralamaktadır. Bu endeks, ülkelerin dijital alanda rekabet edebilirlik düzeylerini değerlendirmek üzere üç ana faktöre ve bu ana faktörlerin içerdiği alt faktörlere dayanmaktadır. Şekil 1'de faktörler ve alt faktörler gösterilmektedir. Her bir faktör, ülkelerin dijital teknolojiler karşısındaki yeterliliklerini farklı boyutlarda ölçmek için özel olarak tasarlanmıştır. Böylece dijital rekabetçiliklerinin kapsamlı bir değerlendirmesi yapılabilmektedir. Bütün faktörlerin ağırlıkları eşit olarak ele alınmaktadır. Bu metodolojik yaklaşım, dijital çağda ulusların stratejik konumlarını belirlemelerine olanak tanır ve global ekonomideki yerlerini daha net bir şekilde anlamalarını sağlar. Bu endeksin 3 ana faktörü ve açıklamaları aşağıda verilmiştir: (IMD, 2023; İmamoğlu, 2024)

- Bilgi faktörü; bir ülkenin bilgi ve veri oluşturma, yönetme ve kullanma kabiliyetini değerlendirir. Bu kapsamda; ülkenin bilgi tabanlı faaliyetlerdeki yetkinlikleri, eğitim sistemi kalitesi, teknolojik ve bilimsel araştırmalar için yatırımlar gibi faktörler incelenir. Bu kriterin altında yetenek, eğitim ve öğretim, bilimsel konsantrasyon alt faktörleri yer alır.
- Teknoloji faktörü, bir ülkenin teknoloji geliştirme ve kullanma kabiliyetini ölçer. Bu; ülkenin teknolojik altyapısı, teknolojik yeniliklere yatırım yapma

kapasitesi ve bu teknolojileri ekonomik ve sosyal faydaya dönüştürme yeteneğini içerir. Bu kriter; düzenleyici yapı, sermaye ve teknolojik yapı alt faktörleri ile daha detaylı incelenir.

- Geleceğe hazırlık faktörü, bir ülkenin gelecek teknolojik değişimlere adaptasyon yeteneğini değerlendirir. Bu; ülkenin değişen teknolojik ortama uyum sağlama hızını, yenilikçi ve risk alıcı iş kültürünü ve bilgi teknolojilerinin iş süreçlerine entegrasyonunu kapsar. Adaptif tutumlar, iş çevikliği ve IT entegrasyonu alt faktörler bu kriter altında değerlendirilir.

Bilgi	Teknoloji	Geleceğe Hazırlık
<input type="checkbox"/> Yetenek	<input type="checkbox"/> Düzenleyici Yapı	<input type="checkbox"/> Adaptif Tutumlar
<input type="checkbox"/> Eğitim ve Öğretim	<input type="checkbox"/> Sermaye	<input type="checkbox"/> İş Çevikliği
<input type="checkbox"/> Bilimsel Konsantrasyon	<input type="checkbox"/> Teknolojik Yapı	<input type="checkbox"/> IT Entegrasyonu

Şekil 1. IMD Dijital Rekabet Edebilirlik faktörleri ve alt faktörleri

Bu üç ana faktör, bir ülkenin dijital teknolojileri ne kadar iyi benimsediği ve bu teknolojileri gelecekteki ekonomik ve sosyal faydalara dönüştürme kapasitesi açısından kapsamlı bir değerlendirme sağlar. Her bir kriter, dijital rekabet edebilirlik alanında ülkelerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için detaylı alt faktörlerle incelenir. Bu, hükümetlerin ve işletmelerin dijital dönüşüm stratejilerini daha bilinçli bir şekilde planlamalarına yardımcı olur.

Dijital rekabet edebilirlik performansının değerlendirilmesi, ülkelerin dijital rekabet seviyelerini kapsamlı bir biçimde analiz etmelerine ve diğer ülkelerle kıyaslayarak konumlarını açıkça saptamalarına imkân tanır. Bu tür analizler, dijital rekabet gücünü güçlendirmek ve ekonomik büyümeyi teşvik etmek amacıyla stratejik planların oluşturulmasında hayati bir rol oynar. Dijital rekabet edebilirlik analizi, ülkelerin teknolojik kapasiteleri ve altyapı durumu hakkında detaylı bilgiler sağlayarak yatırımcıların ve politika yapımcılarının karar verme süreçlerine doğrudan katkıda bulunur ve yatırımların stratejik olarak yönlendirilmesine yardımcı olur (Duran ve Soydan, 2023).

Ayrıca bu ölçüm, bir ülkenin dijital rekabet açısından potansiyel zayıf yönlerini belirlemede ve bu zayıflıkları gidermek için politikaların şekillendirilmesinde kritik bir araçtır. Politika yapımcılar, bu bilgilerle mevcut eksiklikleri adresleyebilir ve ülkenin küresel ekonomide rekabetçi bir pozisyon almasını sağlamak için gerekli düzenlemeleri yapabilir. Bu süreç, ülkelerin dijital dönüşüm yolculuklarında bilinçli adımlar atmalarını sağlar ve küresel pazarda etkin bir rol oynamalarına olanak verir.

4. YÖNTEM

Bu çalışmada ülkelerin dijital rekabet gücünü belirleyen faktörlerin ağırlıklarının belirlenmesi Entropi yöntemi ile, elde edilen ağırlıklara ilişkin

ülkelerin dijital rekabet edebilirlik sıralamaları TOPSIS yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Alternatif yöntemlerin çoğu uzman görüşlerine veya belirsizlik yönetimine dayandığından, bu çalışmada veriye dayalı objektif analiz sağlamak için Entropi ve TOPSIS yöntemleri tercih edilmiştir. Çalışmada alternatif yöntemler yerine Entropi ve TOPSIS yöntemlerinin tercih edilme nedeni, uzman görüşlerine dayanmayan ve belirsizlik yönetimi gerektiren analizlerden kaçınmak isteğidir. Özellikle dijital rekabet gücü gibi objektif verilere dayalı bir konuda, daha kesin ve tarafsız sonuçlar elde etmek amaçlanmıştır. Entropi ve TOPSIS yöntemleri, doğrudan verilere dayalıdır ve uzman görüşlerine veya belirsizliklere yer vermez. Dijital rekabet gücü gibi nesnel verilerle incelenen bir alanda, bu tür subjektif değerlendirmelerin sınırlı olduğu varsayılmış ve dolayısıyla tercih edilmemiştir.

Öte yandan, dijital rekabet gücü gibi çok boyutlu alanlarda, bazı kriterler arasında yüksek korelasyonlar olabilir. TOPSIS yöntemi bu kriterler arasındaki bağımlılıkları göz ardı ederek her bir kriteri bağımsız olarak değerlendirir. Bu da kriterler arasındaki ilişkinin yeterince yansıtılmamasına yol açabilir. Bu noktada, kriterler arasındaki ilişkileri daha etkili bir şekilde ele alabilecek yöntemlerle desteklenmesi daha güvenilir sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayabilir.

4.1. Entropi yöntemi

Entropi, Claude Shannon tarafından geliştirilmiş bir kavramdır ve sistem içerisindeki düzensizliği analitik olarak ölçmek için kullanılır. Bilgi entropisine göre, çoklu kriter içeren sistemlerin optimum çözümü, doğru ve kaliteli bilgiye dayalıdır (Göğebakan, 2022). Karar verme sürecinde kriterlerinin ağırlıklarının nesnel olarak belirlemek için entropi yöntemi kullanılır (Wang vd., 2022). Entropi yöntemi aşağıdaki adımlardan oluşmaktadır.

Adım 1: Karar matrisinin oluşturulması

Yöntemin ilk adımında, m adet alternatif ve n adet kriterden oluşan Eşitlik 1'de gösterildiği gibi mxn tipinde bir matris oluşturulur.

$$X = [x_{ij}] = \begin{bmatrix} x_{11} & x_{12} & \dots & x_{1n} \\ x_{21} & x_{22} & \dots & x_{2n} \\ \cdot & \cdot & \dots & \cdot \\ \cdot & \cdot & \dots & \cdot \\ \cdot & \cdot & \dots & \cdot \\ \cdot & \cdot & \dots & \cdot \\ x_{m1} & x_{m2} & \dots & x_{mn} \end{bmatrix}; i = 1,2, \dots, m; j = 1,2, \dots, n \quad (1)$$

Burada x_{ij} i. alternatifin j. kriterine göre performansını ifade eder.

Adım 2: Karar matrisinin normalizasyonu

Ölçüm birimlerindeki farklılıkları elimine etmek üzere normalizasyon işlemi yapılarak Eşitlik 2'deki p_{ij} değerleri hesaplanır ve $P = [p_{ij}]$ matrisi oluşturulur.

$$p_{ij} = \frac{x_{ij}}{\sum_{j=1}^n x_{ij}}; \forall j \quad (2)$$

Adım 3: Entropi değerlerinin hesaplanması

Her bir kritere ilişkin e_j entropi değerleri Eşitlik 3'teki gibi hesaplanır.

$$e_j = -\frac{\sum_{j=1}^n p_{ij} \cdot \ln(p_{ij})}{\ln(n)} \quad (3)$$

Adım 4: Çeşitliliğin derecesi olarak belirsizliğin hesaplanması

Eşitlik 4 kullanılarak d_j değerleri hesaplanır.

$$d_j = 1 - E_j; \forall j \quad (4)$$

Adım 5: Ağırlık değerlerinin hesaplanması

Eşitlik 5 kullanılarak w_j kriterlerin ağırlıkları hesaplanır.

$$w_j = \frac{d_j}{\sum_{j=1}^n d_j} \quad (5)$$

4.2. TOPSIS Yöntemi

TOPSIS, Hwang ve Yoon (1981) tarafından geliştirilen ve yaygın olarak kullanılan ÇKKV yöntemlerinden biridir. Yöntemin esas amacı, pozitif ideal ve negatif ideal çözümleri belirlemektir. Pozitif ideal çözüm, fayda kriterlerini maksimize ederken maliyet kriterlerini minimize eden çözümdür. Negatif ideal çözüm ise tam tersi olarak maliyet kriterlerini maksimize eden ve fayda kriterlerini minimize eden çözümdür. Kısacası, pozitif ideal çözüm kriterler için ulaşılabilir en iyi değerlerin tümünden oluşurken, negatif ideal çözüm ise kriterler için ulaşılabilir en kötü değerlerin tümünden oluşur. En uygun alternatif, pozitif ideal çözüme en kısa mesafede ve negatif ideal çözüme en uzak mesafede olan alternatiftir (Wang ve Lee, 2007).

TOPSIS yönteminin adımları aşağıda verilmiştir (Hwang ve Yoon, 1981; Eraslan, 2015; Yerli ve Öztürk, 2023).

Adım 1: Karar matrisinin oluşturulması

İlk adımda m adet alternatif ve n adet kriterden oluşan bir karar matrisi (D) oluşturulur. Karar matrisi Eşitlik 6'da gösterilmiştir.

$$D = \begin{bmatrix} d_{11} & d_{12} & \dots & d_{1n} \\ d_{21} & d_{22} & \dots & d_{2n} \\ \cdot & \cdot & \dots & \cdot \\ \cdot & \cdot & \dots & \cdot \\ d_{i1} & d_{i2} & \dots & d_{in} \\ \cdot & \cdot & \dots & \cdot \\ d_{m1} & d_{m2} & \dots & d_{mn} \end{bmatrix} = [d_{ij}]; i = 1, 2, \dots, m; j = 1, 2, \dots, n \quad (6)$$

Adım 2: Normalize karar matrisinin oluşturulması

Bu adım, kriterlerin $[0,1]$ aralığında değerlere dönüştürülmesini içerir. Karar matrisi, Eşitlik 7 kullanılarak normalize edilir.

$$r_{ij} = \frac{d_{ij}}{\sqrt{\sum_{j=1}^m d^2_{ij}}} \quad (7)$$

Normalize edilmiş karar matrisi (R) aşağıdaki gibidir.

$$R = \begin{bmatrix} r_{11} & r_{12} & \dots & r_{1n} \\ r_{21} & r_{22} & \dots & r_{2n} \\ \cdot & \cdot & \dots & \cdot \\ \cdot & \cdot & \dots & \cdot \\ \cdot & \cdot & \dots & \cdot \\ r_{m1} & r_{m2} & \dots & r_{mn} \end{bmatrix} = [r_{ij}] \quad (8)$$

Adım 3: Ağırlıklandırılmış normalize karar matrisinin oluşturulması

Bu adımda ilk olarak değerlendirme kriterlerinin ağırlıkları (w_i) belirlenir. Daha sonra her bir sütundaki değerler, ilgili ağırlıklar ile çarpılır ($v_{ij} = w_i * r_{ij}$). Böylece ağırlıklı normalize karar matrisi (V) Eşitlik 9'daki gibi elde edilir.

$$V = \begin{bmatrix} v_{11} & v_{12} & \dots & v_{1n} \\ v_{21} & v_{22} & \dots & v_{2n} \\ \cdot & \cdot & \dots & \cdot \\ \cdot & \cdot & \dots & \cdot \\ \cdot & \cdot & \dots & \cdot \\ v_{m1} & v_{m2} & \dots & v_{mn} \end{bmatrix} = [v_{ij}] \quad (9)$$

Adım 4: Pozitif ideal ve Negatif ideal çözüm değerlerinin belirlenmesi

Yöntemin dördüncü adımında pozitif ideal (A^+) ve negatif ideal (A^-) çözüm değerleri belirlenir. Eğer karar probleminin amacı maksimizasyon ise, pozitif ideal çözüm için matris sütunlarındaki en yüksek değerler, negatif ideal çözüm için ise en düşük değerler alınır. Eğer amacı minimizasyon ise, pozitif ve negatif ideal çözümler için durum tam tersi şekilde ele alınır. Pozitif ve negatif ideal çözüm değerleri sırasıyla Eşitlik 10 ve Eşitlik 11 kullanılarak hesaplanır.

$$A^+ = \{v_1^+, \dots, v_j^+, \dots, v_n^+\} = \left\{ \left(\max_i v_{ij} \mid j \in J \right), \left(\min_i v_{ij} \mid j \in J' \right) \right\} \quad (10)$$

$$A^- = \{v_1^-, \dots, v_j^-, \dots, v_n^-\} = \left\{ \left(\min_i v_{ij} \mid j \in J \right), \left(\max_i v_{ij} \mid j \in J' \right) \right\} \quad (11)$$

Burada;

A^+ : Her bir sütundaki maksimum değerleri

A^- : Her bir sütundaki minimum değerleri

J : Kriterlerin fayda (maksimizasyon) değerlerini

J' : Kriterlerin maliyet (minimizasyon) değerlerini

ifade etmektedir.

Adım 5: Pozitif ideal ve Negatif ideal noktalara olan uzaklık değerlerinin belirlenmesi

Bu adımda her bir alternatif için pozitif ideal ve negatif ideal noktalara olan uzaklıkları hesaplanır. Bu değerler Öklid mesafesi formülü kullanılarak hesaplanır. Pozitif ideal çözüme uzaklık (S_i^+) ve negatif ideal çözüme uzaklık (S_i^-) sırasıyla Eşitlik 12 ve Eşitlik 13 yardımıyla bulunur.

$$S_i^+ = \sqrt{\sum_{j=1}^n (v_{ij} - v_j^+)^2} ; i = 1, 2, \dots, m \quad (12)$$

$$S_i^- = \sqrt{\sum_{j=1}^n (v_{ij} - v_j^-)^2} ; i = 1, 2, \dots, m \quad (13)$$

Adım 6. İdeal çözüme göreli yakınlığın hesaplanması

Son adımda her bir alternatif için ideal çözüme göreli yakınlık değeri bulunur. Bunun için alternatiflerin hem pozitif ideal çözüme olan uzaklıklarından hem de negatif ideal çözüme olan uzaklıklarından yararlanır. İdeal çözüme göre yakınlık değerleri (C_i^+) Eşitlik 14'teki gibi elde edilir.

$$C_i^+ = \frac{S_i^+}{(S_i^+ + S_i^-)} , \quad 0 \leq C_i^+ \leq 1 \quad (14)$$

Bir alternatif ideal çözüme ne kadar yakınsa, o alternatifin değeri 1'e yaklaşır. Elde edilen yakınlık değerleri, büyükten küçüğe doğru sıralanır. Sıralamada en üstte yer alan, yani en yüksek yakınlık değerine sahip olan alternatif, en iyi alternatif olarak seçilir.

5. UYGULAMA

ÇKKV yöntemleri, çeşitli faktörleri birleştirerek kapsamlı bir değerlendirme yapmayı sağlar ve aynı zamanda her faktörün analizdeki etkisini matematiksel olarak hesaplar. Bu durum, daha kesin ve objektif bir ölçüm sağlar. Bu çalışmada, ÇKKV yöntemlerinden entropi ve TOPSIS kullanılarak IMD tarafında yayımlanan Küresel Dijital Rekabet Edebilirlik Endeksi 2023 raporunda yer alan 64 ülkenin sıralamasını yeniden oluşturmak ve bu yeni sıralamayı rapordaki orijinal sıralama ile karşılaştırmak amaçlanmaktadır. Çalışmanın veri setini raporda yer alan 64 ülkenin 3 ana faktöre ilişkin Dijital Rekabet Edebilirlik puanları oluşturmaktadır. Uygulamanın ilk adımında raporda ele alınan "Bilgi", "Teknoloji" ve "Geleceğe Hazırlık" ana faktörlerinin ağırlıkları entropi yöntemi ile hesaplanmıştır. Daha sonra uygulamanın ikinci adımında, ilk adımda bulunan ağırlıklar kullanılarak 64 ülkenin dijital rekabet gücüne göre sıralaması TOPSIS yöntemi ile oluşturulmuştur. Oluşturulan bu yeni sıralama, rapordaki orijinal sıralama ile karşılaştırılmıştır.

5.1. Entropi yöntemi ile kriterlerin ağırlıklandırılması

Adım 1: Karar matrisinin oluşturulması

İlk olarak, 64 ülkenin IMD Küresel Dijital Rekabet Edebilirlik Endeksi 2023 raporunda yer alan "Bilgi", "Teknoloji", "Geleceğe Hazırlık" puanlarından oluşan bir karar matrisi oluşturulmuştur. Oluşturulan karar matrisi Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Karar matrisi

	Bilgi	Teknoloji	Geleceğe Hazırlık		Bilgi	Teknoloji	Geleceğe Hazırlık
ABD	92,56	91	98,14	Malezya	69,17	73,85	64,6
Hollanda	88,96	91,7	95,35	Kazakistan	69,10	59,41	68,73
Singapur	92,11	94,67	87,11	Tayland	55,99	80,06	57,23
Danimarka	86,19	89,39	96,9	Portekiz	67,21	60,79	63,04
İsviçre	92,90	86,25	91,28	Slovenya	70,36	58,75	60,03
Kore Cumhuriyeti	83,99	82,1	100	Bahreyn	62,86	71,25	54,77
İsveç	90,55	85,83	87,68	Polonya	62,50	59,12	59,67
Finlandiya	83,91	87,95	92,01	Letonya	57,82	59,16	63,81
Tayvan, Çin	78,35	93,31	91,23	Kuveyt	54,63	64,31	58,2
Hong Kong	89,81	94,32	78,51	Şili	51,24	63,61	61,37
Kanada	91,89	81,95	83,8	İtalya	55,39	57,07	62,4
BAE	80,02	92,28	75,99	Hırvatistan	57,68	59,21	50,86
İsrail	86,58	76,07	82,15	Endonezya	43,97	61,76	57,05
Norveç	77,30	81,58	80,7	Slovak Cumhuriyeti	55,66	47,29	53,7
Belçika	81,93	78,54	79,1	Macaristan	52,89	64,85	38,71
Avusturalya	80,72	79,06	77,78	Romanya	49,37	53,11	53,96
İzlanda	66,18	89,36	80,99	Hindistan	54,62	50,93	49,37
Estonya	70,71	77,84	87,46	Ürdün	44,16	53,25	54,95
Çin	75,59	78,25	81,1	Kıbrıs	51,01	47,38	47,64
Birleşik Krallık	81,17	71,82	78,09	Yunanistan	48,09	54,87	42,86
İrlanda	77,61	72,26	76,28	Türkiye	42,73	46,62	55,17
Avusturya	80,08	66,99	77,95	Meksika	48,44	39,95	47,1
Almanya	80,74	68,07	75,46	Bulgaristan	47,76	43,8	42,11
Çek Cumhuriyeti	72,01	74,49	73,47	Peru	45,40	42,44	44,38
Yeni Zelanda	65,55	78,3	75,1	Brezilya	44,77	38,34	47,71
Lüksemburg	65,67	75,14	77,08	Güney Afrika	44,45	39,55	43,55
Fransa	75,48	78,5	63,68	Filipinler	36,95	49,57	40,1
Litvanya	72,19	68,93	72,27	Botsvana	47,76	48,39	28,07
Katar	57,83	79,91	75	Arjantin	40,76	28,74	51,19
Suudi Arabistan	63,40	79,59	69,7	Kolombiya	45,73	31,53	39,71
İspanya	70,48	71,21	69,89	Moğolistan	44,78	31,9	34,12
Japonya	69,58	70,91	67,49	Venezuela	33,65	0,01	15,72

Adım 2: Karar matrisinin normalizasyonu

Karar matrisi Eşitlik 2 yardımıyla normalize edilerek Tablo 2'deki gibi normalize edilmiş karar matrisi elde edilir.

Tablo 2. Normalize karar matrisi

	Bilgi	Teknoloji	Geleceğe Hazırlık		Bilgi	Teknoloji	Geleceğe Hazırlık
ABD	0,022	0,022	0,023	Malezya	0,017	0,017	0,015
Hollanda	0,021	0,022	0,023	Kazakistan	0,017	0,014	0,016
Singapur	0,022	0,022	0,021	Tayland	0,013	0,019	0,014
Danimarka	0,021	0,021	0,023	Portekiz	0,016	0,014	0,015
İsviçre	0,022	0,020	0,022	Slovenya	0,017	0,014	0,014
Kore Cumhuriyeti	0,020	0,019	0,024	Bahreyn	0,015	0,017	0,013
İsveç	0,022	0,020	0,021	Polonya	0,015	0,014	0,014
Finlandiya	0,020	0,021	0,022	Letonya	0,014	0,014	0,015
Tayvan	0,019	0,022	0,022	Kuveyt	0,013	0,015	0,014
Hong Kong	0,021	0,022	0,019	Şili	0,012	0,015	0,015
Kanada	0,022	0,019	0,020	İtalya	0,013	0,013	0,015
BAE	0,019	0,022	0,018	Hırvatistan	0,014	0,014	0,012
İsrail	0,021	0,018	0,020	Endonezya	0,011	0,015	0,014
Norveç	0,018	0,019	0,019	Slovak Cumhuriyeti	0,013	0,011	0,013
Belçika	0,020	0,019	0,019	Macaristan	0,013	0,015	0,009
Avusturya	0,019	0,019	0,018	Romanya	0,012	0,013	0,013
İzlanda	0,016	0,021	0,019	Hindistan	0,013	0,012	0,012
Estonya	0,017	0,018	0,021	Ürdün	0,011	0,013	0,013
Çin	0,018	0,019	0,019	Kıbrıs	0,012	0,011	0,011
Birleşik Krallık	0,019	0,017	0,019	Yunanistan	0,012	0,013	0,010
İrlanda	0,019	0,017	0,018	Türkiye	0,010	0,011	0,013
Avusturya	0,019	0,016	0,019	Meksika	0,012	0,009	0,011
Almanya	0,019	0,016	0,018	Bulgaristan	0,011	0,010	0,010
Çek Cumhuriyeti	0,017	0,018	0,017	Peru	0,011	0,010	0,011
Yeni Zelanda	0,016	0,019	0,018	Brezilya	0,011	0,009	0,011
Lüksemburg	0,016	0,018	0,018	Güney Afrika	0,011	0,009	0,010
Fransa	0,018	0,019	0,015	Filipinler	0,009	0,012	0,010
Litvanya	0,017	0,016	0,017	Botsvana	0,011	0,011	0,007
Katar	0,014	0,019	0,018	Arjantin	0,010	0,007	0,012
Suudi Arabistan	0,015	0,019	0,017	Kolombiya	0,011	0,007	0,009
İspanya	0,017	0,017	0,017	Moğolistan	0,011	0,008	0,008
Japonya	0,017	0,017	0,016	Venezuela	0,008	0,000	0,004

Adım 3: Entropi değerlerinin hesaplanması

Uygulamada ele alınan faktörlerin her biri için entropi değerleri Eşitlik 3 kullanılarak hesaplanmıştır. İlk olarak normalize karar matrisindeki her bir değer, kendi değerinin doğal logaritması ile çarpılarak Tablo 3'teki matris elde edilmiştir. Daha sonra, bu matris kullanılarak her bir kriterin entropi değerleri bulunmuştur.

Tablo 3. Entropi değerleri

	Bilgi	Teknoloji	Geleceğe Hazırlık		Bilgi	Teknoloji	Geleceğe Hazırlık
ABD	-0,084	-0,083	-0,088	Malezya	-0,068	-0,071	-0,064
Hollanda	-0,082	-0,083	-0,086	Kazakistan	-0,068	-0,060	-0,067
Singapur	-0,084	-0,085	-0,080	Tayland	-0,058	-0,075	-0,058
Danimarka	-0,080	-0,082	-0,087	Portekiz	-0,066	-0,061	-0,063
İsviçre	-0,085	-0,079	-0,083	Slovenya	-0,069	-0,059	-0,061
Kore Cumhuriyeti	-0,079	-0,077	-0,089	Bahreyn	-0,063	-0,069	-0,056
İsveç	-0,083	-0,079	-0,081	Polonya	-0,063	-0,060	-0,060
Finlandiya	-0,078	-0,081	-0,084	Letonya	-0,059	-0,060	-0,063
Tayvan	-0,075	-0,084	-0,083	Kuveyt	-0,057	-0,064	-0,059
Hong Kong	-0,083	-0,085	-0,074	Şili	-0,054	-0,063	-0,062
Kanada	-0,084	-0,076	-0,078	İtalya	-0,057	-0,058	-0,062
BAE	-0,076	-0,083	-0,072	Hırvatistan	-0,059	-0,060	-0,053
İsrail	-0,080	-0,072	-0,077	Endonezya	-0,048	-0,062	-0,058
Norveç	-0,074	-0,076	-0,076	Slovak Cumhuriyeti	-0,058	-0,050	-0,056
Belçika	-0,077	-0,074	-0,075	Macaristan	-0,055	-0,064	-0,043
Avustralya	-0,076	-0,074	-0,074	Romanya	-0,052	-0,055	-0,056
İzlanda	-0,066	-0,082	-0,076	Hindistan	-0,057	-0,053	-0,052
Estonya	-0,069	-0,074	-0,080	Ürdün	-0,048	-0,055	-0,057
Çin	-0,073	-0,074	-0,076	Kıbrıs	-0,054	-0,050	-0,051
Birleşik Krallık	-0,077	-0,069	-0,074	Yunanistan	-0,051	-0,056	-0,047
İrlanda	-0,074	-0,070	-0,073	Türkiye	-0,047	-0,050	-0,057
Avusturya	-0,076	-0,066	-0,074	Meksika	-0,052	-0,044	-0,050
Almanya	-0,076	-0,066	-0,072	Bulgaristan	-0,051	-0,047	-0,046
Çek Cumhuriyeti	-0,070	-0,071	-0,071	Peru	-0,049	-0,046	-0,048
Yeni Zelanda	-0,065	-0,074	-0,072	Brezilya	-0,049	-0,043	-0,051
Lüksemburg	-0,065	-0,072	-0,073	Güney Afrika	-0,048	-0,044	-0,047
Fransa	-0,072	-0,074	-0,063	Filipinler	-0,042	-0,052	-0,044
Litvanya	-0,070	-0,067	-0,070	Botsvana	-0,051	-0,051	-0,033
Katar	-0,059	-0,075	-0,072	Arjantin	-0,045	-0,034	-0,054
Suudi Arabistan	-0,064	-0,075	-0,068	Kolombiya	-0,049	-0,037	-0,044
İspanya	-0,069	-0,069	-0,068	Moğolistan	-0,049	-0,037	-0,039
Japonya	-0,068	-0,069	-0,066	Venezuela	-0,039	0,000	-0,021

Tablo 4. e_j değerleri

Faktörler	Bilgi	Teknoloji	Geleceğe Hazırlık
e_j	0,992	0,988	0,990

Adım 4: Çeşitliliğin derecesi olarak belirsizliğin hesaplanması

Bir önceki adımda elde edilen entropi değerleri 1'den çıkarılarak Eşitlik 5'teki gibi d_j değerleri hesaplanmıştır. Her bir faktör için bulunan d_j değerleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. d_j değerleri

Faktörler	Bilgi	Teknoloji	Geleceğe Hazırlık
d_j	0,008	0,012	0,010

Adım 5: Ağırlık değerlerinin hesaplanması

Son adımda, IMD Küresel Dijital Rekabet Edebilirlik Endeksi sıralamasında ele alınan 3 ana faktörün ağırlıkları hesaplanmıştır. Bunun için Eşitlik 5 kullanılmıştır. Elde edilen ağırlıklar Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Kriterlerin ağırlıkları

Faktörler	Bilgi	Teknoloji	Geleceğe Hazırlık
w_j	0,255	0,407	0,337

IMD Küresel Dijital Rekabet Edebilirlik Endeksi 2023 raporunda yer alan "Bilgi", "Teknoloji", "Geleceğe Hazırlık" ana faktörleri için bulunan ağırlıklara göre; en yüksek öneme sahip faktör 0,407 ile "Teknoloji" olmuştur. En az öneme sahip faktör ise "Bilgi" olmuştur.

5.2. TOPSIS yöntemi ile ülkelerin dijital rekabet edebilirlik sıralaması

Uygulamanın bu kısmında, IMD Küresel Dijital Rekabet Edebilirlik Endeksi 2023 raporunda yer alan 64 ülkenin dijital rekabet edebilirlik sıralaması TOPSIS yöntemi ile elde edilmiştir.

Adım 1: Karar matrisinin oluşturulması

Bu aşamada oluşturulan karar matrisi, entropi ağırlıklandırma yöntemindeki Tablo 1'de verilen karar matrisi ile aynıdır.

Adım 2: Normalize karar matrisinin oluşturulması

İlk adımdaki karar matrisi, Eşitlik 7 yardımıyla normalize edilerek Tablo 7'deki normalize karar matrisi oluşturulmuştur.

Tablo 7. Normalize karar matrisi

	Bilgi	Teknoloji	Geleceğe Hazırlık		Bilgi	Teknoloji	Geleceğe Hazırlık
ABD	0,172	0,165	0,179	Malezya	0,128	0,134	0,118
Hollanda	0,165	0,167	0,174	Kazakistan	0,128	0,108	0,126
Singapur	0,171	0,172	0,159	Tayland	0,104	0,145	0,105
Danimarka	0,160	0,162	0,177	Portekiz	0,125	0,110	0,115
İsviçre	0,172	0,157	0,167	Slovenya	0,131	0,107	0,110
Kore Cumhuriyeti	0,156	0,149	0,183	Bahreyn	0,117	0,129	0,100
İsveç	0,168	0,156	0,160	Polonya	0,116	0,107	0,109
Finlandiya	0,156	0,160	0,168	Letonya	0,107	0,108	0,117

Tayvan	0,145	0,170	0,167	Kuveyt	0,101	0,117	0,106
Hong Kong	0,167	0,171	0,144	Şili	0,095	0,116	0,112
Kanada	0,171	0,149	0,153	İtalya	0,103	0,104	0,114
BAE	0,149	0,168	0,139	Hırvatistan	0,107	0,108	0,093
İsrail	0,161	0,138	0,150	Endonezya	0,082	0,112	0,104
Norveç	0,144	0,148	0,148	Slovak Cumhuriyeti	0,103	0,086	0,098
Belçika	0,152	0,143	0,145	Macaristan	0,098	0,118	0,071
Avusturya	0,150	0,144	0,142	Romanya	0,092	0,097	0,099
İzlanda	0,123	0,162	0,148	Hindistan	0,101	0,093	0,090
Estonya	0,131	0,141	0,160	Ürdün	0,082	0,097	0,100
Çin	0,140	0,142	0,148	Kıbrıs	0,095	0,086	0,087
Birleşik Krallık	0,151	0,131	0,143	Yunanistan	0,089	0,100	0,078
İrlanda	0,144	0,131	0,140	Türkiye	0,079	0,085	0,101
Avusturya	0,149	0,122	0,143	Meksika	0,090	0,073	0,086
Almanya	0,150	0,124	0,138	Bulgaristan	0,089	0,080	0,077
Çek Cumhuriyeti	0,134	0,135	0,134	Peru	0,084	0,077	0,081
Yeni Zelanda	0,122	0,142	0,137	Brezilya	0,083	0,070	0,087
Lüksemburg	0,122	0,137	0,141	Güney Afrika	0,083	0,072	0,080
Fransa	0,140	0,143	0,116	Filipinler	0,069	0,090	0,073
Litvanya	0,134	0,125	0,132	Botswana	0,089	0,088	0,051
Katar	0,107	0,145	0,137	Arjantin	0,076	0,052	0,094
Suudi Arabistan	0,118	0,145	0,127	Kolombiya	0,085	0,057	0,073
İspanya	0,131	0,129	0,128	Moğolistan	0,083	0,058	0,062
Japonya	0,129	0,129	0,123	Venezuela	0,062	0,000	0,029

Adım 3: Ağırlıklandırılmış normalize karar matrisinin oluşturulması

Normalize karar matrisi değerleri, entropi ağırlıklandırma yöntemi sonucunda elde edilen ilgili faktör ağırlıkları ile çarpılarak Tablo 8'de sunulan ağırlıklandırılmış normalize karar matrisi elde edilmiştir.

Tablo 8. Ağırlıklı normalize karar matrisi

	Bilgi	Teknoloji	Geleceğe Hazırlık		Bilgi	Teknoloji	Geleceğe Hazırlık
ABD	0,044	0,067	0,061	Malezya	0,033	0,055	0,040
Hollanda	0,042	0,068	0,059	Kazakistan	0,033	0,044	0,042
Singapur	0,044	0,070	0,054	Tayland	0,027	0,059	0,035
Danimarka	0,041	0,066	0,060	Portekiz	0,032	0,045	0,039
İsviçre	0,044	0,064	0,056	Slovenya	0,033	0,043	0,037
Kore Cumhuriyeti	0,040	0,061	0,062	Bahreyn	0,030	0,053	0,034
İsveç	0,043	0,064	0,054	Polonya	0,030	0,044	0,037
Finlandiya	0,040	0,065	0,057	Letonya	0,027	0,044	0,039
Tayvan	0,037	0,069	0,056	Kuveyt	0,026	0,048	0,036
Hong Kong	0,043	0,070	0,048	Şili	0,024	0,047	0,038
Kanada	0,044	0,061	0,052	İtalya	0,026	0,042	0,038
BAE	0,038	0,068	0,047	Hırvatistan	0,027	0,044	0,031

İsrail	0,041	0,056	0,051	Endonezya	0,021	0,046	0,035
Norveç	0,037	0,060	0,050	Slovak Cumhuriyeti	0,026	0,035	0,033
Belçika	0,039	0,058	0,049	Macaristan	0,025	0,048	0,024
Avusturalya	0,038	0,059	0,048	Romanya	0,023	0,039	0,033
İzlanda	0,031	0,066	0,050	Hindistan	0,026	0,038	0,030
Estonya	0,034	0,058	0,054	Ürdün	0,021	0,039	0,034
Çin	0,036	0,058	0,050	Kıbrıs	0,024	0,035	0,029
Birleşik Krallık	0,038	0,053	0,048	Yunanistan	0,023	0,041	0,026
İrlanda	0,037	0,053	0,047	Türkiye	0,020	0,035	0,034
Avusturya	0,038	0,050	0,048	Meksika	0,023	0,030	0,029
Almanya	0,038	0,050	0,047	Bulgaristan	0,023	0,032	0,026
Çek Cumhuriyeti	0,034	0,055	0,045	Peru	0,022	0,031	0,027
Yeni Zelanda	0,031	0,058	0,046	Brezilya	0,021	0,028	0,029
Lüksemburg	0,031	0,056	0,048	Güney Afrika	0,021	0,029	0,027
Fransa	0,036	0,058	0,039	Filipinler	0,018	0,037	0,025
Litvanya	0,034	0,051	0,045	Botswana	0,023	0,036	0,017
Katar	0,027	0,059	0,046	Arjantin	0,019	0,021	0,032
Suudi Arabistan	0,030	0,059	0,043	Kolombiya	0,022	0,023	0,024
İspanya	0,033	0,053	0,043	Moğolistan	0,021	0,024	0,021
Japonya	0,033	0,052	0,042	Venezuela	0,016	0,000	0,010

Adım 4: Pozitif İdeal ve Negatif İdeal çözüm değerlerinin belirlenmesi

Dördüncü adımda, Eşitlik 10 ve Eşitlik 11 yardımıyla pozitif ideal (A^+) ve negatif ideal (A^-) çözüm değerleri bulunmuştur. Elde edilen değerler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Pozitif ve Negatif İdeal çözümler

	Bilgi	Teknoloji	Geleceğe Hazırlık
A^+	0,044	0,070	0,062
A^-	0,016	0,000	0,010

Adım 5: Pozitif İdeal ve Negatif İdeal noktalara olan uzaklık değerlerinin belirlenmesi

Bu adımda, Eşitlik 12 ve Eşitlik 13 kullanılarak her bir ülke için pozitif ideal ve negatif ideal noktalara olan uzaklıklar hesaplanmıştır. Değerler Tablo 10'daki gibi bulunmuştur. S^+ pozitif ideal çözüme olan uzaklığı ifade ederken, S^- negatif ideal çözüme olan uzaklığı ifade etmektedir.

Tablo 10. Pozitif ve Negatif İdeal çözüme uzaklık değerleri

	s^+	s^-		s^+	s^-
ABD	0,003	0,089	Malezya	0,029	0,065
Hollanda	0,004	0,088	Kazakistan	0,034	0,057
Singapur	0,008	0,087	Tayland	0,033	0,065
Danimarka	0,005	0,087	Portekiz	0,036	0,056
İsviçre	0,008	0,084	Slovenya	0,038	0,054
Kore Cumhuriyeti	0,010	0,083	Bahreyn	0,036	0,060
İsveç	0,010	0,082	Polonya	0,039	0,053
Finlandiya	0,008	0,084	Letonya	0,038	0,054
Tayvan	0,009	0,086	Kuveyt	0,039	0,055
Hong Kong	0,013	0,084	Şili	0,039	0,055
Kanada	0,014	0,079	İtalya	0,040	0,052
BAE	0,016	0,081	Hırvatistan	0,043	0,050
İsrail	0,018	0,074	Endonezya	0,043	0,053
Norveç	0,017	0,075	Slovak Cumhuriyeti	0,049	0,043
Belçika	0,018	0,074	Macaristan	0,048	0,051
Avusturalya	0,019	0,073	Romanya	0,047	0,046
İzlanda	0,018	0,079	Hindistan	0,049	0,044
Estonya	0,018	0,075	Ürdün	0,047	0,047
Çin	0,019	0,073	Kıbrıs	0,052	0,041
Birleşik Krallık	0,022	0,069	Yunanistan	0,051	0,044
İrlanda	0,023	0,068	Türkiye	0,051	0,042
Avusturya	0,025	0,066	Meksika	0,056	0,036
Almanya	0,025	0,066	Bulgaristan	0,056	0,037
Çek Cumhuriyeti	0,024	0,068	Peru	0,056	0,036
Yeni Zelanda	0,023	0,070	Brezilya	0,057	0,035
Lüksemburg	0,024	0,069	Güney Afrika	0,058	0,034
Fransa	0,027	0,068	Filipinler	0,056	0,040
Litvanya	0,027	0,064	Botsvana	0,060	0,037
Katar	0,025	0,070	Arjantin	0,062	0,031
Suudi Arabistan	0,026	0,069	Kolombiya	0,064	0,028
İspanya	0,028	0,065	Moğolistan	0,066	0,027
Japonya	0,029	0,064	Venezuela	0,092	0,000

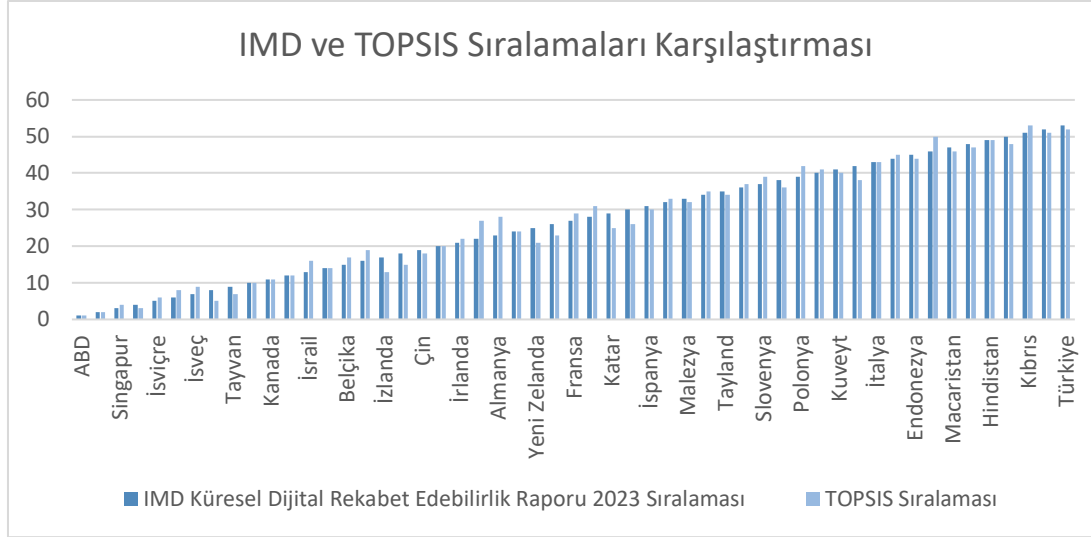
Adım 6: İdeal çözüme göreli yakınlığın hesaplanması

Uygulamanın son adımında, Eşitlik 14 kullanılarak her bir ülkenin ideal çözüme olan yakınlık değerleri hesaplanmış ve sıralaması yapılmıştır. Tablo 11’de TOPSIS

yöntemiyle elde edilen bu sıralamalar ve IMD Küresel Dijital Rekabet Edebilirlik Raporu 2023 sıralaması yer almaktadır. Ayrıca, Şekil 2'de IMD ve TOPSIS sıralamalarının karşılaştırma grafiği sunulmuştur.

Tablo 11. İdeal çözüme göre yakınlık değerleri ve ülke sıralamaları

IMD Küresel Dijital Rekabet Edebilirlik Raporu 2023 Sıralaması		C^+	TOPSIS Sıralaması	IMD Küresel Dijital Rekabet Edebilirlik Raporu 2023 Sıralaması		C^-	TOPSIS Sıralaması
1	ABD	0,968	1	33	Malezya	0,690	32
2	Hollanda	0,956	2	34	Kazakistan	0,625	35
3	Singapur	0,916	4	35	Tayland	0,662	34
4	Danimarka	0,941	3	36	Portekiz	0,608	37
5	İsviçre	0,911	6	37	Slovenya	0,589	39
6	Kore Cumhuriyeti	0,891	8	38	Bahreyn	0,625	36
7	İsveç	0,891	9	39	Polonya	0,577	42
8	Finlandiya	0,911	5	40	Letonya	0,586	41
9	Tayvan	0,907	7	41	Kuveyt	0,588	40
10	Hong Kong	0,863	10	42	Şili	0,590	38
11	Kanada	0,852	11	43	İtalya	0,564	43
12	BAE	0,834	12	44	Hırvatistan	0,536	45
13	İsrail	0,805	16	45	Endonezya	0,551	44
14	Norveç	0,816	14	46	Slovak Cumhuriyeti	0,472	50
15	Belçika	0,801	17	47	Macaristan	0,516	46
16	Avustralya	0,796	19	48	Romanya	0,499	47
17	İzlanda	0,817	13	49	Hindistan	0,477	49
18	Estonya	0,805	15	50	Ürdün	0,495	48
19	Çin	0,796	18	51	Kıbrıs	0,443	53
20	Birleşik Krallık	0,756	20	52	Yunanistan	0,468	51
21	İrlanda	0,746	22	53	Türkiye	0,454	52
22	Avusturya	0,724	27	54	Meksika	0,391	57
23	Almanya	0,722	28	55	Bulgaristan	0,397	55
24	Çek Cumhuriyeti	0,737	24	56	Peru	0,393	56
25	Yeni Zelanda	0,749	21	57	Brezilya	0,378	59
26	Lüksemburg	0,742	23	58	Güney Afrika	0,370	60
27	Fransa	0,718	29	59	Filipinler	0,413	54
28	Litvanya	0,701	31	60	Botsvana	0,383	58
29	Katar	0,737	25	61	Arjantin	0,330	61
30	Suudi Arabistan	0,728	26	62	Kolombiya	0,307	62
31	İspanya	0,702	30	63	Moğolistan	0,289	63
32	Japonya	0,688	33	64	Venezuela	0,000	64



Şekil 2. IMD ve TOPSIS Sıralamaları Karşılaştırma Tablosu

IMD Küresel Dijital Rekabet Edebilirlik Raporu 2023 sıralamasında ilk iki sırada yer alan ABD ve Hollanda'nın, entropi tabanlı TOPSIS sıralamasında yerleri değişmemiştir. Tayvan ülkesinin rapordaki sıralaması 9 iken, TOPSIS sıralamasında 2 derece yükselerek 7. sıraya yerleşmiştir. Tayvan ülkesinin rapordaki ana faktör sıralamaları incelendiğinde; "Bilgi" faktörü sıralamasında 18, "Teknoloji" faktörü sıralamasında 3, "Geleceğe Hazırlık" faktörü sıralamasında 7. sırada yer aldığı görülmektedir. Tayvan'ın TOPSIS sıralamasında yükselmesinin sebebinin, entropi yönteminde en yüksek ağırlıkta bulunan "Teknoloji" faktörü puanının diğer ülkelere kıyasla daha yüksek olması söylenebilir. Genel olarak "Teknoloji" puanı yüksek olan ülkelerin TOPSIS sıralamasında, rapordaki sıralamasına göre daha yüksek sıralara yerleştiği görülmüştür. Arjantin, Kolombiya, Moğolistan ve Venezuela hem rapor hem de TOPSIS sıralamasında son 4 sırada yer almaktadır. Bu 4 ülkenin benzerliklerine bakıldığında kişi başına düşen GSYİH değerinin \$20.000'in altında olduğu gözlemlenmiştir. Aynı zamanda her iki sıralamada da son 20 sırada bulunan ülkelerin birçoğunun kişi başına düşen GSYİH değerinin \$20.000'in altında olduğu görülmektedir. Buradan dijital rekabet edebilirlik gücü ile kişi başına düşen GSYİH arasında bir korelasyon olabileceği sonucu çıkarılabilir.

Bunun yanısıra kriterlerin, analiz sonuçları ile ilişkisi değerlendirildiğinde, dijital bilgi, yeniliklerin yaratılması ve aktarılmasında kritik rol oynar. Teknolojik yatırımlar bilgi akışını hızlandırarak yeni nesil ürün ve hizmetlerin geliştirilmesine olanak tanır. Ancak, çalışmada elde edilen bulgulara göre, bilgi faktörü diğer kriterlere kıyasla daha düşük bir ağırlığa sahip olmuştur. Bu, bilginin önemine rağmen, dijital rekabet gücü üzerinde tek başına sınırlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Teknoloji kriteri, dijitalleşmenin en kritik unsuru olarak öne çıkmıştır. Teknoloji yatırımları ile bilgi akışı arasında doğrudan bir ilişki vardır; teknolojiye yapılan yatırımlar, bilgiye erişimi ve bu bilginin işlenmesini hızlandırır. Örneğin, geniş bant internet ve bulut bilişim gibi teknolojiler hem bireyler hem de kurumlar için daha verimli bilgi akışını sağlar.

Tayvan gibi teknolojiye büyük yatırım yapan ülkeler, teknoloji yatırımları sayesinde bilgi akışını güçlendirmekte ve bu da onların dijital rekabet gücünü artırmaktadır. Geleceğe hazırlık, ülkelerin dijital dönüşüme ne kadar hazır olduğunu ve gelecekteki dijital fırsatlara uyum sağlama kapasitelerini ifade eder. Bu kriter, teknolojik yeniliklerin entegrasyonu ve dijital becerilerin geliştirilmesi ile doğrudan bağlantılıdır. Geleceğe hazırlık ile teknoloji yatırımları arasında güçlü bir ilişki vardır; teknolojiye yatırım yapan ülkeler, gelecekteki dijital fırsatlara daha hızlı uyum sağlayabilmektedir. Tayvan'ın dijital rekabet gücündeki yükselişi, teknolojiye yaptığı yatırımlarla birlikte geleceğe hazırlıklı olmasından kaynaklanmıştır.

Sonuç olarak, teknoloji yatırımları bilgi akışını doğrudan desteklemekte, bilginin etkin kullanımını artırmakta ve dijital rekabet gücünü güçlendirmektedir. Bilgi ve teknoloji arasındaki bu ilişki, dijital dönüşümün hızlandırılmasında kritik bir rol oynar. Özellikle gelişmekte olan ülkeler, dijital altyapılarını güçlendirerek dijital rekabet güçlerini artırabilir.

6. SONUÇ

Dijital çağ, dünyayı derinden etkileyen yenilikler ve gelişmelerle dolu bir dönemi ifade eder. Bu dönemde, dijitalleşme; bilgi ve süreçleri analogdan dijital yapılara dönüştürerek, toplumsal ve ekonomik yapıları temelden değiştirmiştir. Dijital dönüşüm, çağdaş dünyanın temel yapı taşlarından biri haline gelmiş ve iletişim, iş yapma biçimleri ile hizmet erişimini kolaylaştırarak toplumlarda yeni bir anlayışın doğmasına öncü olmuştur. Gelişmiş ülkeler, dördüncü sanayi devrimiyle bu dönüşümü hızlandırmış, bu da global ekonomiler arasında daha karmaşık rekabet ortamları yaratmıştır. Dijital ekonominin anlaşılması ve bu alanda stratejiler geliştirilmesi büyük bir önem kazanmıştır. Bu çerçevede, IMD tarafından yayımlanan Küresel Dijital Rekabet Edebilirlik Endeksi, ülkelerin dijital rekabet gücünü objektif bir şekilde değerlendirerek küresel ekonomideki konumlarını belirlemelerine yardımcı olur.

ÇKKV yöntemleri, farklı faktörlerin bir araya getirilerek bütünsel bir değerlendirme yapılmasına olanak tanırken, aynı zamanda her bir faktörün değerlendirmedeki etkisini matematiksel olarak belirler. Bu da daha doğru ve objektif bir ölçüm sunar. Dolayısıyla bu çalışmada, dijital rekabet gücünün daha doğru bir şekilde ölçülmesi ve küresel ekonomideki yerlerinin daha objektif bir biçimde belirlenmesini mümkün kılmak için IMD Küresel Dijital Rekabet Edebilirlik 2023 raporunda yer alan 64 ülkenin dijital rekabet gücünün entropi tabanlı TOPSIS yöntemi ile yeniden değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir.

Çalışma kapsamında IMD raporunda yer alan "Bilgi", "Teknoloji" ve "Geleceğe Hazırlık" ana faktörleri ele alınmıştır. Raporda her bir faktörün ağırlığı eşit kabul edilirken, çalışmada uygulanan entropi ağırlıklandırma yöntemi sonucunda "Bilgi" faktörü 0,25, "Teknoloji" faktörü 0,41 ve "Geleceğe Hazırlık" faktörü 0,34 ağırlığında bulunmuştur. Bu sonuç, "Teknoloji" faktörünün dijital rekabetçilikteki rolünü vurgulamaktadır. Çalışmada gerçekleştirilen entropi tabanlı TOPSIS sıralamasında da özellikle, "Teknoloji" alanında güçlü performans gösteren

ülkelerin, rapordaki sıralamalarına kıyasla daha üst sıralara yerleştiği gözlemlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, gelişmiş ülkeler açısından değerlendirildiğinde, mevcut teknolojik altyapılarının sürekli olarak güncellenmesi ve yeni nesil teknolojilere hızla geçiş yapılması gibi stratejiler rekabet güçlerini korumalarında katkı sağlayabilir. Gelişmekte olan ülkelerin ise dijital rekabet gücünü artırmada daha temel adımlar atılması gerekmektedir. Bu ülkeler öncelikle geniş bant internet erişimini yaygınlaştırarak dijital altyapılarını güçlendirmelidir. Teknolojik altyapının geliştirilmesi, dijital becerilerin desteklenmesi ve sektörel dijitalleşme süreçlerinin teşvik edilmesi gibi stratejilerin benimsenmesi bu ülkelerin küresel dijital rekabet sıralamasında daha üst sıralara çıkmasında önemli bir rol oynayabilir.

TOPSIS yöntemi ile elde edilen sıralamalar ile IMD sıralamaları arasındaki farklılıkların analizi, ülkelerin dijital rekabet performanslarının çeşitli faktörlere göre değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle Tayvan'ın sıralamadaki yükselişi, teknoloji faktöründeki yüksek performansı ve bilgi ve iletişim teknolojilerine yapılan önemli yatırımlarla açıklanabilir. Tayvan, güçlü bir inovasyon ekosistemi geliştirerek dijital dönüşüm sürecinde öncü bir rol üstlenmiş ve bu süreçte rekabet gücünü önemli ölçüde artırmıştır. Ayrıca, Tayvan'ın "geleceğe hazırlık" konusundaki başarısı, dijitalleşmeye hızlı uyum sağlama kapasitesini güçlendirmiştir.

Öte yandan, Türkiye'nin dijital rekabet gücünün zayıf kalması, teknoloji ve bilgi altyapısındaki yetersizlikler, inovasyon kültürünün gelişmemiş olması ve eğitim sisteminin dijitalleşme süreçlerine entegrasyonundaki eksikliklerden kaynaklanmaktadır. Dijital altyapıya yapılan yatırımların sınırlı olması, Türkiye'nin teknolojik dönüşüm süreçlerinde gerilemesine yol açmıştır. Eğitim sisteminin dijitalleşmedeki yetersizlikleri ise bireylerin dijital becerilerinin gelişimini kısıtlayarak ülkenin insan kaynağı potansiyelini sınırlamaktadır. Dolayısıyla, Türkiye'nin dijital rekabet gücünün artırılabilmesi için, uzun vadeli stratejik reformlar ve dijital dönüşüme yönelik kapsamlı politikalar hayata geçirilmelidir. Hem IMD raporu hem de bu çalışmada uygulanan TOPSIS sıralamasında, son 20 sırada yer alan çoğu ülkenin kişi başına düşen GSYİH değerinin \$20.000'in altında olduğu gözlemlenmiştir. Buradan, dijital rekabet edebilirlik gücü ile kişi başına düşen GSYİH arasında bir korelasyon olabileceği sonucu çıkarılabilir.

Dijital rekabet gücü, ekonomik kalkınma, teknolojik ilerleme ve sosyal değişimlerle doğrudan ilişkilidir. Özellikle gelişmiş ülkelerde, teknolojiye yapılan yatırımlar ve dijital altyapının güçlendirilmesi, dijital rekabet gücünde önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, ABD, teknoloji alanındaki güçlü yatırımları ve inovasyon ekosistemleri sayesinde dijital rekabet gücünde üst sıralarda yer almaktadır. Bu ülkelerde teknoloji şirketlerinin ve inovasyon merkezlerinin çokluğu, işgücü verimliliğini artırmakta ve dijital ekonomiyi desteklemektedir. Sosyal faktörler, özellikle dijital becerilerin geliştirilmesi ve dijital okuryazarlığın artırılması, dijitalleşmenin topluma yayılmasında kritik rol

oyunar. Eğitim sistemlerinin dijitalleşme süreçlerine entegrasyonu ve bireylerin dijital becerilerinin güçlendirilmesi, dijital rekabet gücünün artırılmasında önemli bir faktördür. Bu kapsamda, Tayvan gibi ülkeler hem teknolojik yatırımları hem de eğitim reformları sayesinde dijitalleşme süreçlerine hızla adapte olabilmişlerdir.

Gelecek çalışmalarda, kişi başına düşen GSYİH değerleri gibi ekonomik göstergelerin de dijital rekabet edebilirlik üzerindeki etkisinin araştırılması önerilmektedir. Diğer öneriler; dijital rekabet gücünü artırmak isteyen ülkeler, geniş bant internet erişimini yaygınlaştırmalı, 5G ve fiber optik ağlara yatırımlarını artırmalıdır. Eğitim sistemlerinin dijitalleşme süreçlerine entegrasyonu, dijital becerilerin geliştirilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Ülkeler, eğitim reformları ile bireylerin dijital dünyaya adaptasyonunu kolaylaştırmalı ve dijital beceri kazandırma programlarını teşvik etmelidir. Bu önerilerin uygulanabilirliği, ülkelerin mevcut ekonomik, politik ve sosyal yapılarıyla doğrudan ilişkilidir. Gelişmekte olan ülkelerde, teknolojiye yatırım yapacak yeterli sermaye eksikliği veya eğitim sisteminin reform edilmesindeki zorluklar, bu stratejilerin uygulanabilirliğini sınırlayabilir. Bununla birlikte, hükümetlerin uzun vadeli stratejik planlar oluşturması ve özel sektörle iş birliği yaparak dijital altyapıyı geliştirmesi, bu zorlukların aşılmasına yardımcı olacaktır.

Dijitalleşmenin tarımsal üretimde rekabet gücüne etkisi incelenebilir. E-ticaret, fintech ve dijital sağlık gibi sektörlerin dijital rekabet gücüne katkısı, bu sektörlerin performansı ile ilişkilendirilebilir. Dijital rekabet gücü çalışmalarında, yapay zeka (AI) ve otomasyonun etkisi daha fazla dikkate alınmalı. Yapay zeka uygulamaları, inovasyon süreçlerini hızlandırarak rekabet gücünü nasıl etkiliyor? Bu yaklaşımlar gelecekteki araştırmaların odak noktası olabilir.

KAYNAKÇA

- Altın Yavuz, A., & Ergül, B. (2020), Sağlam kanonik korelasyon analizi ile insani gelişmişlik ve dijital rekabetçilik endeksleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 12(1), 1-18.
- Atiyas, İ., & Taşpınar, Z. T. (2018). Türkiye'nin küresel rekabetçilik endeksi sıralaması hakkında değerlendirme. *Notlar, REF TÜSİAD Sabancı Üniversitesi*.
- Duran, Z., & Soydan, N. T. (2023). Dijital rekabet edebilirlik performansının psi yöntemiyle değerlendirilmesi: ab örneği. *Sosyal Beşerî ve İdari Bilimler Alanında Uluslararası Araştırmalar X*, 61.
- Eraslan, S. (2015). A decision making method via topsis on soft sets. *Journal of New results in Science*, 4(8), 57-70.
- Göğebakan, M. (2022). Ülkelerin lojistik performanslarının entropi tabanlı topsis yöntemine göre sıralanması. *Akıllı Ulaşım Sistemleri ve Uygulamaları Dergisi*, 5(2), 146-156.
- Hwang, C. L., & Yoon, K. (1981). *Multiple Attributes Decision Making Methods and Applications*. Berlin: Springer-Verlag.

IMD Dünya Dijital Rekabet Edebilirlik Endeksi 2023 Raporu, <https://www.imd.org/centers/wcc/worldcompetitiveness-center/rankings/world-digitalcompetitiveness-ranking/>

İmamoğlu, E. (2024). Küresel dijital rekabet gücü: dijital rekabet edebilirlik göstergeleri kapsamında türkiye üzerinden karşılaştırmalı bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 65-89.

Khazaei, M., & Faghihi, M. (2022). Impact of world digital competitiveness indicators on per capita income. *World Journal of Business and Management*, 8(1), 17-32.

Kılınc, E. (2023). *Avrupa birliği ülkelerinde yüksek teknoloji ihracatı ve ekonomik büyüme arasındaki ilişki* [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi]

Konu, A. (2020) Sürdürülebilir kalkınma ve dijital ekonomi ilişkisi: ab ülkeleri için bir araştırma. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 15(2), 655-678.

Laitsou, E., Kargas, A., & Varoutas, D. (2020). Digital competitiveness in the european union era: the greek case. *Economies*, 8(4), 85.

Martincevic, I. (2022). The correlation between digital technology and digital competitiveness. *International Journal for Quality Research*, 16(2).

Nagy, S. (2019). Digital economy and society a cross country comparison of hungary and ukraine. *Ekonomichni Nauki*, 46(1267)

Olczyk, M., Kuc-Czarnecka, M. ve Saltelli, A. (2022). Changes in the global competitiveness index 4.0 methodology: the improved approach of competitiveness benchmarking. *Journal of Competitiveness*, 14(1), 118-135. <https://doi.org/10.7441/joc.2022.01.07>

Özkan, Ö., & Atan, M. (2023). Avrupa birliği dijital ekonomi ve toplum indeksinin çok ölçütlü karar verme yöntemleri ile incelenmesi. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 58(4), 3113-3134.

Porter, M. E. (1985). *Competitive advantage*. New York: The Free Press.

Rekabet Kurumu (2022). Rekabet Tanımı, <https://www.rekabet.gov.tr/tr/Sayfa/Yayinlar/rekabet-terimleri-sozluqu/terimler-listesi?icerik=d3d7dbb0-8b28-43fe-9b75-b672bdae835d>

Stankovic, J. J., Marjanovic, I., Drezgic, S. ve Popovic, Z. (2021). The digital competitiveness of european countries: a multiple-criteria approach. *Journal of Competitiveness*, 2.

Stavytskyy, A., Kharlamova, G., & Stoica, E. A. (2019). The analysis of the digital economy and society index in the EU. *TalTech Journal of European Studies*, 9(3), 245-261.

Wang, C. N., Le, T. Q., Chang, K. H., & Dang, T. T. (2022). Measuring road transport sustainability using mcdm-based entropy objective weighting method. *Symmetry*, 14(5), 1033.

Wang, Y. J., & Lee, H. S. (2007). Generalizing TOPSIS for fuzzy multiple-criteria group decision-making. *computers & mathematics with applications*, 53(11), 1762-1772.

Yerli, M., & Öztürk, D. (2023). AHP-TOPSIS yöntemine dayalı tedarikçi seçimi: ahşap sektöründe bir uygulama. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13 (Sosyal Bilimler Lisansüstü Öğrenci Sempozyumu Özel Sayısı), 147-168. doi: 10.48146/odusobiad.1184556

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET: Dijitalleşme; bilginin dönüşümü ve aktarılmasını, iletişim kurma ve iş yapma biçimlerini, hizmetlerin sunulmasını ve tüketicilerin hizmetlere erişimini

kolaylaştırarak, geleneksel anlayışları değiştirmiş ve toplumlarda yeni bir anlayışın gelişmesine öncülük etmiştir. Dijital dönüşüm olarak adlandırılan bu süreç, modern dünyanın yapı taşı haline gelmiştir. Dijitalleşmeyi hızla benimseyen gelişmiş ülkeler, uluslararası rekabeti artırarak dijital ekonominin daha iyi anlaşılması ve etkili stratejilerin geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur. Dijital rekabet gücü, bir ekonomide dijital teknolojilerin kabulünü ve bu teknolojilerle yenilik yapma kapasitesini ifade etmektedir. Bu kavram, ileri teknolojileri etkin kullanma yeteneği, yetkin iş gücü, gelişmiş dijital platformlar ve etkili dijital pazarlama stratejilerine sahip olmayı kapsamaktadır. Bu özelliklere sahip ülkeler, küresel ekonomide daha rekabetçi olup, dijital çağın sunduğu olanaklardan en iyi şekilde yararlanma potansiyeline sahiptirler. Dijital rekabet gücüne sahip ülkeler, teknolojik dönüşümleri başarıyla yöneterek ekonomik fırsatları maksimize etme avantajına sahip olur. Bu durum hem ulusal hem de küresel pazarda üstün bir konum elde etmelerini sağlar (Duran ve Soydan, 2023). Bu bağlamda, IMD tarafından yayımlanan Küresel Dijital Rekabet Edebilirlik Endeksi, ülkelerin dijital rekabet düzeylerini ölçmek ve küresel ekonomideki yerlerini belirlemek için önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır. Küresel Dijital Rekabet Edebilirlik Endeksi, ülkelerin dijital rekabet gücünü objektif bir şekilde değerlendirerek küresel ekonomideki konumlarını belirlemelerine yardımcı olmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Entropi ve TOPSIS yöntemlerinin entegre bir şekilde kullanılarak, IMD Küresel Dijital Rekabet Edebilirlik 2023 raporunda yer alan puanlar doğrultusunda 64 ülkeyi yeniden sıralamak ve rapordaki sıralamayla karşılaştırmaktır. Bu çalışmada, IMD'nin Küresel Dijital Rekabet Edebilirlik 2023 raporundan alınan veriler kullanılarak, raporda belirtilen 64 ülkenin sıralaması yeniden oluşturulmuş ve bu yeni sıralama rapordaki orijinal sıralama ile karşılaştırılmıştır. İlk olarak raporda ele alınan "Bilgi", "Teknoloji" ve "Geleceğe Hazırlık" ana faktörlerinin ağırlıkları Entropi yöntemi ile belirlenmiştir. Entropi yöntemi, çok kriterli karar verme süreçlerinde kriter ağırlıklarının belirlenmesinde nesnel bir yaklaşım sunar. Bu yöntemle, bilgi çeşitliliği ve belirsizlik düzeyleri hesaplanarak kriter ağırlıkları belirlenir. Çalışmada, IMD raporundaki "Bilgi", "Teknoloji" ve "Geleceğe Hazırlık" faktörlerinin ağırlıkları entropi yöntemi ile sırasıyla 0,2554, 0,4073 ve 0,3372 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, dijital rekabet edebilirlikte "Teknoloji" faktörünün en yüksek öneme sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen ağırlıklar kullanılarak 64 ülkenin dijital rekabet gücüne göre sıralaması TOPSIS yöntemi ile oluşturulmuştur. TOPSIS yöntemi, alternatiflerin pozitif ideal çözüme yakınlığına ve negatif ideal çözümden uzaklığına göre sıralandığı bir karar verme yöntemidir. TOPSIS yöntemiyle yapılan sıralamada, IMD raporundaki sıralama ile bazı farklılıklar gözlemlenmiştir. Örneğin, Tayvan, IMD raporunda 9. sırada yer alırken, TOPSIS sıralamasında 7. sıraya yükselmiştir. Bu yükselişin sebebi, Tayvan'ın "Teknoloji" faktöründeki yüksek performansıdır. Çalışmanın sonucunda, dijital rekabet edebilirlik gücünü artırmaya yönelik stratejik öneriler sunulmuştur. Özellikle "Teknoloji" faktörünün dijital rekabetçilikteki rolü vurgulanmıştır. Bu bağlamda, ülkelerin dijital rekabet güçlerini artırmak için teknolojik altyapıyı geliştirmeleri, teknolojiye ayrılan sermayeyi artırmaları ve teknolojiyi destekleyen düzenlemeleri hayata geçirmeleri önerilmektedir. Ayrıca, geniş bant internet erişiminin artırılması, dijital ağ altyapısının güçlendirilmesi, dijital yeteneklerin geliştirilmesi için teşviklerin artırılması ve dijital ekonomiyi destekleyecek düzenleyici çerçevelerin oluşturulması gibi stratejiler önerilmiştir. Çalışmada ayrıca, dijital rekabet edebilirlik gücü ile kişi başına düşen GSYİH arasında bir korelasyon olduğu gözlemlenmiştir. Hem IMD raporunda hem de TOPSIS sıralamasında, son 20 sırada yer alan çoğu ülkenin kişi başına düşen GSYİH değerinin 20.000 \$'ın altında olduğu görülmüştür. Bu durum, dijital rekabet edebilirlik gücünün ekonomik göstergelerle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Gelecek çalışmalarda, kişi başına düşen GSYİH gibi ekonomik göstergelerin dijital rekabet edebilirlik üzerindeki etkisinin daha detaylı araştırılması önerilmektedir. Bu tür araştırmalar, dijital rekabetçiliği artırmak için daha kapsamlı ve etkili stratejiler geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Dijital rekabet gücünün artırılması, ülkelerin ekonomik büyümelerini ve sosyal refahlarını artırmada önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, dijitalleşmenin getirdiği fırsatlardan en iyi şekilde yararlanmak ve dijital dönüşümü başarıyla yönetmek için stratejik planlamalar yapılması gerekmektedir. Dijital dönüşüm sürecinde, ülkelerin rekabet güçlerini artırmak için teknolojik altyapıya yapılan yatırımların artırılması, dijital yeteneklerin geliştirilmesi ve

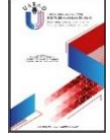
inovasyon kapasitesinin yükseltilmesi gerekmektedir. Ayrıca, dijital ekonomiyi destekleyecek düzenleyici çerçevelerin oluşturulması, dijital dönüşüm süreçlerinin etkin bir şekilde yönetilmesi için kritik öneme sahiptir. Dijital rekabet gücünün artırılması, ülkelerin küresel ekonomide daha üst sıralara yükselmelerini ve sürdürülebilir ekonomik büyüme sağlamalarını mümkün kılacaktır. Sonuç olarak, dijital çağın getirdiği yenilikler ve gelişmeler, ülkelerin ekonomik ve sosyal yapılarında derin değişikliklere yol açmıştır. Dijital dönüşüm, ülkelerin küresel rekabet güçlerini artırmaları için kritik bir faktör haline gelmiştir. Bu çalışmada, entropi ve TOPSIS yöntemleri kullanılarak IMD Küresel Dijital Rekabet Edebilirlik Endeksi 2023 raporundaki 64 ülkenin dijital rekabet gücü yeniden değerlendirilmiş ve stratejik öneriler sunulmuştur. Bu öneriler, ülkelerin dijital rekabet güçlerini artırmaları ve küresel ekonomide daha üst sıralara yükselmeleri için yol gösterici niteliktedir.

EXTENDED ABSTRACT: Digitalisation has facilitated the transfer of information, the ways of communicating, doing business, the provision of services and the access of consumers to services. It has changed traditional paradigms and led to the development of a new understanding in societies. This process, known as digital transformation, has become the cornerstone of the modern world. Developed countries that have been quick to embrace digitalisation have experienced increased international competition, highlighting the need to better understand the digital economy and develop effective strategies. Digital competitiveness refers to an economy's adoption of digital technologies and its ability to innovate with these technologies. It encompasses the ability to make effective use of advanced technologies, a skilled workforce, advanced digital platforms and effective digital marketing strategies. Countries with these characteristics are more competitive in the global economy and have the potential to make the most of the opportunities offered by the digital age. Countries with digital competitiveness can successfully manage technological change and maximise economic opportunities, thereby achieving a superior position in both national and global markets. In this context, the Global Digital Competitiveness Index (GDCI), published by the International Institute for Management Development (IMD), has emerged as a key tool for measuring countries' digital competitiveness and determining their position in the global economy. The Global Digital Competitiveness Index helps countries objectively assess their digital competitiveness and determine their position in the global economy. The objective of this study is to re-rank 64 countries based on the scores presented in the IMD Global Digital Competitiveness 2023 report by integrating the Entropy and TOPSIS multi-criteria decision making methods and to compare this re-ranking with the original report. This study re-ranks the 64 countries listed in the IMD Global Digital Competitiveness 2023 report using data from the report and compares this new ranking with the original ranking. First, the weights of the main factors "Knowledge," "Technology," and "Future Readiness" in the report were determined using the Entropy method. The Entropy method provides an objective approach to determining criteria weights in multi-criteria decision-making processes. By calculating the diversity of information and levels of uncertainty, criteria weights are determined. In the study, the weights of the "Knowledge," "Technology," and "Future Readiness" factors in the IMD report were found to be 0.2554, 0.4073, and 0.3372, respectively, using the Entropy method. This result indicates that the "Technology" factor is the most important in digital competitiveness. Using the obtained weights, the digital competitiveness ranking of 64 countries was created with the TOPSIS method. The TOPSIS method is a decision-making method that ranks alternatives based on their proximity to the positive ideal solution and their distance from the negative ideal solution. The ranking made with the TOPSIS method showed some differences compared to the IMD report's ranking. For example, Taiwan, which ranked 9th in the IMD report, rose to 7th place in the TOPSIS ranking. This rise is due to Taiwan's high performance in the "Technology" factor. In the conclusion of the study, strategic recommendations were provided to enhance digital competitiveness. The role of the "Technology" factor in digital competitiveness was particularly emphasized. In this context, it is recommended that countries develop technological infrastructure, increase capital allocated to technology, and implement regulations that support technology to enhance their digital competitiveness. Strategies

such as increasing broadband internet access, strengthening digital network infrastructure, increasing incentives for developing digital skills, and creating regulatory frameworks that support the digital economy were also suggested. There is a correlation between digital competitiveness and GDP per capita in the study. Both in the IMD report and the TOPSIS ranking, most of the countries in the bottom 20 had a GDP per capita below \$20,000. This indicates that digital competitiveness is related to economic indicators. Future studies should investigate the impact of economic indicators, such as GDP per capita, on digital competitiveness in more detail. Such research can contribute to the development of more comprehensive and effective strategies to enhance digital competitiveness. Increasing digital competitiveness plays an important role in enhancing the economic growth and social welfare of countries. Therefore, strategic planning is needed to make the most of the opportunities presented by digitization and successfully manage digital transformation. In the digital transformation process, countries need to increase investments in technological infrastructure, develop digital skills, and enhance innovation capacity to boost their competitiveness. Additionally, creating regulatory frameworks that support the digital economy is critical for effectively managing digital transformation processes. Enhancing digital competitiveness allows countries to rise to higher positions in the global economy and achieve sustainable economic growth. In conclusion, the innovations and developments brought by the digital age have led to profound changes in the economic and social structures of countries. Digital transformation has become a critical factor for increasing the global competitiveness of countries. This study, by using the Entropy and TOPSIS methods, reevaluated the digital competitiveness of 64 countries listed in the IMD Global Digital Competitiveness Index 2023 report and provided strategic recommendations. These recommendations serve as a guide for countries to enhance their digital competitiveness and rise to higher positions in the global economy.



USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi - International
Journal of Social Sciences Academy, Yıl 6, Year 6, Sayı 16, Issue 16,
Aralık 2024, December 2024
e issn: 2687-2641



HAYIRLA YÂD EDİLENLER: MANASTIR TEREKE KAYITLARINDA HAYIRSEVERLİĞİN İZLERİ (1700-1750)

THOSE REMEMBERED WITH GOODNESS: TRACES OF CHARITY IN THE
HERITAGE RECORDS IN BITOLA (1700-1750)

Ümran KARADENİZ

Dr. Öğr. Üyesi, Tarih / Yeniçağ Tarihi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Asst. Prof., History / Modern History, Manisa Celal Bayar University

umran.karadeniz@cbu.edu.tr

ORCID ID: 0000-0003-4968-9876

Makale bilgisi | Article Information

DOI: 10.47994/usbad.1534103

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 15.08.2024

Kabul Tarihi / Date Accepted: 14.11.2024

Yayın Tarihi / Date Published: 20.12.2024

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Aralık / December

Bu Makaleye Atıf İçin / To Cite This Article: Karadeniz, Ü. (2024). Hayırla
yâd edilenler: manastır tereke kayıtlarında hayırseverliğin izleri (1700-1750).
USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi 6(16), 392-409.

İntihal: Bu makale intihal.net yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by intihal.net. No plagiarism
detected.



İletişim: Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbad>
mail: usbaddergi@gmail.com

Öz: Osmanlı toplumunda sosyal yardımlaşmanın somut göstergesi olarak hayırsever kimseler tarafından toplum yararına vakıflar kurulmuştur. Temel gayesi, dini ve sosyal alanlarda halka hizmet vermek olan vakıfların, Balkanlarda da faaliyet gösterdiği görülmektedir. Vakıf kurmanın ötesinde hayırseverlerin hayır işlerine sarf edilmek üzere vasiyet yoluyla vakıflara ya da şahıslara bağışlarda bulunmayı tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Hayattayken vakıf kurma ya da bir vakfa bağışta bulunma imkânı olmayanlar, mal varlıklarının belli oranını ölümleri sonrasında hayır işlerine harcanmasını vasiyet ederek hayırsever bir tavır sergilemekteydiler. Bu çalışmanın ana kaynağı, XVIII. yüzyılın ilk yarısına ait Manastır şer'iyeye sicilleridir. Sicillerde tespit edilen terekelerin "minhâ'l-ihracât" kısmında yer alan berây-ı vasiyyet kayıtları ele alınmıştır. Bu suretle hayır işlerine sarf edilmek üzere vasiyette bulunan kişiler belirlenip, servetleri değerlendirilmiş ve söz konusu vasiyetlerde hayır yapılması istenilen alanlar tespit edilmiştir. Böylece XVIII. yüzyılın ilk yarısında Manastır'da insanların hayır yapma eğilimleri belirlenip sosyal statü ve servet dağılımı ile hayırseverlik eğilimi arasındaki ilişki ortaya konmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı, Manastır, Vasiyet, Hayırseverlik, 18. Yüzyıl

Abstract: As a concrete indicator of social cooperation in Ottoman society, philanthropists established waqfs for the benefit of society. Waqfs, whose main purpose is to serve the public in religious and social fields, also functioned in the Balkans. Beyond establishing a waqf, it is understood that philanthropists prefer to make donations to waqfs or individuals through testaments to be spent on charitable causes. Those who did not have the opportunity to establish a waqf while they were alive displayed a charitable attitude by testamending a certain percentage of their assets to be spent on charity. In this study, Bitola sharia registers from the first half of the eighteenth century were examined as the main source. In the heritage records identified in the sharia registers existing beray-ı vasiyyet records were discussed. Individuals who made a testament to be spent on charitable causes have been determined. The wealth of the people who made the testament was evaluated and the areas in which charity was requested were emphasized. Thus, in the first half of the eighteenth century, people's tendency to do charity in Bitola was determined and the relationship between social status and wealth distribution and tendency to charity was tried to be revealed.

Key Words: Ottoman, Bitola, Testament, Charity, 18th Century

Giriş

Vasiyet, fıkıhta, bir malın ya da menfaatin, ölümden sonra olmak üzere bir şahsa ya da hayır cihetine meccanen/ücretsiz olarak teberru yoluyla temlik edilmesidir (Bilmen, 1985: s. 115; Karaman, 1987: s. 377; Schacht, 1988: s. 230-232; Arı, 2012: s. 552-553). Eskiden beri tüm toplumlarda ve hukuk sistemlerinde görülen vasiyetin hemen her hukuk düzeninde meşruluğu kabul edilmiş ve bazı sınırlamalar getirilmiştir. Benzer şekilde İslâm'da da insanların dünyevî ve uhrevî ihtiyaçları gözetilerek vasiyet hakkı tanınmıştır. Ancak birtakım kurallar konularak fertlerin ve kamu düzeninin korunması hedeflenmiştir. Nitekim Hz. Peygamber, "Allah, amellerinize eklenmek üzere -hayatta iken yaptığınız iyilikler dışında hayırda bulunabilmeniz için- vefatınız sırasında mallarınızın üçte biri üzerinde size tasarruf yetkisi vermiştir" ifadesiyle vasiyetin meşrû kılınış sebebine işaret etmiştir. Burada ayrıca vasiyette bulunan kişinin vasiyet miktarının, terekесinin üçte birini aşmaması gerektiği hususu da vurgulanmaktadır (Arı, 2012: s. 552-553).

Vasiyet, kişinin ölümünden sonra mal varlığının tasarrufu konusundaki taleplerini ifade etmekte ve İslam hukukunun önemli konularından birini teşkil etmektedir. Ölen kişinin vasiyet edebileceği miktarın üst sınırı ve vasiyetin şartları İslam hukukunda ayrıntılı olarak izah edilmiş, böylece vasiyette bulunan kişinin yanında varislerin de hakları gözetilmiştir (Schacht, 1988: s. 230-232; Ekinci, 1997: s. 105-120; Köse, 1997: s. 123-127; Arı, 2012: s. 552-553; Yılmaz, 2017: s. 1747). Osmanlı toplumunda mal varlıklarının bir kısmının vasiyet edilmesi usulünün uygulandığı şer'îye sicillerinde yer alan terekelerden tespit edilebilmektedir. Tereke ye da muhallefat olarak anılan belgeler, kişinin ölümünden sonra mal varlığının maddi değerleri ile birlikte kaydedildiği listelerdir. Bu belgede, ölen kişinin kimliği, mirasçuları ve mal varlığının yanında borçları ile ihzariyye, dellaliyye ve katibiyye gibi belgenin düzenlenmesini sağlayan kimseler için ödenen meblağ da bulunmaktadır. Ayrıca ölen kişi şayet vasiyette bulduysa bu kısım da "berây-ı vasiyyet" başlığı altında kaydedilmekteydi. Bunun yanında kimi zaman vasiyet konusunda varisler arasında oluşan bir anlaşmazlık ya da vasiyette bulunan kişinin vasiyeti yerine getirmesi için birini tayin etmesi gibi nedenlerle terekeler haricindeki belgelerde de vasiyet hususuna dair bilgilere ulaşılabilmektedir.

Vasiyet, şer'î hükmü bakımından vâcip olan vasiyet, mendup vasiyet, mubah vasiyet, mekruh vasiyet ve haram vasiyet olarak beş kısma ayrılmaktadır. İncelediğimiz dönemde genel olarak vâcip ve mendub vasiyet türleri tespit edildiğinden bu vasiyet türlerinin açıklanması yerinde olacaktır. Vâcip olan vasiyet, bizzat ödemekten âciz olduğu borç veya iade edilmesi gereken emanet gibi kul hakları bulunan kimselerin bunların ödenmesi için vasiyette bulunmalarıdır. Ayrıca hac, zekât, fidye, kefâret ve nezir gibi yerine getirilememiş Allah hakları için yapılan vasiyet de vâcip vasiyet olarak değerlendirilmektedir. Mendup (müstehap) vasiyet ise sevap kazanmak gayesiyle mirasçı olmayan akrabalarına, yoksullara veya hayır yollarına sarf edilmek üzere vasiyette bulunmayı ifade etmektedir (Arı, 2012: s. 553). Mendub vasiyet, bu anlamda kişinin ölümünden sonra hayırla yad edilip amel defterinin kapanmamasını temin etmesi bakımından sadaka-ı câriye nevinden değerlendirilebilir. Nitekim Manastır'da İnebey mahallesinde sakin olan Aişe hatunun vasiyetinin kaydedildiği belgede yer alan "...cem'î malından sülüsü ifrâz ve sülüs-i mezbûre re'y-i hâkümü'ş-şer'le vücûh-ı hayrâta sarf ve dâr-ı ahiretini ta'mîre masraf olunmasını vasiyyet..." ifadesi, vasiyette bulunan kişilerin temel gayesini açıkça göstermektedir (BOA.YB.21.d., nr.47/36a). İncelenen dönemde tereke kayıtlarında bilhassa mendup vasiyetlerin yer almış olması, vasiyet yoluyla yapılan hayır işleri üzerinde değerlendirme yapmayı mümkün kılmıştır. Bunun yanında az sayıda olmakla birlikte bahsi geçen dönemde vacip vasiyet türleri de tespit edilmiştir.

XVIII. yüzyılın ilk yarısında Manastır'da yaşamış ve varlıklarının bir kısmını vakfetmiş olan kimseler hakkında vakıf muhasebe defterleri, vakfiye suretleri ve muhtelif arşiv vesikaları bilgi vermektedir. Nitekim bu belgeler ışığında Manastır üzerinde yapılan çalışmalarda vakıflar bahsine de yer verilmiştir (İdrizi, 2008; Nedzipi, 2006; Çağ, 2023; Omerov, 2016; Civelek, 2021). Bu türden çalışmaların

yanında 17. ve 18. yüzyılları ihtiva eden farklı Manastır şer'iyeye sicilleri üzerine de tezler hazırlanmıştır (Erikci, 2019; Özcan, 2019; Gözcü, 2019; Kavgacı, 2021).

Tereke kayıtları vakıflardan ziyade vasiyet yoluyla hayır işlerine vesile olan kişiler hakkında bilgiler sunmaktadır. Bu anlamda vasiyet edilen varlığın niteliği ve nasıl sarf edileceği hususunun yanı sıra vasiyet eden kişinin ailesi, serveti ve toplum içindeki sosyo-ekonomik konumu hakkında da terekelerden malumat sağlanabilmektedir. İncelediğimiz dönemde Manastır şer'iyeye sicillerinde 297 tereke tespit edilmiştir. Bunlar arasında vasiyet yoluyla varlıklarının bir kısmını hayır işlerine ayıran 89 kişi bulunmakta olup bunların 55'i kadın, 34'ü ise erkektir. Bu anlamda ilk olarak vasiyet yoluyla mallarını hayır işlerine ayırma hususunda erkeklere nazaran kadınların öne çıktıkları görülmektedir.

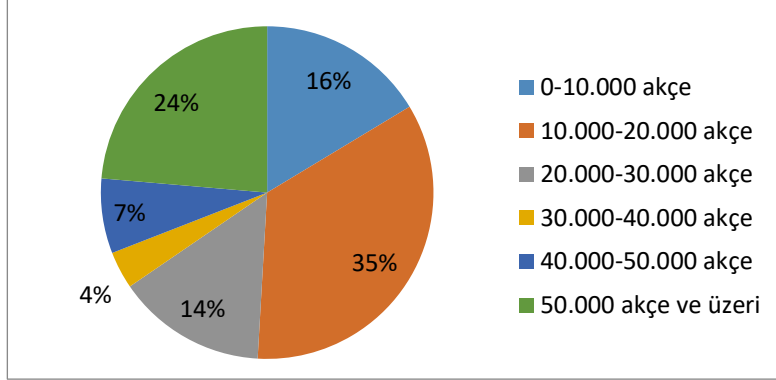
XVIII. yüzyılın ilk yarısında Manastır'da varlıklarının bir kısmını vasiyet eden kadın ve erkekler arasında en yüksek mal varlığına sahip olan Bezzaz Hacı Osman Efendi'nin toplam serveti 1.507.767 akçe olup 180.000 akçesini vasiyet etmiştir (BOA.YB.21.d., nr.45/78a). Bunun yanında erkeklerin toplam mal varlıklarının ve vasiyet ettikleri miktarın ortalaması kadınlara nazaran daha fazladır. Bu durumun temel sebebi kadınların mal varlıkları oranında vasiyette bulunmaları şeklinde açıklanabilir. Ancak terekelerin geneli incelendiğinde mal varlığı ile vasiyet edilen miktarın her zaman doğru orantılı olmadığı, serveti düşük olan birinin vasiyet miktarının mal varlığı daha yüksek olan birine göre daha fazla olduğu durumlara rastlanmıştır.

1. Kadınların Servet Dağılımları İçerisinde Vasiyetlerin Yeri

Mal varlıklarını, belli oranlarda hayır işlerine sarf edilmesini vasiyet eden kadınların servetleri hususunda terekeler incelendiğinde, kadınların toplam servetlerinin ortalamasının yaklaşık 40.000 akçe olduğu tespit edilmiştir. Kadınların servetlerinin daha ziyade 10.000 ila 20.000 akçe arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca 50.000 akçe üzerinde servete sahip olan kadınların da sayıca fazla olduğu anlaşılmaktadır. Bu açıdan servetlerinin değeri ve refah düzeyleri değişmekle birlikte her kesimden kadının vasiyet yoluyla mal varlıklarının bir kısmını hayır işlerine ayırmaya çalıştığı söylenebilir.

Vasiyette bulunan kadınlar arasında Manastır'ın varlıklı ailelerinden olduğu düşünülen üç kadının toplam serveti 150.000 akçenin üzerindedir. Emir mahallesinden Zeliha hatunun toplam mal varlığı 186.231 akçe iken Karaoğlan mahallesinden Fatma hatunun toplam serveti 183.143 akçedir (BOA.YB.21.d., nr.42/41a, nr.46/8b). İnebey mahallesinden Hadice kadının ise toplam serveti 151.249 akçedir (BOA.YB.21.d., nr.45/58a). Zeliha hatunun servetinin yaklaşık %70'ini farklı köy ve çiftliklerde bulunan büyük ve küçük baş hayvanlar, ziraat mahsülleri, ahır, anbar, harman yerleri, bağlar ile değirmen hissesi, simitçi dükkanı hissesi ve ev hisseleri oluşturmaktadır. Ayrıca mal varlığı arasında 20.000 akçe değerindeki mihri de yer almaktadır. Zeliha hatunun serveti değerlendirildiğinde bahsi geçen bu çiftlik ve hayvanların babasından intikal ettiği tahmin edilmektedir. Zeliha hatun *berây-ı vasiyyet-i sülüs-i mâl* olarak 54.885 akçe vasiyet etmiştir. Burada vasiyetinin muhtevası tespit edilememektedir. Bu türden kayıtların yer

aldığı belgelerde çoğu zaman "techîz, tekfîn ve vücûh-ı berr¹" şeklinde ifadeler bulunmaktadır. Zeliha hatunun da benzer şekilde malının üçte birini ölümü sonrası yapılacak masraflar ile hayır işleri için vasiyet ettiği söylenebilir.



Şekil 1: Manastırlı Hayırsever Kadınların Servet Dağılımları

Karaoğlan mahallesinden Fatma hatunun ise servetinin yaklaşık %80'ini ev, bağ, yurt yeri, ziraî mahsuller ve hayvanlar ile alacaklar teşkil etmektedir. Bunun yanında 14.000 akçe değerinde Rahime isimli bir cariyesi de bulunmaktadır. Merhum Halil Ağa'nın kızı olan Fatma hatunun muhtemelen bir kısmı babasından intikal etmiş olan serveti ile refah düzeyinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Fatma hatun, mal varlığından 21.896 akçeyi hayır işlerine harcanması için vasiyet etmiştir. Ayrıca cariyesi Rahime için 14.000 akçe vasiyet etmiştir. Fatma hatun, tereke kaydında değeri 14.000 akçe olarak kaydedilen cariyesinin böylece hürriyetine kavuşmasını sağlamıştır. Bunun yanında 12.000 akçeyi de Debbağhane Tekkesi için vasiyet etmiştir. Bu tekkenin yeri ya da kim tarafından yaptırıldığı hususu açık değildir. Neticede Fatma hatunun vasiyet yoluyla üç ayrı alanda hayra vesile olduğu anlaşılmaktadır.

İnebey mahallesinden Hadice Kadın, Hacı Ahmed Ağa'nın kızı ve kadı Ahmed Efendi'nin eşidir. Hadice kadının 151.249 akçe değerindeki servetinin yanında babası ve eşinin statüsü dikkate alındığında seçkin bir tabakadan olduğu açıkça görülmektedir. Servetinin yaklaşık %80'ini ev, çiftlik, mücevherât, nakit para ve mihri ile başkalarının zimmetinde bulunan nakit para oluşturmaktadır. Hadice kadın, 41.416 akçeyi hayır yapılması için vasiyet etmiştir. Bu vasiyetini yerine getirmesi için de eşi Ahmed Efendi'yi vasî olarak tayin etmiştir. Nihayet Manastır ahalisinin geneline kıyasla ekonomik olarak daha iyi bir konuma sahip oldukları anlaşılan bu kadınlar, vasiyet yoluyla kendi adlarına hayır işleri ile uğraşılmasını temin etmişlerdir.

Hayır yapmak ve bağışta bulunmak ferdî vicdan ve ekonomik durum ile alakalı olmakla birlikte bağışta bulunan kişinin gelir seviyesi ile bağışlanan varlıklar arasında her zaman doğru bir orantı olması beklenmemektedir. Nitekim Emir

¹ Ölünün dinî usullere uygun olarak kabre konması için gerekli hazırlıkların yapılmasına techiz; yıkandıktan sonra kefenlenmesine ise tekfîn denilmektedir (Demirci, 1993: s. 353-354). Berr, Arapça'da iyilik ve güzellik anlamına gelmektedir. Belgelerde geçen vücûh-ı berr ifadesi ise genel anlamda hayır işlerini ifade etmektedir.

mahallesinden İne Emine hatun, 123.379 akçe değerindeki mal varlığından yalnızca 2.000 akçenin hayır işlerine harcanması için vasiyette bulunmuştur (BOA.YB.21.d., nr.40/73a). İne Emine hatun ile aynı mahalleden olan Şerife hatunun ise toplam mal varlığı İne Emine hatunun servetine nazaran daha az olup 71.564 akçedir. Buna rağmen İne Emine hatuna göre daha fazla miktarda malını vakfetmiş ve toplam varlığından 14.400 akçenin hayır işlerine ayrılmasını vasiyet etmiştir (BOA.YB.21.d., nr.47/19b). Bunun yanında Kara Debbağ mahallesinden Hacı Mehmed Ağa'nın kızı Hadice hatunun serveti de Şerife hatunun mal varlığına kıyasla daha az olup 51.331 akçedir (BOA.YB.21.d., nr.40/77b). Ancak Hadice hatun da 16.350 akçenin hayır işlerine ayrılmasını vasiyet ederek Şerife hatuna nazaran daha fazla miktarda malını vakfetmiştir². Bunun yanında incelenen dönemde daha önce bahsi geçen en yüksek mal varlığına sahip olan Hadice kadın, Zeliha hatun ve Fatma hatunun, kadınlar arasında hayır işleri için vasiyet ettikleri meblağ ile de öne çıktıklarını ayrıca belirtmek gerekmektedir.

Vasiyet edilen varlıklar incelendiğinde, vasiyet miktarlarının 500 ile 54.885 akçe arasında değiştiği görülmüştür. Şüphesiz toplam mal varlığının vasiyet edilen meblağlar üzerinde etkisi bulunmaktadır. Ancak yukarıda da ifade edildiği üzere bu durumun daima geçerli olmadığı açıktır. Vasiyet edilen varlıklar arasında en düşük meblağ olan 500 akçe, Ali Çavuş mahallesinden Zeliha hatun tarafından hayır işlerine harcanması için vasiyet edilmiştir (BOA.YB.21.d., nr.46/17a). Zeliha hatunun mal varlığı 15.000 akçedir. İncelenen dönemde en düşük mal varlığına sahip olan Emine hatunun serveti ise 1.600 akçe olup hayır işlerine harcanmak üzere 530 akçesini vasiyet etmiştir (BOA.YB.21.d., nr.39/53b).

Manastırlı kadınların vasiyetleri incelendiğinde çoğunlukla vasiyetlerinin mendup (müstehap) vasiyet olduğu dikkati çekmektedir. Yalnız iki terekede vâcip olan vasiyete rastlanmıştır. Bunlardan biri İnebey mahallesinden Safiye hatun olup 87.040 akçe mal varlığından vasiyet ettiği toplam 29.000 akçenin 20.000 akçesi terekesinde, "*berây-ı vasiyyet-i ihcâc, oğlu Mehmed Efendi zimmetinde*" şeklinde kaydedilmiştir. Böylece Safiye hatun, hayattayken yerine getiremediği hac farızasını oğlunun ifa etmesini vasiyet etmiştir (BOA.YB.21.d., nr.35/2a). Vâcip vasiyette bulunan bir diğer kadın ise Emir mahallesinden Şerife hatundur (BOA.YB.21.d., nr.47/19b). Şerife hatunun 71.564 akçe olan toplam mal varlığından 14.400 akçesi vasiyet olarak kaydedilmiştir. Vasiyeti arasında *ıskât-ı*

² Hadice hatunun tereke kaydında yer alan "*Der-vasiyyet-i Fatma hatun berây-ı vücûh-ı berr - 16.350 akçe*" ifadesi (BOA.YB.21.d., nr.40/79b), Hadice hatunun hayır işleri için 16.350 akçe ayrılmasını vasiyet ettiğini ve bu vasiyeti yerine getirmesi için Fatma hatunu vâsi-i muhtâr tayin ettiğini göstermektedir. Burada ilk olarak Hadice hatunun doğrudan Fatma hatuna, malından para vasiyet ettiği akla gelse dahi bu türden doğrudan vasiyetlerin "*Berây-ı vasiyyet-i Latife hatun* (BOA.YB.21.d., nr.46/10a)" ya da "*Rabia hatun bâ-vasiyyet* (BOA.YB.21.d., nr.47/19b)" şeklinde kaydedildiği görülmektedir. Bunun yanında kişiler mallarını hayır işlerini harcaması için belli kişileri görevlendirmişlerdir. Bu husus kimi *zaman* belgelerde açıkça "*Sülûs malını vücûh-ı hayrâta sarfa Hüseyin Başo b. Yusuf'u vâsi-i muhtâr nasb eder* (BOA.YB.21.d., nr.48/9b)" şeklinde kaydedilirken kimisinde de "*Berây-ı vasiyyet-i vücûh-ı hayr Bades Fatma hatun* (BOA.YB.21.d., nr.46/8b)" şeklinde kısaca yazılmıştır.

salât da yer almaktadır. Bu bakımdan sağlığında yerine getiremediği namaz ibadeti ile ilgili sorumluluğunun vefatından sonra fidye ödenerek düşürülmesini sağlamıştır. Terekelerin yanında sicildeki diğer belgeler incelendiğinde vâcip vasiyette bulunan bir kadına da rastlanmıştır. Manastır sakinlerinden olan Aişe hatun, ölmeden önce sülüs malından 400 guruşu bedel-i hacc olarak, 100 guruşu ise vücûh-ı hayra sarf olunmak üzere vasiyet etmiştir (BOA.YB.21.d., nr.48/37a). Burada Safiye hatun ile Şerife hatunun vasiyetlerinin de Aişe hatunun vasiyetinde olduğu gibi bir kısmının vâcip vasiyet olduğunu kalan kısımlarının yine mendup vasiyet olduğunu ifade etmek gerekir. Nihayet vasiyette bulunan her kadının vasiyetlerinin tamamı ya da bir kısmı mendup vasiyet olduğu görülmektedir.

Mendup vasiyetler, terekelerde genellikle ayrıntılı olarak izah edilmemiş yalnız "*sülüs ber-muceb-i vasiyyet, vasiyyet-i müsbete, berây-ı vasiyyet-i sülüs-i mâl, vasiyyet-i sülüs berây-ı vücuh-ı berr, vasiyyet-i sülüs teşhîz ve tekfîn ve vücuh-ı berr*" şeklinde kaydedilmiştir (BOA.YB.21.d., nr.32/11a; nr.36/7b; nr.37/1b; nr.38/7b; nr.39/53b; nr.40/73a; nr.42/41a; nr.43/6a; nr.45/58a; nr.46/16a; nr.47/46b; nr.50/45b; nr.51/23a). Bu türden kısa ifadelerle kaydedilen vasiyetlerin asıl muhtevası, bir terekede "*Vasiyyet-i sülüs min-cemî'ü'l-mâl vech-i mesnûn üzre techîz ve tekfîn ve bâkîsini vücûh-ı birre sarf ve zevc-i mumâ-ileyh Ahmed Efendi vasî-i muhtar nasb eylediği*" (BOA.YB.21.d., nr.45/58a) şeklinde ifade edilmiştir. Burada öncelikle malın üçte birini vasiyet etme usulünün sünnet gereği olduğu ve bu üçte birlik kısmın teşhiz ve tekfin yani ölen kişi için genel olarak yapılması gereken hazırlıklar ve yıkandıktan sonra kefenlenmesine yapılacak masraflar ile hayır işlerine sarf edileceği belirtilmiştir. Vasiyetin kim tarafından yerine getirileceği hususu da ayrıca kaydedilmiştir. Terekelerde yer alan vasiyet kısımlarında çoğu zaman sadece *vasiyyet-i sülüs-i mâl* ifadesi kullanılmış ve vasiyeti yerine getirecek kişi ya da teşhiz ve tekfin hususlarına değinilmemiştir.

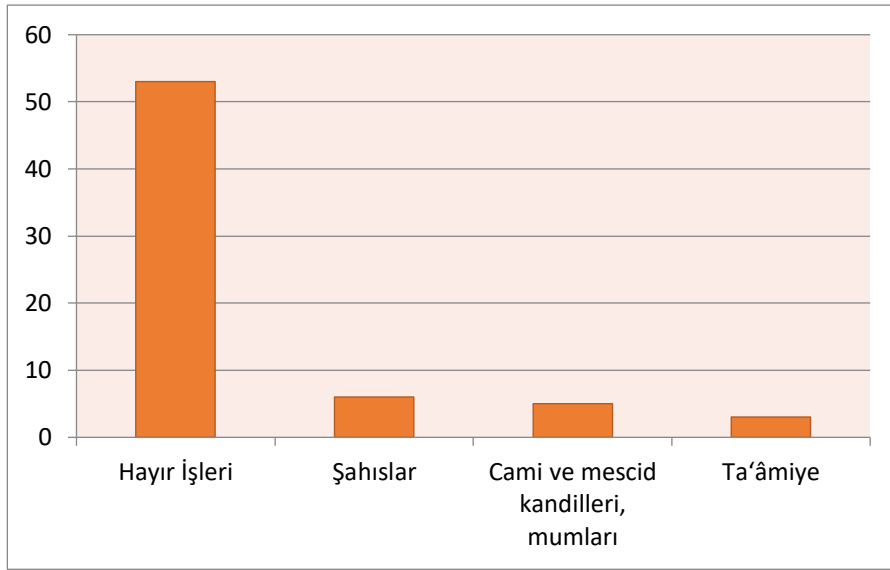
Vasiyet alanları arasında yer alan vücûh-ı berr konusunun Manastırlı kadınlardan birinin terekesinde ayrıntılı olarak kaydedildiği anlaşılmaktadır. Bu terekenin vasiyet kısmının incelenmesi ile genel anlamda vücûh-ı berr meselesine ışık tutulabilir. Kara Debbağ mahallesinden Emine hatun, vefat ettiğinde toplam mal varlığı 18.411 akçe olup malının üçte biri olan 6.137 akçeyi vasiyet etmiştir (BOA.YB.21.d., nr.39/1b). Vasiyetin ihtiva ettiği alanlar şöyledir:

Techîz ve tekfîn (2.150 akçe), mevlid harcı (650 akçe), namaz gecelerinden ikâd-ı şem' ve tabh-ı helvâ (96 akçe), fukaraya aş verildi (240 akçe), iki hatm-i şerîf verildi (720 akçe), kabrini yapıp taş vaz' (200 akçe), kaldırım yapmağa verildi (480 akçe), ba'z kimesnelere müteferrika verildi (600 akçe), hatm-i şerîf ve fukaraya (1001 akçe).

Nihayet vasiyetin üçte birinin öncelikle teşhiz, tekfin ve mezar taşı yapımı gibi ölen kişinin defni için yapılacak masraflara ayrıldığı anlaşılmaktadır. Ardından ölen kişi için hatimler yapıp mevlid okutulmakta ve hayır için fakirlere yemek dağıtılmaktadır. Namaz gecelerinde yani kandil ve kadir gecelerinde mum yakılması ve helva pişirilmesi için de bir miktar para ayrılmıştır. Bunların yanı sıra kaldırım yapmak ve bazı kimselere para vermek suretiyle vasiyetin tamamı yerine

getirilmiştir. Günümüzde de benzer şekilde defin sırasında veya daha sonra ölen kişi için para karşılığında Kur'an okutmak, hatim indirtmek, mevlid okutmak ve ziyafet vermek gibi uygulamalar devam etmektedir. Ancak bunların başkasına para ile yaptırılması fiilin ibadet olma niteliğini ortadan kaldırdığından bid'at sayılmıştır (Şener, 1993: s. 357).

Manastırlı kadınların vasiyetleri arasında çoğunluğu teşkil eden mendup vasiyetler arasında en sık rastlanan vasiyet, az önce bahsi geçen ve genel olarak *vasiyyet-i sülüs teşhîz ve tekfîn ve vücûh-ı berr* olarak kaydedilen vasiyetlerdir. Kadınların yaklaşık %80'inin vasiyeti bu suretle kaydedilmiştir. Bu bakımdan bu türden vasiyetlerin toplam akçe değeri de kadınlara ait tüm vasiyetlerin değerinin önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Bunun yanında bazı kadın terekelerinde vasiyetin ayrıldığı farklı kişi ve kurumların olduğu dikkati çekmektedir.



Şekil 2: Kadınların Vasiyette Buldukları Hayır Alanları

Manastırlı kadınların vücûh-ı berr olarak ifade edilen hayır işlerinden sonra yaygın olarak şahıslara vasiyette buldukları görülmektedir. Manastırlı altı kadın, bir ila beş arasında değişen sayılarda farklı kişilere mal varlıklarından bir kısmını vasiyet etmişlerdir (BOA.YB.21.d., nr.31/4b; nr.33/2b; nr.44/2a; nr.46/10a; nr.47/19b). Kendilerine vasiyette bulunulan şahıslar arasında teyze kızı, hizmette olan bir şahıs, bekar bir kız ve bir cariye de yer almaktadır. Burada İslâm miras hukuku çerçevesinde mirasçısı olmayan ancak gözetilmeye muhtaç olanlara ya da farklı sebeplerle başka kişilere de vasiyet edildiği anlaşılmaktadır.

Manastır'da cami ve mescitlerin kandilleri ve mumları için de vasiyette bulunan kadınlar yer almaktadır. Sinan Bey mahallesinden Fatma hatun, Haydar Kadı ve Koca Kadı camilerinin kandilleri için toplam 3.000 akçe vasiyette bulunurken aynı mahalleden diğer Fatma hatun yalnız Kadı Koca Camii'nin kandilleri için 3.000 akçe vasiyet etmiştir (BOA.YB.21.d., nr.46/10a; nr.40/34a). Emir mahallesinden Şerife hatun Hacı Doğan Mescidi'nin kandilleri için 1.000 akçe, Firuz Bey mahallesinden Hadice hatun ise Azeb Bey mahallesi caminin kandillerine 500 akçe vasiyet etmiştir (BOA.YB.21.d., nr.47/19b; nr.42/1b). Cami ya da mescitlerde kullanılan mumların

masrafı için ise iki ayrı terekede vasiyet edildiği görülmektedir. Sinan Bey mahallesinden Rabiahan adlı kadın, Koca Kadı Camii'nin mumlari için 2.000 akçe vasiyet etmiştir (BOA.YB.21.d., nr.46/16b). Kara Debbağ mahallesinden Emine hatunun terekesinde ise cami ya da mescit ismi belirtilmeksizin yalnız namaz gecelerinde *îkād-ı şem'* ve *tabh-ı helva* için 96 akçe vasiyette bulunulmuştur (BOA.YB.21.d., nr.39/1b).

Cami ve mescidlerin mum ya da kandil ihtiyaçlarının giderilmesinin yanında bazen doğrudan cami imamları adına vasiyette bulunulduğu görülmektedir. Nitekim Kara Debbağ mahallesinden Kadriye hatun Haydar Kadı Cami imamı Ömer Efendi, Yakub Bey Cami imamı Ömer Efendi ve Cami-i Atik imamı Hüseyin Efendi için 1200'er akçe vasiyette bulunmuştur (BOA.YB.21.d., nr.37/11b). Terekeler haricinde bir belgede ise Hadice adlı bir kadının sülüs malını teçhiz, tekfine ve hayır işlerine harcanmasını vasiyet ettiği ve sülüs malından dan 2000 akçeyi Eski Cami'ye vakfettiği dikkati çekmektedir (BOA.YB.21.d., nr.31/61a). Belgede "...iki bin akçe dahi Eski Câmî'e vakf edip gallesini câmî'nin imamına şart etmekle..." denilerek bu defa paranın doğrudan imama verilmesi vasiyet edilmeyip işletilmek suretiyle gelirinin düzenli olarak cami imamına verileceği belirtilmiştir.

Manastırlı kadınların vasiyette buldukları alanlardan bir diğeri ise ta'âmiyedir. Esnaf teşkilatlarına ait ta'âmiye vakıfları olduğu bilinmektedir (Faroqhi, 2003: s. 143; Tabakoğlu, 2011: s. 337; Başol, 2018: s. 116). XVIII. yüzyılın ilk yarısında Manisa'da bu türden vakıflara vasiyette bulunanlar olduğu tespit edilmiştir (BOA.MŞH.ŞSC.d., nr. 6591, s. 85-86; nr.6610, s. 65). Ancak Manastır'da kadınların esnaflara ait ta'âmiye vakıflarına vasiyet ettikleri düşünülmemektedir. Zira Manastırlı iki kadın terekesinde yer alan "*sülüs mâlından ta'âmiye, it'âm-ı ta'âm li'l-fakr*" kaydıyla yer alan vasiyetler (BOA.YB.21.d., nr.31/4b; nr.47/19b), ta'âmiye vakıflarından ziyade ölümü sonrasında yoksullara yemek dağıtılması hususunu ifade ettiği düşünülmektedir. Nitekim bir başka terekede doğrudan "*fukaraya aş verildi*" (BOA.YB.21.d., nr.39/1b) şeklindeki kayıttan ta'âmiye olarak adlandırılan vasiyetin gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Bu bakımdan en azından Manastır için vasiyete konu olan ta'âmiyeyi fakirlere yemek verilmesi olarak açıklayabiliriz. Bununla birlikte genel olarak ta'âmiyenin incelediğimiz dönemde kadın vasiyetlerine çok yansımadağı görülmektedir.

Avarız vakıfları, bir köy ya da mahalle halkının ödemede zorlandıkları avarız bedeli ile kürek bedelini ödemek ve diğer ihtiyaçlarına harcanmak üzere kurulmuş akar ve para vakıflarıdır (İpşirli, 1991: s. 109). Bu anlamda Osmanlı döneminde ahaliye maddi anlamda fayda sağlayan ve yaşam koşullarını bir ölçüde rahatlatan vakıflardır. Manastır'da kadınlardan yalnızca biri mahallenin avarız vakfına vasiyet etmiştir. Emir mahallesinden Şerife hatun, aynı mahallenin avarız için 2.000 akçe vasiyet etmiştir (BOA.YB.21.d., nr.47/19b).

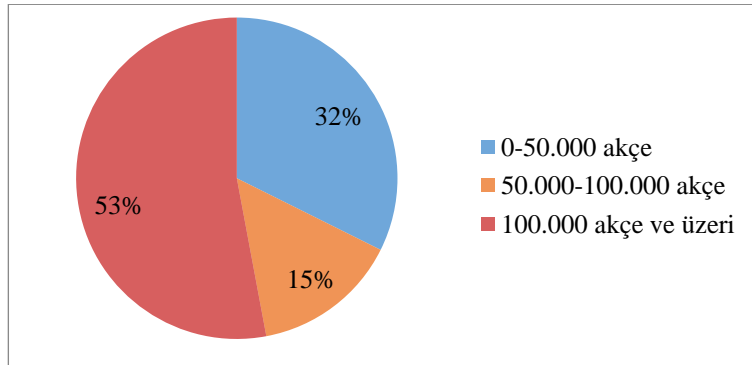
Bu vakıfların yanı sıra bazı kadınların vasiyet haricinde farklı şekillerde hayra vesile oldukları bilinmektedir. Nitekim aynı dönemde Manisa'da Ümmühan hatun, yolda bulduğu kimsesiz bir çocuğu evlat edinmiş ve bu çocuğun bakımını

üstlenmiştir (BOA.MŞH.ŞSC.d., nr.6602, s. 94). Bunun yanında sicillere yansımada da muhtelif suretlerle hayır işleri ile ilgilenen pek çok kadın olduğu muhakkaktır.

2. Erkeklerin Servet Dağılımları İçerisinde Vasiyetlerin Yeri

“Berây-ı vasiyyet” kayıtlarının yer aldığı erkeklere ait terekeler incelendiğinde toplam servetlerinin ortalamasının yaklaşık 215.000 akçe olduğu tespit edilmiş ve bu kişilerin servetlerinin daha ziyade 100.000 akçenin üzerinde olduğu görülmüştür. Kadınlar bahsinde de hayır işlerine harcanmak üzere malının üçte biri üzerinden vasiyette bulunan erkeklerin kadınlara nazaran refah seviyelerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştik. Nihayet bu durum vasiyette bulunan ya da bulunmayan ayrımı yapılmaksızın incelendiğinde de benzer olarak erkeklerin mal varlıklarının kadınlarınkine oranla genelde daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında kadınların aksine erkeklerde refah düzeyi yüksek olan kesim arasında hayır işleri için vasiyette bulunma hususu daha yaygındır. Neticede erkeklerin genel anlamda bu suretle hayır yapma yönünde bir kaygılarının olmadığı ve kadınlara nazaran dini duygularını bu şekilde ifade etmeyi tercih etmedikleri söylenebilir.

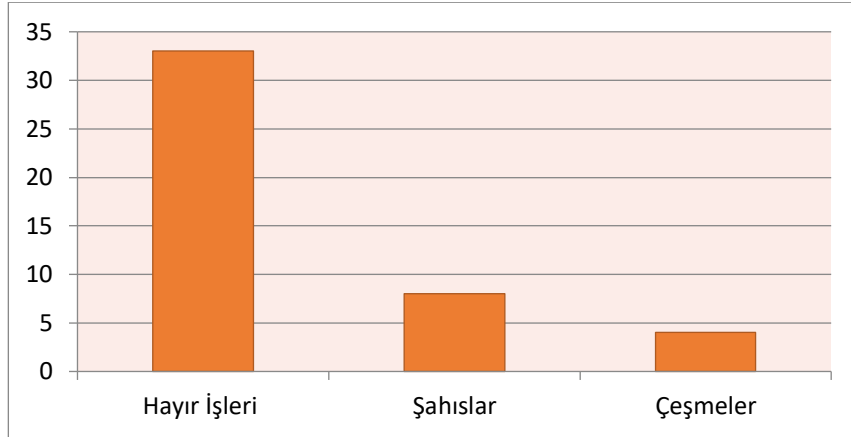
Vasiyette bulunan erkeklerin servetleri göz önüne alındığında, bunlar arasında Manastır’ın önde gelen varlıklı simalarından oldukları düşünülen dört erkeğin toplam mal varlıkları 500.000 akçenin üzerindedir. İnebey mahallesinden olan Bezzaz Hacı Osman Efendi, 1.507.767 akçe değerindeki mal varlığı ile öne çıkmaktadır (BOA.YB.21.d., nr.45/78a). Bezzaz Osman Efendi’nin mal varlığının yarısından fazlası alacaklarından oluşmaktadır. Alacaklı olduğu kimseler arasında takyeci, pabuççu, bakkal ve kuyumcu gibi esnaf da yer almaktadır. Bu kişilerle arasında vuku bulan bir alışveriş dolayısıyla bu alacakların oluştuğu düşünülebilir. Bezzaz Osman Efendi’nin servetinin kalanını ise büyük ölçüde dükkanında yer alan ve içlerinde 120.050 akçe değerinde 323 zira ölçüsünde *elvan Felemenk çuka* da bulunan çeşitli kumaşlar teşkil etmektedir. Manastır esnafı arasında serveti ile öne çıkan simalardan biri olduğu düşünülen Bezzaz Osman Efendi, ölümünden sonra hayır işlerine harcanması için 180.000 akçe vasiyet etmiştir. Ancak vasiyeti yalnız “*techîz, tekfîn ve vücûh-ı berr*” olarak kaydedilmiş, vasiyet edilen meblağın nasıl değerlendirileceği hususu izah edilmemiştir.



Şekil 3: Manastırlı Hayırsever Erkeklerin Servet Dağılımları

Karaoğlan mahallesinden Receb Efendi'nin ise 625.195 akçe değerindeki mal varlığının tamamına yakını alacaklarından oluşmaktadır (BOA.YB.21.d., nr.43/62a). Mal varlığından ber-mûceb-i vasiyyet-i sülûs olarak hayır işlerine harcanması için 36.000 akçe vasiyet etmiştir. Burada "*vasiyyet-i sülûs*" olarak ifade edilen vasiyetin, her zaman mal varlığının tam olarak üçte birine karşılık gelmediği açıkça görülmektedir. Nitekim Receb Efendi'nin mal varlığının üçte biri 208.398 akçedir. Bu bakımdan "*vasiyyet-i sülûs*" ifadesinin, genel bir tabir olduğu, en fazla servetin üçte birine karşılık geldiği ancak bu oranın her zaman sağlanmadığı söylenebilir.

Yakub Bey mahallesinden Sol Kol Alay Beyi olan Ali Bey'in toplam serveti 587.200 akçe olup 36.000 akçeyi hayır işleri için vasiyet etmiştir (BOA.YB.21.d., nr.39/67b). Mal varlığının büyük bir kısmı, alacakları, gayrimenkulleri ve tarım mahsullerinden oluşmaktadır. Hac farizasını yerine getiremeyen Ali Bey, vasiyetinde 38.400 akçenin hac bedeli olarak ayrılmasını istemiştir. Bunun yanında iki ayrı çeşmeye ve Manastır'daki bazı mahallelere harcanması için vasiyette bulunan Ali Bey, cami hatibine ve oğlançıklara da belli miktarlarda vasiyette bulunmuştur. Burada söz konusu hatibin hangi caminin hatibi olduğu kaydedilmediği gibi *oğlançıklar* şeklinde ifadesi edilen çocukların kimler olduğu hususu açık değildir.



Şekil 4: Manastırlı Hayırsever Erkeklerin Vasiyette Buldukları Hayır Alanları

İnebey mahallesinden Hacı Molla İbrahim Efendi, 579.819 akçe değerindeki mal varlığının 88.200 akçesini vasiyet etmiştir (BOA.YB.21.d., nr.49/43a). Bu meblağın bir kısmı techiz, tekfin ve ıskat-ı salata ayrılmış, kalanı ise kişilere vasiyet etmiştir. Bu kişiler arasında gelini, kız kardeşi, kız kardeşinin kızı, daha önce vefat etmiş olan oğlunun kızının cariyesi ve vefat eden Molla Ahmed'in kızı Aişe yer almaktadır. Burada akrabaları arasında gelinine 48.000 akçe vasiyette bulunması dikkati çekmektedir. Oğlunun vefatı ile gelininin geçim sıkıntısı yaşama ihtimaline karşı ona ayrıca diğerlerine oranla yüklü miktarda vasiyette bulunmayı tercih etmiş olmalıdır. Bunun yanında daha önce vefat etmiş olan Molla Ahmed'in kızı Aişe'ye de 1.200 akçe vasiyet etmesi, İbrahim Efendi ile bahsi geçen Molla Ahmed arasında bir dostluk olduğu ve vefatı sonrasında onun kızına az da olsa faydasının dokunmasını istediği akla gelmektedir. Ancak Molla Ahmed Efendi ya da kızı Aişe

hakkında herhangi bir malumat bulunmaması nedeniyle bu konuda söylenecekler tahminden öteye geçmemektedir.

Vasiyet edilen varlıklar incelendiğinde, vasiyet miktarlarının 1800 ile 180.000 akçe arasında değiştiği görülmüştür. Vasiyet edilen varlıklar arasında en düşük meblağ olan 1800 akçe, Hamza Bey mahallesinden Derviş Abdurrahman Efendi tarafından hayır işlerine harcanması için vasiyet edilmiştir (BOA.YB.21.d., nr.47/35a). Derviş Abdurrahman Efendinin mal varlığı 14.588 akçedir. İncelenen dönemde en düşük mal varlığına sahip olan Kara Debbağ mahallesinden Ahmed Çelebi'nin serveti ise 8.493 akçe olup hayır işlerine harcanmak üzere 2.682 akçesini vasiyet etmiştir (BOA.YB.21.d., nr.42/55a). Burada yine servet ile vasiyet arasında bir bağın olmadığı, servetin fazla olmasının vasiyetin de fazla olacağı anlamına gelmediği görülmektedir.

Manastırlı erkeklerin vasiyetleri incelendiğinde kadınlarla benzer şekilde vasiyetlerinin çoğunlukla mendup (müstehap) vasiyet olduğu anlaşılmaktadır. Yalnız dört terekede vâcip vasiyete rastlanmıştır. Bunlardan biri namaz borçlarının düşürülmesi için diğer üçü ise hac bedeli olarak vasiyet edilmiştir. İnebey mahallesinden Hacı Molla İbrahim Efendi, vasiyet ettiği 88.200 akçenin 15.000 akçesini teçhiz, tekfin ve iskât-ı salât için ayırmıştır (BOA.YB.21.d., nr.49/43a). Yakub Bey mahallesinden İbrahim Ağa ile Sol Kol Alay Beyi Ali Bey ve Emir mahallesinden Hasan Ağa ise hacca gidemediklerinden hac bedeli için vasiyette bulunmuşlardır (BOA.YB.21.d., nr.38/5b; nr.39/67b; nr.47/21b).

Manastırlı erkeklerin vasiyetleri çoğu zaman "vasiyyet-i sülüs ve Der-vasiyyet-i sülüs techîz ve tekfîn ve vücûh-ı bîr" şeklinde kaydedilmiştir. Bu türden kayıtların dışında kalanlar arasında erkeklerin yaygın olarak şahıslar için vasiyette buldukları görülmektedir. Bunlar arasında yer alan Sol Kol Alay Beyi Ali Bey ile İnebey mahallesinden Hacı Molla İbrahim Efendi'nin vasiyette buldukları kişilerden yukarıda bahsedilmiştir. Bunların yanında İnebey mahallesinden Hacı Molla Mehmed Efendi, kız kardeşinin çocukları için vasiyette bulunurken Kara Debbağ mahallesinden Bakkal Hacı Mehmed Efendi, hizmetkarı Mehmed ve Fatma ile akrabasından Safiye adlı çocuğa belli bir miktarda vasiyette bulunmuştur (BOA.YB.21.d., nr.35/1b; nr.39/25b). Sinan Bey mahallesinden Ömer Yazıcı, kız kardeşi ile kayınvalidesine; Ali Çavuş mahallesinden Hacı Abdi Ağa ise biri gulam olmak üzere dokuz farklı çocuğa mal varlığından belli bir miktarı vasiyet etmiştir (BOA.YB.21.d., nr.51/9b; nr.42/62a).

Manastırlı erkeklerin vasiyette buldukları alanlardan bir diğeri ise çeşmelerdir. İnebey mahallesinden Hacı Mehmed Efendi, Emir mahallesinde bulunan çeşme için 2.400 akçe vasiyet ederken Yakub Bey mahallesinden Sol Kol alay Beyi Ali Bey, kendi mahallesinde bulunan çeşme ile Loznan adlı köyde bulunan çeşme için toplam 9.000 akçe vasiyet etmiştir (BOA.YB.21.d., nr.35/1b; nr.39/67b). Kara Debbağ mahallesinden Bakkal Hacı Mehmed, Hacı Seyfullah çeşmesine 3.000 akçe, Ali Çavuş mahallesinden Hacı Abdi Ağa ise kendi vakfı olan çeşmelere tamir için 12.000 akçe vasiyet etmiştir (BOA.YB.21.d., nr.39/25b; nr.42/62a). Bu vakıf çeşmelerin nerede olduğu hakkında malumat bulunmadığı gibi Manastır'da bulunan

vakıflar arasında Hacı Abdi Ağa'ya ait bir vakfa tesadüf olunmamıştır. Ancak terekede yer alan kayıt ışığında Hacı Abdi Ağa'nın farklı yerlerde birden çok çeşme yaptırdığı anlaşılmaktadır.

Manastır'da erkeklerin vasiyetleri arasında bulunan su kuyusu ve köprü tamiri yalnız bir terekede yer almaktadır (BOA.YB.21.d., nr.35/1b). Manastır'da kadınların vasiyetleri arasında çeşme, su kuyusu ve köprülere rastlanmamış; erkeklerin vasiyetlerinde ise kadınlar arasında yaygın olan cami ve mescitlere kandil ve mum sağlanmasına hiç tesadüf olunmamıştır. Bu durum kişinin refah seviyesinin yapılacak vasiyetin değerini ya da türünü etkilediğini ve bu bakımdan kadınlar ile erkeklerin vasiyet alanlarında zorunlu bir ayrım olabileceğini akla getirmekle birlikte benzer dönemlerde Manisa için yapılan incelemede böyle bir durum tespit edilmemiştir (Karadeniz, 2022: s. 339-359). Bu bakımdan böyle bir genelleme yapmak doğru olmayacaktır. Yalnız Manastır için kadınların ve erkeklerin vasiyet alanlarında farklı yönde eğilimlerin olduğu söylenebilir.

Manastır'da erkeklerin vasiyette buldukları diğer bir alanın ise fakirlere yemek yedirmek olduğu anlaşılmaktadır. Belgelerde "*it'âm-ı fakir, eyyâm-ı mu'tâdede fukaraya it'âm-ı ta'âm*" şeklinde geçen bu vasiyet türüne üç ayrı terekede rastlanmıştır (BOA.YB.21.d., nr.38/5b; nr.51/9b; nr.39/32b, 33a, 33b). Aslında terekelerden birinde vasiyet sadece "*berây-ı vasiyyet-i sülüs*" olarak kaydedilmiş, ancak sicilde aynı kişinin vasiyetinin ayrıntılı olarak verildiği iki ayrı belge daha tespit edilmiş, böylece vasiyetin bir kısmının fakirlere yemek yedirilmesine ayrıldığı anlaşılmıştır.

Vasiyet alanları mahalle avarız vakfına ise yalnızca iki terekede görülmüştür (BOA.YB.21.d., nr.39/25b, 67b). Burada terekelerde yer alan vasiyet kayıtlarının ayrıntılı malumat vermeyişi, genel anlamda Manastır ahalisinin vasiyet alanlarındaki yönelimlerinin sağlıklı değerlendirilmesine engel olmaktadır. Zira kayıtlar çoğunlukla sadece hayır işlerine vasiyet edildiği yönünde bilgi verirken bu hayır işlerinin muhtevası konusunda sessiz kalmaktadır. Bu bakımdan tereke kayıtlarında yer alan *berây-ı vasiyyet* kayıtlarının dikkatli yorumlanması gerekmektedir. Bunun yanında mevcut verilerden incelenen bölgede kadın ve erkekler arasında vasiyet yoluyla hayır yapma konusundaki yaygınlığı, vasiyet alanlarını ve vasiyette bulunan kişilerin refah düzeyleri ile sosyal yapı içerisindeki konumlarını tespit etmek mümkündür.

Sonuç

Osmanlı'da ticari açıdan önemli şehirlerinden biri olan Manastır'da, 18. yüzyılın ilk yarısı için şeri'yye sicilleri üzerinde yapılan araştırmada, mevcut terekelerin ancak %30'unda vasiyet kaydının bulunduğu görülmüştür. Şehirde vefat eden her kişinin terekasının tutulmadığı göz önünde bulundurulmakla birlikte genel anlamda Manastır'da bu dönemde mal varlıklarının bir kısmını vasiyet yoluyla hayır işlerine ayırma usulünün yaygın olmadığı açıktır. Kadın ve erkek özelinde incelendiğinde ise bu türden kayıtların, kadın terekelerinde daha sık yer aldığı görülmektedir. Bu açıdan kadınların erkeklere nazaran bu konuya daha fazla eğildikleri söylenebilir.

Vasiyette bulunan kadın ve erkeklerin mal varlıklarının ortalaması arasında oldukça büyük bir fark bulunmaktadır. Refah düzeyi yüksek olan belli bir kesim hariç tutulduğunda Osmanlı toplumunun geneli için benzer bir durumun söz konusu olduğu söylenebilir. Burada dikkati çeken husus ise vasiyette bulunan kadınlar arasında mal varlığı 10.000-20.000 aralığında olanların fazla olmasıdır. Erkeklerde ise genel olarak mal varlığı yüksek olanlar vasiyette bulunmuştur. Bu durum çoğunlukla erkeklerin servetlerinin değerinin yüksek olması ile açıklanabilir ancak kadınların büyük oranda servetinin miktarına bakmaksızın az ya da çok vasiyet etme eğilimine işaret etmektedir.

Vasiyet edilen miktarlar söz konusu olduğunda servet ortalamasındaki benzer bir durum burada da kendini göstermektedir. Erkeklerin vasiyet ettikleri miktarın ortalaması kadınlara nazaran daha fazladır. Bu durumun temel sebebi kadınların mal varlıkları oranında vasiyette bulunmaları şeklinde açıklanabilir. Nihayet erkeklere oranla daha düşük mal varlığına sahip olan kadınların vasiyet ettikleri miktarın düşük olması anlamlı görünebilir. Ancak terekelerin geneli incelendiğinde mal varlığı ile vasiyet edilen miktarın her zaman doğru orantılı olmadığı, serveti düşük olan birinin vasiyet miktarının mal varlığı daha yüksek olan birine göre daha fazla olduğu durumlara rastlanmıştır. Bu bakımdan kadınların vasiyet ettikleri meblağ düşük olsa dahi kadınlar, erkeklere nazaran hayır işleri için vasiyette bulunma hadisesinin yaygınlığı açısından öne çıkmaktadır.

Vasiyetler türleri bakımından ele alındığında daha ziyade mendup (müstehap) olarak ifade edilen vasiyet türüne rastlanmıştır. Kadınlar arasında yalnız üç kişide, erkekler de ise dört kişide vacip vasiyete tesadüf olunmuştur. Bu bakımdan genel olarak hayır işlerine harcanması maksadıyla vasiyette bulunulduğu söylenebilir. Bu hayır işleri kayıtlarda çoğu zaman kısaca "berây-ı vasiyyet, *ber-muceb-i vasiyyet*, *vasiyyet-i müsbete*" gibi ifadelerle zikredilmiştir. Bu durum vasiyetin muhtevasının anlaşılmasını zorlaştırmakta ve nihayet Manastır ahalisinin vasiyet alanlarındaki yönelimlerinin sağlıklı değerlendirilmesine engel olmaktadır. Bu bakımdan tereke kayıtlarında yer alan *berây-ı vasiyyet* kayıtlarının dikkatli yorumlanması gerekmektedir.

Vasiyet edilen hayır alanları arasında erkek ve kadınlar arasında şahısların önde geldiği görülmektedir. Burada bakıma muhtaç kimselere yardımcı olmanın yanında köle ve cariyelerini hürriyetine kavuşturma maksadıyla vasiyette bulunulduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında kadınlar genel olarak cami ve mescidlerin kandilleri ile mumlarına, fakirlere yemek verilmesine ve mahalle avarız vakıflarına sarf olunmak üzere vasiyette bulunurken erkekler çeşme bina ve tamiri, su kuyusu ve köprü tamiri, fakirlere yemek verilmesi ile yine mahalle avarız vakıfları için harcanmak üzere mallarının belli bir kısmını vasiyet etmiştir. Manastır'da kadınların vasiyetleri arasında çeşme, su kuyusu ve köprülere rastlanmamış; erkeklerin vasiyetlerinde ise kadınlar arasında yaygın olan cami ve mescitlere kandil ve mum sağlanmasına hiç tesadüf olunmamıştır. Bu durum kadınlar ile erkeklerin vasiyet alanlarında bilinçli bir ayırım olabileceğini akla getirmekle birlikte benzer dönemlerde farklı bölgelerde böyle bir durumun olmadığı bilinmektedir. Bu

bakımdan bu surette bir genelleme yapmak doğru olmayacaktır. Yalnız Manastır için kadınların ve erkeklerin vasiyet alanlarında farklı yönde eğilimlerin olduğu söylenebilir.

Hayır yapmak ve bağışta bulunmak insanların kendi vicdanları, inanışları ve elbette ekonomik durum ile alakalı olmakla birlikte Manastır'da hayır işlerine harcanmak üzere vasiyette bulunan kişilerin refah düzeyleri ile vasiyette buldukları miktar arasında her zaman doğrudan bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Bunun ötesinde kadınlar arasında bu konunun daha yaygın olduğu görülmüş, sosyo-ekonomik durumu yüksek olmasa dahi kadınların vasiyet hususuna önem verdikleri anlaşılmıştır. Neticede Manastır'da servetlerinin değeri ve refah düzeyleri değişmekle birlikte her kesimden insan, çevrelerinde muhtaç olanlara yardım etmek, fakir fukarayı doyurmak ve vakıflara destek olmak gibi maksatlarla mallarının bir kısmını vasiyet etmiş ve bu suretle hayra vesile olup ölümünden sonra hayırla yad edilmeyi temin etmiştir.

Kaynakça

Arşiv Belgeleri

BOA.MŞH.ŞSC.d., nr. 6591, s.85-86

BOA.MŞH.ŞSC.d., nr.6602, s.94

BOA.MŞH.ŞSC.d., nr.6610, s.65.

BOA.YB.21.d., nr.31/4b, 61a; nr.32/11a; nr.33/2b; nr.35/1b, 2a; nr.36/7b; nr.37/1b, 11b; nr.38/5b, 7b; nr.39/1b, 25b, 32b, 33a, 33b, 53b, 67b, nr.40, 34a, 73a, 77b; nr.42/1b, 41a, 55a, 62a, nr.43/6a, 62a, nr.44/2a, nr.45/58a, 78a, nr.46, s.8b, 10a, 16a, 17a, nr.47/19b, 21b, 35a, 36a, 46b, nr.48/37a, nr.49/43a, nr.50/45b, nr.51/9b, 23a

Sayfa | 406

Araştırma ve İnceleme Eserleri

Arı, A. (2012). Vasiyet. *TDVİA*, 42, İstanbul: TDV Yayınları, 552-553.

Başol, S. (2018). Osmanlı bursa'sında tüccar loncası vakfı ve kredi faaliyetleri (1693-1823). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13/1, 99-122.

Bilmen, Ö. N. (1985). *Hukuk-ı islâmiyye ve ıstilahât-ı fıkhiyye Kâmûsu*.5, İstanbul: Bilmen Yayınları.

Civelek, G. (2021). *XVII. yüzyılın ikinci yarısında manastır şehri*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Erzurum.

Çağ, G. (2023). *Bir osmanlı şehri manastır 16. ve 17. yüzyılda rumeli'de idari ve iktisadi yapı*, İstanbul: Selenge Yayınları.

Demirci, K. (1993). Cenaze, *TDVİA*, 7, İstanbul: TDV Yayınları, 353-354.

Ekinci, E. B. (1997). İslâm ve osmanlı hukukunda vasiyetin ispatı. *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi Naci Kinacioğlu'na Armağan*, 1(2), 105-120.

Erikci, E. (2019). *8 Numaralı manastır şer'îye sicili'nin (1-64. varak) transkripsiyon ve değerlendirilmesi (h.1050-151/M.1640-1642)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Faroqhi, S. (2003). *Osmanlı dünyasında üretmek, pazarlamak, yaşamak*, Çev. G. Ç. Güven, Ö. TÜresay, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Gözcü, H. (2019). *25 Nolu manastır şer'îye sicilinin transkripsiyonu ve değerlendirilmesi (1682-1684)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- İdrızı, M. (2008). *XIV. ve XV. yüzyıllarda bitola (manastır)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- İpşirli, M. (1991). Avârız vakfı. *TDVİA*, 4, İstanbul: TDV Yayınları, 109.
- Karadeniz, Ü. (2022). Osmanlı taşrasında hayırsever kadınlar (XVIII. yüzyılın ilk yarısında manisa örneği), *Toplum, Din ve Kadın*. (Ed.) Emine Öztürk, İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık, 339-359.
- Karaman, H. (1987). *Mukayeseli islâm hukuku*, Cilt:1, İstanbul: Nesil Yayınları.
- Karaman, H. (2011). *Anahatlarıyla islâm hukuku*, 2, İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Kavgacı, K. (2021). *63 Numaralı manastır şer'îye sicilinin transkripsiyonu ve değerlendirilmesi (1778-1782)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Köse, S. (1997). *İslâm hukukunda hakkın kötüye kullanılması*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Nedzipi, L. (2006). *XV-XVI. yüzyıllarda Makedonya'da kültür ve medeniyet*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Omerov, M. (2016). *Vakfiyelere göre XV-XVIII. asırlarda makedonya'da vakıflar ve işlevleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Özcan, H. (2019). *8 Numaralı manastır şer'îye sicili'nin (65-120 varak) transkripsiyon ve değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Schacht, J. (1988). Vasiyet. *İA*, 13, İstanbul: MEB Yayınları, 230-232.
- Şener, M. (1993). Cenaze-islâm'da cenaze. *TDVİA*, 7, İstanbul: TDV Yayınları, 357.
- Tabakoğlu, A. (2011). Tekâlîf. *TDVİA*, 40, İstanbul: TDV Yayınları, 336-337.
- Yılmaz, İ. (2017). İslâm hukukunda vasiyet yoluyla varisleri mirastan mahrum etmeye yönelik tasarrufların sınırlandırılması. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 21(3), 1739-1774.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET: Vasiyet, kişinin ölümünden sonra mal varlığının tasarrufu konusundaki taleplerini ifade etmekte ve İslam hukukunun önemli konularından birini teşkil etmektedir. Ölen kişinin vasiyet edebileceği miktarın üst sınırı ve vasiyetin şartları İslam hukukunda ayrıntılı olarak izah edilmiştir. Osmanlı toplumunda mal varlıklarının bir kısmının vasiyet edilmesi usulünün uygulandığı şer'îye sicillerinde yer alan terekelerden tespit edilebilmektedir. Tereke ye da muhalefat olarak anılan belgeler, kişinin ölümünden sonra mal varlığının maddi değerleri ile birlikte kaydedildiği listelerdir. Bu belgede, ölen kişinin kimliği, mirasçuları ve mal varlığının yanında borçları ile ihzariyye, dellaliyye ve katibiyye gibi belgenin düzenlenmesini sağlayan kimseler için ödenen meblağ da bulunmaktadır. Ayrıca ölen kişi şayet vasiyette bulunduysa bu kısım da "berây-ı vasiyyet" başlığı altında kaydedilmekteydi. XVIII. yüzyılın ilk yarısında Manastır'da yaşamış ve varlıklarının bir kısmını vakfetmiş olan kimseler hakkında vakıf muhasebe defterleri, vakfiye suretleri ve muhtelif arşiv vesikaları bilgi vermektedir. Tereke kayıtları vakıflardan ziyade vasiyet yoluyla hayır işlerine vesile olan kişiler hakkında bilgiler sunmaktadır. Bu anlamda vasiyet edilen varlığın niteliği ve nasıl sarf edileceği hususunun yanı sıra vasiyet eden kişinin ailesi, serveti ve toplum içindeki sosyo-ekonomik konumu hakkında da terekelerden malumat sağlanabilmektedir. Osmanlı'da ticari açıdan önemli şehirlerinden biri olan Manastır'da, 18. yüzyılın ilk yarısı için şer'îye sicilleri üzerinde yapılan araştırmada, mevcut terekelerin ancak %30'unda vasiyet kaydının bulunduğu görülmüştür. Şehirde

vefat eden her kişinin terekesinin tutulmadığı göz önünde bulundurulmakla birlikte genel anlamda Manastır'da bu dönemde mal varlıklarının bir kısmını vasiyet yoluyla hayır işlerine ayırma usulünün yaygın olmadığı açıktır. Kadın ve erkek özelinde incelendiğinde ise bu türden kayıtların, kadın terekelerinde daha sık yer aldığı görülmektedir. Bu açıdan kadınların erkeklere nazaran bu konuya daha fazla eğildikleri söylenebilir. Vasiyette bulunan kadın ve erkeklerin mal varlıklarının ortalaması arasında oldukça büyük bir fark bulunmaktadır. Refah düzeyi yüksek olan belli bir kesim hariç tutulduğunda Osmanlı toplumunun geneli için benzer bir durumun söz konusu olduğu söylenebilir. Burada dikkati çeken husus ise vasiyette bulunan kadınlar arasında mal varlığı 10.000-20.000 aralığında olanların fazla olmasıdır. Erkeklerde ise genel olarak mal varlığı yüksek olanlar vasiyette bulunmuştur. Bu durum çoğunlukla erkeklerin servetlerinin değerinin yüksek olması ile açıklanabilir ancak kadınların büyük oranda servetinin miktarına bakmaksızın az ya da çok vasiyet etme eğilimine işaret etmektedir. Vasiyet edilen miktarlar söz konusu olduğunda servet ortalamasındaki benzer bir durum burada da kendini göstermektedir. Erkeklerin vasiyet ettikleri miktarın ortalaması kadınlara nazaran daha fazladır. Bu durumun temel sebebi kadınların mal varlıkları oranında vasiyette bulunmaları şeklinde açıklanabilir. Nihayet erkeklere oranla daha düşük mal varlığına sahip olan kadınların vasiyet ettikleri miktarın düşük olması anlamlı görünebilir. Ancak terekelerin geneli incelendiğinde mal varlığı ile vasiyet edilen miktarın her zaman doğru orantılı olmadığı, serveti düşük olan birinin vasiyet miktarının mal varlığı daha yüksek olan birine göre daha fazla olduğu durumlara rastlanmıştır. Bu bakımdan kadınların vasiyet ettikleri meblağ düşük olsa dahi kadınlar, erkeklere nazaran hayır işleri için vasiyette bulunma hadisesinin yaygınlığı açısından öne çıkmaktadır. Vasiyetler türleri bakımından ele alındığında daha ziyade mendup olarak ifade edilen vasiyet türüne rastlanmıştır. Kadınlar arasında yalnız üç kişide, erkekler de ise dört kişide vacip vasiyete tesadüf olunmuştur. Bu bakımdan genel olarak hayır işlerine harcanması maksadıyla vasiyette bulunulduğu söylenebilir. Bu hayır işleri kayıtlarda çoğu zaman kısaca zikredilmiştir. Bu durum vasiyetin muhtevasının anlaşılmasını zorlaştırmakta ve nihayet Manastır ahalisinin vasiyet alanlarındaki yönelimlerinin sağlıklı değerlendirilmesine engel olmaktadır. Bu bakımdan tereke kayıtlarında yer alan *berây-yi vasiyyet* kayıtlarının dikkatli yorumlanması gerekmektedir. Vasiyet edilen hayır alanları arasında erkek ve kadınlar arasında şahısların önde geldiği görülmektedir. Burada bakıma muhtaç kimselere yardımcı olmanın yanında köle ve cariyelerini hürriyetine kavuşturma maksadıyla vasiyette bulunulduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında kadınlar genel olarak cami ve mescidlerin kandilleri ile mumlarına, fakirlere yemek verilmesine ve mahalle avarız vakıflarına sarf olunmak üzere vasiyette bulunurken erkekler çeşme bina ve tamiri, su kuyusu ve köprü tamiri, fakirlere yemek verilmesi ile yine mahalle avarız vakıfları için harcanmak üzere mallarının belli bir kısmını vasiyet etmiştir. Manastır'da kadınların vasiyetleri arasında çeşme, su kuyusu ve köprülere rastlanmamış; erkeklerin vasiyetlerinde ise kadınlar arasında yaygın olan cami ve mescitlere kandil ve mum sağlanmasına hiç tesadüf olunmamıştır. Bu durum kadınlar ile erkeklerin vasiyet alanlarında bilinçli bir ayırım olabileceğini akla getirmekle birlikte benzer dönemlerde farklı bölgelerde böyle bir durumun olmadığı bilinmektedir. Bu bakımdan bu surette bir genelleme yapmak doğru olmayacaktır. Yalnız Manastır için kadınların ve erkeklerin vasiyet alanlarında farklı yönde eğilimlerin olduğu söylenebilir. Hayır yapmak ve bağışta bulunmak insanların kendi vicdanları, inanışları ve elbette ekonomik durum ile alakalı olmakla birlikte Manastır'da hayır işlerine harcanmak üzere vasiyette bulunan kişilerin refah düzeyleri ile vasiyette buldukları miktar arasında her zaman doğrudan bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Bunun ötesinde kadınlar arasında bu konunun daha yaygın olduğu görülmüş, sosyo-ekonomik durumu yüksek olmasa dahi kadınların vasiyet hususuna önem verdikleri anlaşılmıştır. Neticede Manastır'da servetlerinin değeri ve refah düzeyleri değişmekle birlikte her kesimden insan, çevrelerinde muhtaç olanlara yardım etmek, fakir fukarayı doyurmak ve vakıflara destek olmak gibi maksatlarla mallarının bir kısmını vasiyet etmiş ve bu suretle hayra vesile olup ölümünden sonra hayırla yad edilmeyi temin etmiştir.

EXTENDED ABSTRACT: The testament expresses a person's requests regarding the disposition of his or her assets after death and constitutes one of the important subjects of Islamic law. The upper limit of the amount that a deceased person can bequeath and

the conditions of the testament are explained in detail in Islamic law. It can be determined from the heritage records in the Sharia registers that the method of bequeathing a portion of the assets was applied in Ottoman society. Documents called tereke or muhallefat are lists in which a person's assets are recorded along with their material values after death. This document includes the identity of the deceased, his heirs and assets, as well as his debts and the amount paid to those who arranged for the document to be prepared. In addition, if the deceased made a testament, this part was also recorded under the title "berây-ı vasiyyet". Waqfs accounting books, copies of the waqf deed, and various archive documents provide information about people who lived in Bitola in the first half of the eighteenth century and donated some of their assets. Tereke records provide information about individuals instrumental in charitable works through testaments rather than waqfs. In this sense, in addition to the existence of the bequeathed asset and how it was spent, information about the testator's family, service providers, and the healthy socio-economic situation of the society can also be obtained from the tereke records. In the research conducted on the Sharia registers of Bitola, one of the important cities in the Ottoman Empire regarding trade, for the first half of the eighteenth century, it was seen that only 30% of the existing tereke records had a will record. Although it is taken into account that not every deceased person's estate was kept in the city, it is clear that the practice of allocating a portion of one's assets to charitable purposes through a testament was not common in Bitola in general during this period. When examined specifically for women and men, it is seen that such records are more common in women's estates. In this respect, it can be said that women were more concerned with this issue than men. There is a considerable difference between the average assets of men and women who made wills. Excluding a certain group with a high level of wealth, it can be said that a similar situation applies to Ottoman society as a whole. The striking point here is that among the women who made wills, there are many with assets between 10,000-20,000. Among men, those with high assets generally made wills. This situation can mostly be explained by the high value of men's assets, but it also points to the tendency of women to make bequests, whether more or less, regardless of the amount of their wealth. When it comes to the amounts bequeathed, a similar situation in the service average is also evident here. The amount of men's bequests is wider than the characteristics of women. The main reason for this situation can be explained as women making bequests in proportion to their assets. Ultimately, it was not meaningful that the amount shown in the bequests of women, whose assets were lower than the ratio of men, was low. However, it has been observed that the amount bequeathed is not always correct with the changing assets in the general estates, and that the bequeathed amount of someone with a lower wealth is higher than someone with a higher wealth. Even if the amount bequeathed by these women is low, women stand out in terms of the prevalence of bequests for relationships with men. When the types of wills are considered, the type of will referred to as "mendup" is encountered more. Only three women and four men have had obligatory wills. In this respect, it can be said that a will was made to spend it on charity in general. These charitable works are often briefly mentioned in the records. This situation makes it difficult to understand the content of the will and finally prevents a healthy evaluation of the tendencies of the people of the monastery in the areas of wills. In this respect, the records of "berây-ı vasiyyet" in the estate records should be interpreted carefully. While charitable giving and donations are related to people's conscience, beliefs, and of course economic status, it has been observed that there is not always a direct relationship between the level of wealth of people who make a will to be spent on charitable works in Bitola and the amount they make. Furthermore, it has been observed that this issue is more common among women, and it has been understood that women attach importance to the issue of wills even if their socio-economic status is not high. As a result, although the value of their wealth and level of wealth vary in Bitola, people from all walks of life have bequeathed a portion of their wealth to help those in need around them, feed the poor and supporting foundations, thus contributing to charity and ensuring that they are remembered with kindness after their death.



**SİBER ZORBALIK OLGUSUNUN PSİKOLOJİK VE DAVRANIŞSAL ETKİLERİ
İLE SİBER ZORBALIĞA KARŞI GELİŞTİRİLEN SAVUNMA
MEKANİZMALARINI DİJİTAL YERLİLER ÜZERİNDEN İNCELEMEK**

EXAMINING THE PSYCHOLOGICAL AND BEHAVIORAL EFFECTS OF
CYBERBULLYING AND DEFENSE MECHANISMS DEVELOPED AGAINST
CYBERBULLYING THROUGH DIGITAL NATIVES

Hakan TAN

Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Nişantaşı
Üniversitesi, İİSBF, Yeni Medya ve
İletişim, İstanbul/Türkiye.

Assist. Prof. Dr., New Media and
Communication / New Media and
Communication, İstanbul Nişantaşı
University, Faculty of Economics,
Administrative and Social Sciences,
İstanbul/Türkiye.

hakan.tan@nisantasi.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-5837-1846

Yelda ŞENKAL

Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Nişantaşı
Üniversitesi, İİSBF, Halkla İlişkiler ve
Reklamcılık, İstanbul/Türkiye.

İstanbul Nişantaşı Üniversitesi, İİSBF
Assist. Prof. Dr., İstanbul Nişantaşı
University, Faculty of Economics,
Administrative and Social Sciences,
Public Relations and Advertising,
İstanbul/Türkiye.

yelda.senkal@nisantasi.edu.tr

ORCID ID: 0000-0001-6450-9568

Makale bilgisi | Article Information

DOI: 10.47994/usbad.1510397

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 04.07.2024

Kabul Tarihi / Date Accepted: 15.12.2024

Yayın Tarihi / Date Published: 20.12.2024

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Aralık / December

Bu Makaleye Atıf İçin / To Cite This Article: Tan, H., & Şenkal, Y. (2024). Siber Zorbalık Olgusunun Psikolojik ve Davranışsal Etkileri ile Siber Zorbaliğa Karşı Geliştirilen Savunma Mekanizmalarını Dijital Yerliler Üzerinden İncelemek. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi* 6(16), 410-441.

İntihal: Bu makale intihal.net yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by intihal.net. No plagiarism detected.



İletişim: Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbad>
mail: usbaddergi@gmail.com

Öz: Siber zorbalığa maruz kalan ya da tanık olan dijital yerlilerde çeşitli psikolojik ve davranışsal rahatsızlıklar oluşmaktadır. Yeni ve sosyal medyanın sahip olduğu karakteristik özellikleri zorbalık ve saldırganlık türlerine siber zorbalık olgusu ve kavramının eklenmesi ile sonuçlanmıştır. Siber zorbalık, yalan söyleme, kendini başkası olarak tanıtmak, kimliğini gizleme, tehdit etme, alay etme, karalama, hakaret etme, dedikodu yapma, korkutma ve başkalarının resimlerini rızası olmadan sanal ortamda sergileme gibi olumsuz davranışlar şeklinde seyretmektedir. Siber zorbalığa maruz kalan bireylerde çaresizlik, öfke, üzüntü, endişe, yalnızlık, hayal kırıklığı gibi duyguları ortaya çıkabilmektedir. Çalışma, yeni ve sosyal medyada siber zorbalığa maruz kalan ya da tanık olan bireylerde ortaya çıkabilecek çeşitli psikolojik ve davranışsal etkiler ile siber zorbalığa maruz kalmamak için geliştirilen savunma mekanizmalarını dijital yerlilerde üzerinden incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada iletişim ve sosyal bilimlerin araştırma, yöntem ve tekniklerinden kantitatif (nicel) araştırma yöntemi olan survey (tarama) kullanılmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre siber zorbalığa maruz kalan bireylerde; *anksiyete ve depresyon akademik performansı düşmek ve okuldan kaçarak, devamsızlık yapmak; sürekli olarak o olayı düşünmeye başlamak, çok üzülme; çevresindeki her şeye olan ilgisini kaybetme; internette uzaklaşma ve konsantrasyon bozukluğu* yaşamak gibi psikolojik ve davranışsal rahatsızlıklar ortaya çıkmaktadır. Çalışmaya göre bireyler siber zorbalık olgusu ve siber zorbalık hakkında ve siber zorbalığa maruz kalmamak için çeşitli savunma mekanizmaları bilgilerine sahiptir. Araştırmanın yeni ve sosyal medyada gerçekleşen siber zorbalık türlerini incelemesi ve siber zorbalığın psikolojik ve davranışsal etkileri açıklaması açısından önemli olduğunu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Siber Zorbalık, Sosyal Medya, Siber Zorbalık Psikolojik ve Davranışsal Rahatsızlıkları, Siber Zorbalık Savunma Mekanizmaları, Dijital Yerliler

Abstract: Various psychological and behavioral disorders occur in digital natives who are exposed to or witness cyberbullying. The characteristic features of new and social media have resulted in the addition of the concept and phenomenon of cyberbullying to the types of bullying and aggression. Cyberbullying progresses in the form of negative behaviors such as lying, introducing oneself as someone else, hiding one's identity, threatening, mocking, slandering, insulting, gossiping, intimidating and displaying other people's pictures in a virtual environment without their consent. Feelings such as helplessness, anger, sadness, anxiety, loneliness and disappointment may arise in individuals who are exposed to cyberbullying on new and social media. The study aims to examine the various psychological and behavioral effects that may occur in individuals who are exposed to or witness cyberbullying on digital natives and the defense mechanisms developed to avoid being exposed to cyberbullying. In the study, the quantitative research method of communication and social sciences, survey, is used. According to the findings of the study, individuals exposed to cyberbullying experience psychological and behavioral disorders such as anxiety and depression, decreased academic performance, skipping school and being absent; constantly thinking about the incident; feeling very sad; losing interest in everything around them; staying away from the internet and experiencing concentration problems. According to the study, individuals have knowledge about the phenomenon of cyberbullying and cyberbullying and various defense mechanisms to avoid being exposed to cyberbullying. It is thought that the study is important in terms of examining the types of cyberbullying that occur on new and social media and explaining the psychological and behavioral effects of cyberbullying.

Key Words: Cyberbullying, Social Media, Cyberbullying Psychological and Behavioral Disorders, Cyberbullying Defense Mechanisms, Digital Natives

GİRİŞ

Zorbalık okullarımızda ve toplumlarımızda yaygın bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Mason, 2008). Bir kişilerarası ilişki olarak; 1) Kasıtlı saldırgan davranış 2) Tekrarlanan bir davranış kalıbı 3) Zorba lehine güç dengesizliğini içeren üç bileşeni bulunan (Olweus ve Limber, 2018, s. 139) zorbalık, kötü niyetle saldırgan bir davranış olarak saldırgan davranışın bir alt kategorisini oluşturmakta, kendini savunamayan belirli bir mağdura tekrar tekrar yönelik olarak gerçekleşmektedir. Mağdur daha güçsüz, genç, psikolojik olarak kendine az güvenli olabilmekte, zorba da bundan psikolojik tatmin, akran gruplarında statü kazanımı ya da mağdurun değerli eşyalarını alarak mali kazanç elde etmektedir (Smith P. K., 1999).

Modern teknoloji, zorbaların okul, mahalle, ev gibi ortamlarda gerçekleşen saldırgan davranışlarının kapsamını bu fiziksel ortamların ötesine genişletmesine olanak tanımış (Patchin ve Hinduja, 2006) özellikle ergen ve gençler arasında iletişim teknolojisi kullanımının hızla gelişmesiyle birlikte siber uzay yeni bir riskli alan olarak ortaya çıkmıştır (Juvonen ve Gross., 2008). İnternet güçlü bir araç olarak birçok getiriler sağlayabildiği gibi söz hakkı ve sahipliğinin yaş, ırk, cinsiyete dayalı gerçekleşmemesi, belirgin kurallar barındırmaması, hesap verilebilirliğini sınırlı gerçekleşmesine dayalı korkutucu gerçeklerle de karşılaşılabilen bir yer olmaktadır (Berson, 2000).

Zorbalık davranışı günümüzde siber uzayda ve geleneksel ortamlarda olduğundan çok daha güçlü bir şekilde gerçekleşmektedir çünkü siber uzay daha kapsamlı, daha hızlı adeta kaçınılmaz bir konumda hayatımızda yer almaktadır (Huang ve Chou, 2010). Gençlerin bu ortamları yoğun kullanımına dayalı olarak bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımlarından kaynaklı çeşitli sorunların gündeme gelmesi ve bu araçların kötü amaçlara dayalı kullanımı "siber zorbalık" olarak tanımlanan bir problem alanını ortaya çıkarmaktadır (Yaman ve Peker, 2012, s. 819). Diğer taraftan siber zorbalık sadece belli yaş grupla üzerinde etki yaratmamakta ilkokuldan yetişkinliğe kadar her yaşa uzanabilmektedir. Bütün yaş gruplarında çeşitli derecelerde görülebilmeye rağmen araştırmaların çoğunlukla çocuklar ve ergenlerle yapılmıştır yapıldığı görülmektedir (Aksaray, 2011, s. 416).

Makalede atıf yapılan siber zorbalıkla ilgili çalışmalarda da görüldüğü gibi araştırmalar ve ölçekler daha çok çocuk ve ergenler için yapılmıştır. Çalışma ise alanda eksik olan gençler ve üniversite öğrencilerine odaklanmaktadır. Siber zorbalığın dayandığı kuramlar Akgül (2020)'ün çalışmasında da açıkladığı gibi Sosyal Ekolojik Kuram, Çevrimiçi Umursamazlık Etkisi, Genel Saldırganlık Kuramı, Gereçlendirilmiş Eylem ve Planlanmış Davranış Kuramları, Barlett ve Gentile'in Siber Zorbalık Modeli, Genel Gerginlik Kuramı, Rutin Aktiviteler Kuramı ve Üç I Kuramıdır. Siber zorbalıkla ilgili kuramlar Akgül'ün de açıkladığı gibi her kuramın

siber zorbalığın oluşumuna dair tüm bilgiler aşağıda yer alan kuramsal çerçevede verilmiştir.

Günümüzde çok sık yaşanan bir durum olan ve etkisi her geçen gün artan siber zorbalık karşısında bu çalışma ile ; sosyal medyada siber zorbalığa maruz kalmış ya da kendisi yaşamasa da bu durumun tanığı olmuş dijital yerlilerin yaşadıkları psikolojik ve davranışsal etkiler ile bunlardan korunmak adına geliştirdikleri savunma mekanizmalarını incelemek amaçlanmıştır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Siber Zorbalık Kavramsal Bakış

İlk defa 2004 yılında Kanadalı eğitimci Bill Belsey tarafından kullanılan kavram, çeşitli araştırmacılarca; dijital zorbalık, çevrimiçi zarar verme, çevrim içi zorbalık, sanal zorbalık, internet zorbalığı gibi kavramlarla isimlendirilmiştir (Aktepe, 2013, s. 32). "Siber zorbalık" bir grup veya birey tarafından, kendini kolayca savunamayan bir mağdura karşı, elektronik iletişim biçimlerini kullanarak tekrar tekrar ve zaman içinde gerçekleştirilen saldırgan, kasıtlı bir eylemdir (Smith, vd., 2008, s. 376) . Siber zorbalık, diğer bireylere kötü davranarak örtülü ya da açık, zevk ya da kazanç elde etmeye çalışan kötü niyetli saldırganlardır (Patchin ve Hinduja, 2006, s. 152). İnsanlar, cinsiyet, yaş, etnik köken, sosyo-ekonomik düzey ve akademik performansla bakılmaksızın siber zorbalığa maruz kalabilmekte ve bu tür davranışlarda bulunabilmektedirler (Arıca, vd., 2008).

Mason, siber zorbalıkta altı farklı rol bulunduğunu ifade etmektedir (Mason, 2008, s. 323):

a) Hak sahibi zorbalık: Kendilerinin üstün olduğuna inanan ve özellikle de karşıdaki kişiyi farklı olarak niteliyorsa, başkalarını taciz etme veya küçük düşürme hakkına sahip olan kişilerdir.

b) Hak sahibi zorbalıkların hedefleri: Zorbalık tarafından farklı ya da aşağı olduklarına inandıkları için seçilen kişilerdir.

c) Misillemeciler: Başkaları tarafından zorbalığa uğrayan ve misilleme yapmak için interneti kullanan kişilerdir.

d) Misillemecilerin kurbanları: Başkalarına zorbalık yapan ancak şimdi siber zorbalığa uğramanın zulmüne maruz kalan kişilerdir.

e) Sorunun bir parçası olan seyirciler: Zorbalığı teşvik eden ve destekleyen ya da zorbalığı kenardan izleyen ancak mağdura yardım etmek için hiçbir şey yapmayan kişilerdir.

f) Çözümün bir parçası olan seyirciler: Zorbalığı durdurmaya çalışan, protesto eden ve mağdura destek sağlayan bireylerdir.

İzleyici yönünden baktığımızda iki durum karşımıza çıkabilmektedir; Siber zorbalık, çekebileceği potansiyel büyük izleyici kitlesinin mağdurda yaratacağı

utanç duygusu nedeniyle daha kötü hissettirebileceği gibi hedef kitlenin büyük olması nedeniyle mağdurun yetişkinlerden yardım alabilmesi, acı çekenlerde yalnızlık hissini azaltabilmektedir (Slonje, Smith, & Frisén, 2013).

Siber Zorbalığın Doğası

Siber zorbalık geleneksel zorbalıkla genel olarak benzeşmekte iken aralarındaki temel fark, cep telefonu, internet gibi sanal iletişimin gerçekleştirdiği bilgi ve iletişim teknolojileri araçlarının kullanımı olmaktadır (Erdur-Baker ve Kavşut, 2007, s. 33). Siber zorbalığın kurbanı olmak söz konusu olduğunda risk faktörlerinin başında internet kullanımı gelmektedir. İnterneti daha fazla kullanan öğrencilerin siber zorbalığa maruz kalma riskinin yüksek olma durumu karşımıza çıkmaktadır (Smith, vd., 2008, s. 383).

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)'nin 2021 yılında Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması kapsamında 6-15 yaş grubundaki çocuklarla gerçekleştirdiği "Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması"na göre; İnternet kullanımı, 6-15 yaş grubundaki çocuklarda %82,7 olarak ölçülmüştür. Çocukların %90,1'i hemen her gün internet kullandığını beyan ederken, Cep telefonu/akıllı telefon kullandığını belirten 6-15 yaş grubundaki çocukların oranı %64,4 olarak ölçülmüştür. Bilgisayar (masaüstü/dizüstü/tablet), cep telefonu/akıllı telefon, TV/akıllı TV, akıllı saat ve oyun konsolu teknoloji ürünlerinden en az birinin sadece kendi kullanımında olduğunu beyan eden 6-15 yaş grubundaki çocukların oranı %66,6 olduğu görülmüştür. (TÜİK, 2021).

Bir zorba, kişisel bir bilgisayar kullanarak taciz edici e-postalar veya anlık mesajlar gönderebilmekte, çevrimiçi ilan panolarına müstehcen, aşağılayıcı ve iftira niteliğinde mesajlar atabilmekte veya karalayıcı içeriği teşvik etmek ve yaymak için Web siteleri geliştirebilmektedir. Aynı şekilde mağdura cep telefonları aracılığıyla taciz edici kısa mesajlar gönderilebilmektedir (Patchin ve Hinduja, 2006, s. 153). Siber zorbalık, yalan söyleme, kendini başkası olarak tanıtmak, kimliğini gizleme, tehdit etme, alay etme, karalama, hakaret etme, dedikodu yapma, korkutma, başkalarının resimlerini rızası olmadan sanal ortamda sergileme gibi olumsuz davranışlar şeklinde seyretmekte, taciz, virüslü yazılımın programlanması, hacklenmesi ve virüslü e-postaların yayılması gibi teknolojik şekillerde de meydana gelebilmektedir (Arıcak, vd., 2008, s. 253).

Siber zorbaların sergilediği davranışlar Willard'a (Willard, 2007) göre siber zorbalık türü olarak ele alınabilecek pek çok davranış bulunmaktadır. Siber zorbalık olarak kabul edilen bu davranışlar aşağıdaki gibi sınıflandırılmaktadır:

a)Kızdırma (Flaming) : Bireye yönelik tehdit ve şiddet içerikli, aşağılayıcı mesajların çevrimiçi ortamlarda başkalarının da görebileceği şekilde paylaşılmasıdır.

b) Rahatsız Etme (Harassment) : Siber zorbanın mağdura özelden başkalarının görmeyeceği mesajların saldırgan şekilde ve sıkça tekrarlayarak göndermesidir.

c) İftira (Denigration): Bireye yönelik doğruluğu bulunmayan, o kişinin saygınlığına , itibarına zarar verici bilgilerin yayılması, hakkında dedikodu yapılması, bunların başkalarına gönderilerek, başkaları tarafından da görülmesinin sağlanmasıdır.

d) Farklı Bir Kimliğe Bürünme (Impersonation) : Bireyi mağdur etmek amacıyla zorbanın bireyin kimliğine bürünerek zarar verici içeriklerden oluşmuş mesajların paylaşılmasıdır.

e) Dağıtma Ve Aldatma: Bireye ait özel bilgi, video ve görüntülerin başkaları tarafından erişiminin mümkün olduğu internet ortamında dağıtılmasıdır.

f) Dışlama (Exclusion) : Bireyin mağduriyeti sonucu kasıtlı şekilde çevrimiçi ortamlar ya da farklı özelliklerde gruplardan, sosyal medya platformlarından dışlanmasıdır.

g) Sexting: Bireye ait cinsel içerikli görüntülerin kişinin izni olmadan sanal ortamlarda yayılması ve bu şekilde kişinin mağdur edilmesidir.

h) Siber Taciz (Cyber-Stalking): Karşısındaki kişiyi korkutmak ve zarar vermek adına siber zorbanın sürekli olarak tehdit içerikli ve rahatsız edici mesajlar yollamasıdır.

i) Mutlu Tokat (Happy Slapping): Kişinin bir olayın içerisine sokulması ya da varolan bir saldırıyı kaydederek, görüntülerin başlarıyla paylaşılmasıdır.

j) Cyber-Grooming: Sanal ortamlarda güven uyandırarak kurduğu ilişki ile bireyi cinsel anlamda sömürmeye çalışmaktır (Karaca vd., 2021)

Mesch'in yaşları 12-17 arasında 935 genç ve ebeveynler yaptığı araştırma bulgularında, gençler %40 oranında en az bir zorbalık türünün kurbanı olduklarını bildirmişlerdir (Mesch, 2009). Rivers ve Noret'in 11-14 yaş arası ortaokul öğrencileri ile 2002 ile 2006 yılları arasında yıllık araştırma gerçekleştirerek yaptıkları çalışmalarında, kızlar için akranları arasında popüler olmamanın beş yıl boyunca kötü/tehditkar metin ve e-postalar almanın ilişkili olduğu, erkekler kızlara göre daha fazla nefretle ilgili mesaj alırken, kızların erkeklere göre daha fazla lakap takılmasına maruz kaldığı görülmektedir (Rivers ve Noret, 2010).

Smith ve arkadaşlarının araştırmasında telefon görüşmesi ve kısa mesaj zorbalığı en yaygın şekil olarak görülmektedir (Smith, ve diğerleri, 2008). Slonje ve Smith'in araştırmalarında resim/video klip zorbalığının yüksek etki faktörüne sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin cevaplarından en önemli nedenler; izleyici kitesinin geniş olması ve resim/videonun gerçekten görülmesi yani somutluk etkisi olarak aktarılmaktadır. Diğer yüksek etki telefon görüşmesi olarak

görülmede mağdurun telefon numarasının zorba tarafından biliniyor olması daha kişisel olarak algılanmaktadır. E-mail geleneksel zorbalığa oranla daha az zararlı olarak değerlendirilmekte, bunun nedenleri olarak; e-postanın sadece kendileri için değil herkes için gönderildiğinin düşünülmesi ve ergen grupların e-maili daha az kullanıyor olmaları görülmektedir (Slonje ve Smith, 2008). Diden ve arkadaşlarının Hollanda'da IQ'su en az 50 olan ,anketteki bilgileri okuyabilen, ebeveyn izimli zihinsel engelli/gelişim bozuklukları olan 114 öğrenci ile yaptıkları araştırmalarında en sık görülen zorbalık telefon çağrılarında kasıtlı olarak görmezden gelmek iken onu sık telefonla arama ve isimsiz kısa mesaj gönderme izlemektedir (Didden vd., 2009). Siber zorbalık yöntemleri arasında kişinin başka birinin kimliğini üstlenerek , kendini başka biri olarak tanıtmak görülmektedir. Yakın arkadaşlarının kimliğine bürünen kişiler için bu durum yakınlığa dayalı , arkadaşlar arası şifre paylaşılmasında kaynaklanabilmektedir. Arkadaşının profiline erişmek için elindeki şifreyi kullanan kişi onun gibi davranarak başkalarına zorbalık yapabilmektedir (Mishna vd., 2009).

Siber zorbalığın geleneksel zorbalıktan ayırt edici özelliklerinden biri günün herhangi bir saatinde olabileceğinden mağdurların bundan kaçamamasıdır. Bu durum, mağdurun eylemler üzerinde bir kontrol sağlayamaması ve zorbalığa uğrayan kişinin güçsüzlük duygusu yaşamasını da beraberinden getirmektedir (Dooley vd., 2009, s. 184). Siber zorbalığın kurbanlara kendi evlerinde ulaşma gibi ek bir etkisi bulunmaktadır. Bilgisayarlardan önce çocuklar genellikle kendi yatak odalarında diğer zorbalara karşı kendilerini güvende hissederlerken artık bir siber zorba bu sığınağa girebilmektedir (Anderson ve Sturm, 2007, s. 26).

Zorbalık kriterlerinden tekrar ve güç dengesizliğini siber zorbalığa uygulamak zorluk taşımaktadır. Fail tarafından tek bir eylem olarak başlatılan bir siber zorbalık eylemi, başkaları tarafından defalarca tekrarlanabilip mağdur da defalarca deneyimleyebilmektedir. İkinci tanımsal konu ise güç dengesizliğidir. Siber zorbalık bağlamında güç dengesizliği biçimleri çok açık değildir. Siber zorbalığın gerçekleştirilmesi için fiziksel güç gerekli olmadığı gibi sayıların gücü de gerekli değildir. Ancak siber zorbalıkta güç dengesizliğinin diğer iki olasılığı, Bilgi ve iletişim teknolojileri ilgili teknik yetenek ve anonimliklerdir. (Slonje vd., 2013). İnternetin ve cep telefonlarının anonimliği ve bilgi iletişim teknolojilerine yönelik bilgi, gerçek hayatta zorba olma ihtimali düşük olanları hatta geleneksel zorbalık kurbanı olanları da güçlendiriyor görünmektedir (Vandebosch ve Van Cleemput, 2008, s. 502). Siber zorbalıkta ör; kişiye kötü niyetli mesaj göndermek, kişinin ister başkası görmesi adına ister arkadaşlar arasında paylaşmak için başka birinin fotoğrafını çekmek, bunu istismar amacıyla kullanmak uzmanlık gerektirmese de web sitesi üzerinden başka birinin kimliğine bürünmek daha teknolojik uzmanlık gerektirmektedir (Slonje vd., 2013, s. 27).

Dehue ve arkadaşlarının araştırmasında anonimliğin etkiyi daha kötü bir hale getirebildiğini, çoğu kişiye göre bunun etkisinin geleneksel zorbalığa benzer

olduğunu düşündüklerini göstermiştir. Az bir kesimin etkinin geleneksel zorbalıktan daha düşük olduğunu ifade ettiklerinin görüldüğü araştırmada bunu düşündüren nedenin, fiziksel olarak incinmiyor olmak ve mesajlar söz konusu olduğunda harekete geçmekten kaçınabilmek olduğu görülmüştür (Dehue vd., 2008). Li'nin Kanada'da okuyan 177 öğrenci ile gerçekleştirdiği araştırma bulgularına göre, siber mağdurların en yüksek yüzdesinin bunu kimin yaptığına dair hiçbir fikri olmayanlar oluşturmaktadır. Li'ye göre bu sonuç, siber zorbalığın benzersiz özelliği olan anonimliği ortaya koymaktadır. Elektronik iletişim araçlarıyla ilişkilendirilen anonimlik, siber zorbalığın gerçekleşmesini kolaylaştırmakta ve önlenmesini zorlaştırmaktadır (Li, 2007, s. 1786)

Diğer taraftan siber zorbalığa uğrayanlar, olayın gerçek ortamda olmaması, fiziksel zorbalığın gerçekleşmemesi nedeniyle bu durumdan rahatsız olmayabilmektedir (Slonje vd., 2013). Ortega ve arkadaşlarının araştırmasına göre, doğrudan zorbalıkta anonimlik algısı mağdurları bu rahatsız edici sosyal duygudan koruyan bir unsur olarak yorumlanabilmektedir. Birçok siber zorbalık saldırısı başkaları tarafından açıkça görülmemekte ve saldırgan ile mağdur arasında özel kalmaktadır (Ortega vd., 2009). Huang ve Chou'nun 545 Tayvan'lı ortaokul öğrencileri ile yaptıkları araştırmanın bulguları, katılımcıların çoğunun söz konusu zorbanın kimliğini bildiğini ve siber uzaydaki zorbalığın interneti bir araç olarak kullanarak kendilerini gizlemeye çalışmadıklarını göstermektedir (Huang ve Chou, 2010, s. 1587). Mishna ve arkadaşlarının araştırmasında katılımcıların bir kısmı siber zorbalığın gücünün ve etkisinin anonimliğine dayalı olduğunu söylerken bazı katılımcılar bu anonimlik gücünün kişinin üzerinde herhangi bir tepki ya da takibe nazaran daha az korku yarattığını, evlerinde kendilerini rahat hissetmelerini sağladığını söylemişlerdir (Mishna vd., 2009)

Çevrim içi ortamların göreceli anonimliği bireyin kişisel bilgilerini bu ortamlarda paylaşma olasılığını yükseltmektedir. Anonimlik, kişinin onaylanmama ya da yaptırım korkusu olmadan kendi duygularını, özelini paylaşabilmesini sağlamakta, kişi bunu yeni ilişkiler kurmak için kullanmaktadır. Sosyal kaygı ve sosyal beceri eksikliği yüzünden yüz yüze ilişkilerde zorluk çeken kişiler için bu ortamlar daha çok tercih edilmektedir (McKenna vd., 2002)

Siber zorbalıkla ilgili bir diğer önemli unsur, siber uzayda denetim eksikliğinin bulunmasıdır. Sohbet odaları gibi ortamlarda kullanıcıları denetlemek mümkün olabilse de sadece gönderen ve alıcı arasında görüntülenebilen mesajlar üzerinde düzenleme mümkün olmamaktadır. Bilgisayar veya cep telefonu aracılığı ile gönderilen e-mail ya da kısa mesajlardaki saldırgan içerikleri denetleyecek kişiler bulunmamaktadır (Patchin ve Hinduja, 2006, s. 154).

Hinduja ve Patchin'in 1378 ergen ile yaptıkları araştırmalarında; Okulda zorbalığa maruz kalan gençlerin siber zorbalığın kurbanı olma olasılıkları daha yüksek olduğu, çevrim dışı zorbalık yapanların çevrim içi zorbalıkta yaptıkları görünmektedir (Hinduja ve Patchin, 2008). Wachs, ve Wolf'un 11-17 yaş grubu

833 öğrenci ile yaptıkları araştırmalarında siber zorbalığın çoğunluğunun gerçek hayatta da zorba olduğu aktarılmaktadır (Wachs ve Wolf, 2011). Geleneksel zorbalık mağdurları kendilerini taciz eden saldırganlarla teknolojik araçlar üzerinden iletişime geçerek intikam arayabilmekte, siber zorbalık nefretin dışı dönük ifadesi olarak kendini gösterebilmektedir. Geniş bir potansiyel katılımcı ağı ile suçlu ve mağdur sayısı katlanarak artmakta, bunu takip eden olumsuz sonuçlar yaşanmaktadır (Hinduja ve Patchin, 2008, s. 148).

Siber Zorbalığın Yarattığı Duygu Durumları

Siber zorbalık mağdurlarının çaresizlik, öfke, üzüntü, endişe, yalnızlık, hayal kırıklığı gibi duyguları ortaya çıkabilmektedir. Aynı zamanda konsantre olma ve akademik olarak başarılı olma yeteneklerini zayıflattığı görülmektedir (Beran ve Li, 2005). Ybarra ve Mitchell'in araştırmasında internet tacizinin özelliklerini değerlendirmek için karşılaştırılan genç gruplarından, Genç saldırgan/hedeflerin, depresif semptomatoloji, sorunlu davranışlar ve geleneksel zorbalığı hedefleme dâhil olmak üzere önemli psikososyal sorunlar yaşadıkları görülmektedir (Ybarra ve Mitchell, 2004).

Yüz yüze gerçekleşen zorbalığa benzer şekilde siber zorbalığın bazı gençler için eş zamanlı psikososyal sorunlarla ilişkili olduğuna dair kanıtlar ortaya çıkmaktadır. İnternet tacizinin kurbanı olduklarını bildiren gençlerin eş zamanlı olarak depresif semptomlar, yaşam zorlukları, kişiler arası mağduriyet (örn. bir şeyin çalınması), sosyal becerilerde eksiklikler ve çevrimiçi olarak başkalarını rahatsız etme gibi durumları bildirme olasılıkları önemli ölçüde daha yüksek olduğu görülmektedir. Tacize uğrayan beş gençten neredeyse ikisi (%39) bu deneyimin sonucunda duygusal sıkıntı yaşadıklarını bildirmektedir (Ybarra vd., 2007). Hay ve arkadaşlarının 400 ergen ile yaptıkları araştırma bulgularına göre zorbalığın hem geleneksel hem de siber şekilde gerçekleşiyor oluşu, suç işleme üzerinde etkili olduğu gibi aynı zamanda da kasıtlı olarak kendi kendine zarar verme ya da intihar gibi düşüncelerin içselleştirilmesini de etkilemektedir. Hatta bu etki zorbalık-suç arasındaki ilişkiden daha yüksek olmaktadır (Hay vd., 2010).

Yaşları 10-17 arası değişen 1.501 genç İnternet kullanıcısı ile yapılan araştırmada, %57'si bir tür çevrimdışı kişilerarası mağduriyet (ör. zorbalık, cinsel istismar) ve %23'ü çevrimiçi kişilerarası mağduriyet (ör. cinsel teşvik ve taciz) bildirmişlerdir. Çevrimiçi mağduriyet bildiren gençlerin neredeyse dörtte üçü (%73) aynı zamanda çevrimdışı mağduriyet de bildirmiş, çevrimiçi cinsel tacizde bulunan gençlerin depresif semptomatoloji ve yüksek madde kullanımı bildirme olasılığı neredeyse 2 kat daha fazla olduğu görülmüştür (Mitchell vd., 2007).

Siber Zorbalığa Karşı Verilen Tepkiler

Okulun aksine siber uzay, siber zorbalığın (potansiyel) mağdurlarına daha fazla olayı önlemek için bir dizi araç sağlamaktadır. Gençler, ekran adlarını engelleyerek veya arkadaş listelerini en yakın arkadaşlarıyla sınırlandırarak, zorba olduğu iddia

edilen kişilerden mesaj almaktan kaçınabilmekte (Juvonen ve Gross, 2008, s. 497), numara değiştirme, numara vermeme, IP adresi takip etme, istismarcıyı kalıcı engelleme gibi önleyici yaklaşımlar gerçekleştirmektedirler (Slonje vd., 2013).

Varjas ve arkadaşlarının 20 lise öğrencisi ile yarı yapılandırılmış görüşmeye dayalı çalışmalarında siber zorbalığın olumsuz etkilerini önleyici müdahalelerde kullanılabilecek motivasyonları; iç ve dış motivasyonlar şeklinde kodlamışlar, bulgular, lise öğrencilerinin siber zorbalığa yönelik içsel motivasyonlu nedenleri (ör, duyguları yeniden yönlendirmek) dışsal motivasyonlu (sonuçsuz, çatışmasız, hedef farklı) nedenlerden daha sık belirlediklerini ortaya çıkarmıştır (Varjas vd., 2010).

Smith ve arkadaşlarının çalışmasında öğrenciler mesajları engellemeyi /kaçınmayı ve birine söylemeyi en iyi başa çıkma stratejileri olarak önermişlerse de birçok siber kurbanın bundan kimseye bahsetmediği görülmektedir (Smith vd., 2008) Geleneksel zorbalıkta bu durum yetişkinlerle daha fazla paylaşılırken, söyleme isteksizliği siber zorbalıkta daha fazla yaşanmaktadır (Slonje vd., 2013). Arıcak ve arkadaşlarının bulgularına göre siber zorbalığa maruz kalan öğrencilerin çoğu bu durumu arkadaşları ile paylaşmaktadırlar. Öğrenciler ailelerine ve öğretmenlerine bu durumu anlatmakta isteksiz olabilmektedirler. Bunun kaynağını arkadaşlarının teknoloji konusunda daha bilgili ve buna bağlı tavsiye için daha iyi bir kaynak olduğu düşünceleri olarak görülmektedir. Aynı şekilde ergenlik döneminde akranların ailelerden daha önemli görüldüğü ve öğrencilerin arkadaşlarını sırdaş olarak kabul etmeleri düşünülebilmektedir (Arıcak vd., 2008) Huang ve Chou'nun araştırmalarında siber zorbalığa tanık olduklarını bildirenlerin yalnızca %11,2'si ebeveyn ve %3,7'si öğretmene söylediklerini aktarmışlardır. Siber zorbalığın raporlanmamasında başı çeken iki etkenin, başlarını belaya sokmamak ve yetişkinlerden yardım istemenin işe yaramayacağı duygusu yaratması olduğu görülmektedir (Huang ve Chou, 2010).

Siber zorbalığa uğrama sıklığının artmasında ebeveyn denetiminin ve bakıcı-çocuk arasındaki duygusal bağın zayıflamasıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Bazı durumlarda gençler yaşadıkları deneyimi ebeveynlerine açıklama konusunda kendilerini rahat hissetmeyebilmektedir. Gençlerle çalışan profesyoneller, bunu destek için bir gereklilik haline getirmek yerine, bu tür çocukları tehidsiz destek için yönlendirebilecekleri yetişkin ağına sahip olmaları gerekmektedir (Ybarra vd., 2007)

YÖNTEM

Konvansiyonel medya tek yönlüydü oysa yeni ve sosyal medya etkileşimlilik, katılımcılık ve paylaşımcılık gibi karakteristik özelliklere sahiptir. Yeni ve sosyal medyanın sahip olduğu karakteristik özellikleri zorbalık ve saldırganlık türlerine siber zorbalık olgusu ve kavramının eklenmesiyle sonuçlanmıştır. Siber zorbalık, yalan söyleme, kendini başkası olarak tanıtmak, kimliğini gizleme, tehdit etme, alay

etme, karalama, hakaret etme, dedikodu yapma, korkutma, başkalarının resimlerini rızası olmadan sanal ortamda sergileme gibi olumsuz davranışlar şeklinde seyretmektedir. Siber zorbalığa maruz kalan bireylerde çaresizlik, öfke, üzüntü, endişe, yalnızlık ve hayal kırıklığı gibi duyguları ortaya çıkabilmektedir. Çalışmada betimsel araştırma ile siber zorbalık kavramı, konusu ve olgusu kavramsal ve kuramsal çerçevede incelenmiş ve araştırmanın yazarları tarafından "**Yeni Medya Siber Zorbalık Ölçeği**" geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilme aşamasında örneklemdeki öğrencilerle görüşülerek bir soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzu daha sonradan hem öğrencilerle tekrardan görüşülmüştür hem de alandaki araştırmalara bakılarak ekleme çıkarma yapılarak ölçek son halini almıştır. Ölçme aracı: A. Kişisel Bilgiler, B. Sosyal Medya Kullanım Bilgileri, C. Siber Zorbalık ile Sosyal Medya İlişkisi, D. Siber Zorbacıyı Tanımlamak ve E. Siber Zorbalığın Maruz Kalma ve F. Baş Etme-Savunma Mekanizmaları başlıklarından oluşmaktadır. Araştırmanın problemi ve sorunlaştırma konusu, "siber zorbalığa maruz kalan ya da tanık olan dijital yerlilerde çeşitli psikolojik ve davranışsal rahatsızlıklar oluşmaktadır" şeklindedir. Çalışmada, yukarıda açıklanan kavramsal ve kuramsal çerçevede aşağıdaki sorulara yanıt aranılmakta ve hipotezler test edilmektedir.

Araştırmanın Soruları:

QR1. Hangi siber zorbalık türleri yeni ve sosyal medyada daha çok görülmektedir?

QR2. Siber zorbacıyı bireyler (dijital yerliler) nasıl tanımlamaktadır?

QR3. Siber zorbalığa maruz kalmak ile sosyal medya kullanımları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

QR4. Siber zorbalığa maruz kalan bireylerde hangi psikolojik ve davranışsal rahatsızlıklar ortaya çıkmaktadır?

QR5. Bireyler siber zorbalık olgusu ve siber zorbacılık hakkında bilgi sahibi midir?

QR6. Birey siber zorbalığa maruz kalmamak için çeşitli savunma mekanizmalarına sahip midir?

Araştırmanın Hipotezleri:

H1: Siber zorbacı yeni ve sosyal medyayı kullanarak siber zorbalığa maruz kalan bireylerin duygularını incitmekte ve onları korkutmaktadır.

H2: Yeni ve sosyal medyada siber zorbalığa maruz kalan bireylerde çeşitli psikolojik ve davranışsal rahatsızlıklar oluşmaktadır.

H3: Yeni ve sosyal medyayı kullanan bireyler siber zorbalık olgusuna ve siber zorbalığa karşı çeşitli savunma mekanizmaları geliştirmekte ve kullanmaktadır.

H4: Bireyler siber zorbalığa maruz kalınca, misilleme yapmak için çeşitli siber zorbalık paylaşım ve gönderimlerini (kızdırma, rahatsız etme, iftira, taciz, aldatma) yapmaktadır.

H5: Siber zorbacı teknolojik gücünü ve becerisini sergilemek için çeşitli siber zorbalık bu paylaşım ve gönderimlerini (kızdırma, rahatsız etme, iftira, taciz, aldatma) yapmaktadır.

H6: Siber zorbalığa maruz kalmak ile sosyal medya kullanımları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Çalışma, yeni ve sosyal medyada siber zorbalığa maruz kalan ya da tanık olan bireylerde ortaya çıkabilecek çeşitli psikolojik ve davranışsal etkiler ile siber zorbalığa maruz kalmamak için geliştirilen savunma mekanizmalarını dijital yerlilerde üzerinden incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada iletişim ve sosyal bilimlerin araştırma, yöntem ve tekniklerinden kantitatif (nicel) araştırma yöntemi olan survey (tarama) kullanılmaktadır. Türkiye yaşayan, sosyal medya ve akıllı mobil telefon kullanan üniversitelerin iletişim ve psikoloji bölümlerinde okuyan öğrenciler çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Örneklem yöntemi olarak çalışmada kolayda örnekleme seçilmiştir. Kolayda örnekleme, ana kütle içerisinden seçilecek örnek kesimin araştırmacının yargılarına belirlendiği tesadüfî olmayan örnekleme yöntemidir (Haşiloğlu vd., 2015).

Çalışmanın örnekleme İstanbul'da yaşayan, sosyal medyayı ve akıllı mobil telefon kullanan, üniversitede iletişim (Halkla İlişkiler ve Tanıtım, Gazetecilik ve Yeni Medya) ve psikoloji bölümlerinde okuyan öğrencilerdir. Araştırmada, anketinin yapılacağı kurum İstanbul Nişantaşı Üniversitesi, bölümler ise Halkla İlişkiler ve Tanıtım, Gazetecilik ve Yeni Medya ve İletişim ile Psikoloji olarak belirlenmiştir. Baş'ın da belirttiği gibi hedef kitle büyüklüğü (N) 1 milyon ile 100 milyon olması durumunda \pm %3 örnekleme hatası (d) 1066'ı, \pm %5 örnekleme hatası (d) ise 384'dür (Baş, 2010: s. 41). Çalışmada örnekleme hatası \pm %5'dir. Toplam örneklem katılımcı sayısı 362'dir. Bu çalışma İstanbul Nişantaşı Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 04.01.2024 tarih 2024/01 numaralı etik kurulu çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

ARAŞTIRMA

Bu çalışmada geliştirilen *Siber Zorbacıyı Tanımlamak, Siber Zorbalığın Maruz Kalma ve Baş Etme-Savunma Mekanizmaları* boyutları olması öngörülen 6'lı likert tipinde 23 ifadeden oluşan **Yeni Medya Siber Zorbalık Araştırma Ölçeği**'nin, Geçerlik ve Güvenirlik Testleri ile Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) IBM SPSS Statistics 23 paket programı aracılığıyla, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile Uyum İyiliği değerlerine IBM SPSS AMOS 24 paket programı aracılığıyla yapılmıştır. Ayrıca 3 ifadeden oluşan *Demografik Bilgiler*, 3 ifadeden oluşan *Sosyal Medya Kullanım Bilgileri* ve 13 ifadeden oluşan *Siber Zorbalık ile Sosyal Medya İlişkisi* verileri de analiz edilmiştir. Analizler kapsamında; ilk olarak eksik ve yanlış veri

olup olmadığı kontrol edilerek tanımlayıcı istatistikler incelenmiş, daha sonra AFA ve DFA süreci tamamlanmıştır. Geliştirilen ölçek son halini aldıktan sonra ise, normallik testleri yapılarak kullanılacak yöntemlerin parametrik veya nonparametrik olması gerektiğine karar verilmiş ve belirlenen hipotezlerin test edilebilmesi için korelasyon analizleri ile fark testleri yapılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık (p) değeri 0,05 olarak kabul edilmiş ve p değerinin 0,05'den küçük olduğu analiz bulgularında istatistiki bir anlamlılık olduğu, aksi durumda istatistiki olarak anlamlılık olmadığı kabul edilmiştir.

Ölçek Geliştirme Süreci: Yeni Medya Siber Zorbalık Araştırma Ölçeğinin geçerliğinin tespit edilebilmesi için örneklemin en az 100 katılımcıdan oluşan kısmının kullanılmasının uygun olacağı değerlendirilmiş (Anderson ve Gerbing, 1984) ve ölçek geliştirme sürecinde örneklemin ilk 100 katılımcısı tarafından verilen cevaplar analiz edilmiştir. Yapılan geçerlik testi bulguları Tablo 1'de olduğu gibidir.

Tablo 1. Geçerlilik Testi Bulguları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği	0,861
Bartlett Küresellik Testi (p)	0,000

Tablo 1'e göre Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin 1'e yakın (0.861) iyi düzeyde olduğu ve Barlett Küresellik Testi p değerinin (0,000) olduğu görülmüştür. Bu durumda, toplanan verilerin istatistiki olarak anlamlı ($p < 0,05$) olduğu ve örneklemin temsil gücünün yeterli olması sebebiyle bu veri setinin faktör analizine uygun olduğu kabul edilmiştir. (Çokluk vd., 2010).

Güvenirlilik Analizi: Yeni Medya Siber Zorbalık Araştırma Ölçeğinin güvenirlik testi bulguları Tablo 2'de olduğu gibidir.

Tablo 2. Güvenirlik Bulguları

Boyutlar	Cronbach's Alpha (α)	Genel Cronbach's Alpha (α)
E.Siber Zorbalığın Maruz Kalma	0,944	
F.Baş Etme-Savunma Mekanizmaları	0,840	0,915
D.Siber Zorbacıyı Tanımlamak	0,601	

Tablo 2'ye göre güvenirlik düzeyi olan Cronbach's Alpha (α) değerlerine bakıldığında; ölçeğin *Siber Zorbalığın Maruz Kalma* boyutunun güvenirlik değerinin çok iyi düzeyde ($0.9 \leq \alpha$) olduğu, *Baş Etme-Savunma Mekanizmaları* boyutunun güvenirlik değerinin iyi düzeyde ($0.7 \leq \alpha < 0.9$) olduğu, *Siber Zorbacıyı Tanımlamak* boyutunun güvenirlik değerinin kabul edilebilir düzeyde ($0.5 \leq \alpha < 0.7$) olduğu ve

ölçeğin genelinin güvenilirlik değerinin çok iyi düzeyde ($0.9 \leq \alpha$) olduğu görülmüştür. (George ve Mallery, 2001; Tabachnick ve Fidell, 2007).

Yeni Medya Siber Zorbalık Araştırma Ölçeğinin alt boyutlarını test etmek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi kapsamında; standardize faktör yükleri ve kovaryans değerleri incelenerek uyum iyiliği değerlerini bozan ifadeler çıkarılmış ve artık değerler arasında kovaryansı yüksek olanlar için yeni kovaryanslar oluşturulmuştur. Bu bağlamda; *Baş Etme-Savunma Mekanizmaları* boyutundan F1, F2 ve F5 ifadeleri, *Siber Zorbacıyı Tanımlamak* boyutundan D1 ve D2 ifadeleri çıkarılmış, *Siber Zorbalığın Maruz Kalma* boyutundan ise herhangi bir ifade çıkarılmamıştır. Yeni Medya Siber Zorbalık Araştırma Ölçeğinin *Siber Zorbacıyı Tanımlamak*, *Siber Zorbalığın Maruz Kalma* ve *Baş Etme-Savunma Mekanizmaları* boyutlarına ait ifadeler ile bunlara ait yüklerle ilişkin bulgular Tablo 3'de belirtilmiştir.

Tablo 3. Yeni Medya Siber Zorbalık Araştırma Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait İfadeler ve Faktör Yükleri

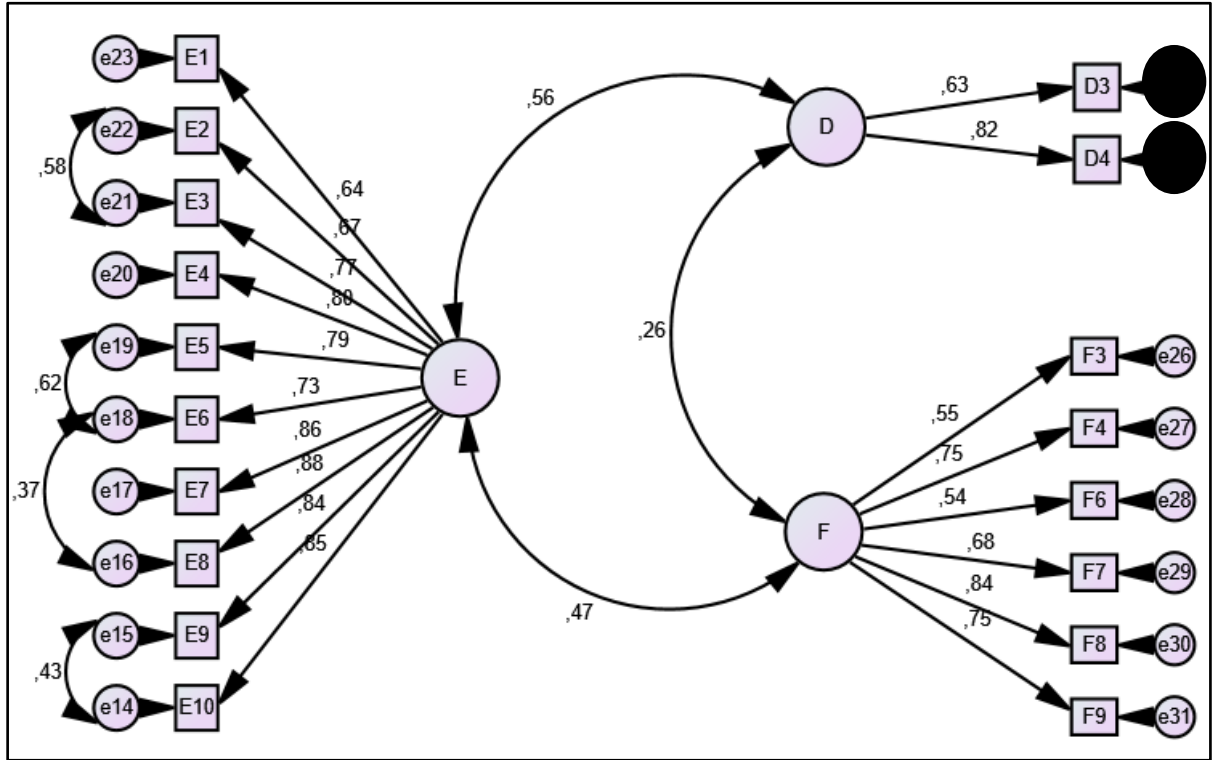
İFADELER	E.Siber Zorbalığın Maruz Kalma	F.Baş Etme-Savunma Mekanizmaları	D.Siber Zorbacıyı Tanımlamak
E5 (Kendim veya çevremdeki bir kişi hakkında) Sosyal medyada, siber zorbalığa maruz kalınca, anksiyete yaşadı.	0,894		
E7 (Kendim veya çevremdeki bir kişi hakkında) Sosyal medyada, siber zorbalığa maruz kalınca, depresyon yaşadı.	0,847		
E10 (Kendim veya çevremdeki bir kişi hakkında) Sosyal medyada, siber zorbalığa maruz kalınca, akademik performansı düştü.	0,840		
E8 (Kendim veya çevremdeki bir kişi hakkında) Sosyal medyada, siber zorbalığa maruz kalınca, sürekli olarak o olayı düşünmeye başladı.	0,831		
E6 (Kendim veya çevremdeki bir kişi hakkında) Sosyal medyada, siber zorbalığa maruz kalınca, çok üzüldü.	0,818		
E3 (Kendim veya çevremdeki bir kişi hakkında) Sosyal medyada, siber zorbalığa maruz kalınca, okuldan uzaklaştı.	0,814		

E9	(Kendim veya çevremdeki bir kişi hakkında) Sosyal medyada, siber zorbalığa maruz kalınca, çevresindeki her şeye olan ilgisini kaybetti.	0,808
E4	(Kendim veya çevremdeki bir kişi hakkında) Sosyal medyada, siber zorbalığa maruz kalınca, internetten uzaklaştı.	0,801
E2	(Kendim veya çevremdeki bir kişi hakkında) Sosyal medyada, siber zorbalığa maruz kalınca, okuldan kaçarak, devamsızlık yaptı.	0,736
E1	(Kendim veya çevremdeki bir kişi hakkında) Sosyal medyada, siber zorbalığa maruz kalınca, konsantrasyon bozukluğu yaşadı.	0,652
F4	Sosyal medyada, siber zorbalığa maruz kalırsam ve/veya kaldığımda polise ve diğer otoritelere haber veririm.	0,822
F9	Sosyal medyada, siber zorbalığa maruz kalırsam ve/veya kaldığımda baş etmek için siber zorbacıdan gelen mesajları durdurmak için devletin sağladığı internet adreslerinden ve kurumlarından yardım alırım.	0,780
F8	Sosyal medyada, siber zorbalığa maruz kalırsam ve/veya kaldığımda baş etmek için siber zorbacıdan gelen mesajları durdurmak için teknik ve psikolojik uzmanlardan yardım alırım.	0,772
F7	Sosyal medyada, siber zorbalığa maruz kalırsam ve/veya kaldığımda baş etmek için siber zorbacıdan gelen mesajları durdurmak için teknolojik yazılım ve donanımları kullanırım.	0,704
F3	Sosyal medyada, siber zorbalığa maruz kalmamak ve/veya kaldığımda baş etmek için özel ekran şifresini sık sık değiştiririm.	0,648
F6	Sosyal medyada, siber zorbalığa maruz kalırsam ve/veya kaldığımda baş etmek için şifrelerimi, ismimi ve e-posta hesaplarımı değiştiririm.	0,618

D4	Siber zorbacı teknolojik gücünü ve becerisini sergilemek için bu paylaşım ve gönderimleri yapmaktadır.	0,643
D3	Siber zorbacı, çevrimiçi ortamda ve/veya gerçek hayatta şiddet görmüş olduğundan intikamını almak için bu paylaşım ve gönderimleri yapmaktadır.	0,570

Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen model Şekil 1'de olduğu gibi oluşmuştur. DFA analizi bulgularına göre elde edilen uyum iyiliği bulguları Tablo 4'de belirtilmiştir.

Şekil 1. DFA Modeli



Tablo 4. Uyum İyiliği Bulguları

Uyum Ölçütleri	Kriterler	Değerler	Sonuç
Anlamlılık Değeri (p)	<0,05	0,008	Anlamlı
Ki-Kare Serbestlik Derecesi Oranı (CMIN/DF, χ^2/df)	$\leq 3,000$	1,324	İyi

İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index-GFI)	≥0,850	0,851	Kabul edilebilir
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index-CFI)	≥0,900	0,965	İyi
Artan Uyum İndeksi (Increasing Fit Index-IFI)	≥0,900	0,965	İyi
Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation-RMSEA)	≤0,060	0,057	İyi

Tablo 4'e göre doğrulayıcı faktör analizinin istatistiki olarak anlamlı ($p=0,008$) olduğu ($p<0,05$), Ki-Kare Serbestlik Derecesi Oranı ($\chi^2/df=1,324$) değerinin 3'ün altında olduğu için iyi düzeyde olduğu (Hooper, Coughlan & Mullen, 2008), İyilik Uyum İndeksi (GFI=0,851) değerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu (Bentler & Bonett, 1980), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI=0,965) değerinin iyi düzeyde olduğu (Şimşek, 2007), Artan Uyum İndeksi (IFI=0,965) değerinin iyi düzeyde olduğu (Bentler ve Bonett, 1980) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA=0,057) değerinin de iyi düzeyde olduğu (Hoe, 2008), görülmüş ve sonuç olarak modelin yeterli temsiliyeti sağladığı değerlendirilmiştir.

Yeni Medya Siber Zorbalık Araştırma Ölçeğinin, Geçerlilik Testi Bulguları, Güvenirlik Bulguları, Doğrulayıcı Faktör Analizi, DFA Modeli ve Uyum İyiliği Bulguları analizlerinin yapılmasından sonra 362 katılımcıdan oluşan örneklemin tamamının verdiği cevaplar istatistiki analizler için kullanılmıştır. Tüm verilerin doğru ve eksiksiz olduğu kontrol edildikten sonra *Demografik Bilgiler*, *Sosyal Medya Kullanım Bilgileri*, *Siber Zorbalık ile Sosyal Medya İlişkisi Bilgileri* ve *Yeni Medya Siber Zorbalık Araştırma Ölçeğine* verilen cevapların tanımlayıcı istatistiklerine bakılmıştır. Bu bağlamda katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin tanımlayıcı bulgular Tablo 5'de olduğu gibidir.

Tablo 5. Demografik Bilgilere İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

Demografik Bilgiler	Kategoriler	Sayı (n)	Oran (%)
1.Yaş	18-20	157	43,4
	21-25	182	50,3
	26-35	13	3,6
	36-50	7	1,9
	51-60	0	0,0
	61 ve üstü	3	0,8
2.Cinsiyet	Kadın	248	68,5
	Erkek	114	31,5

3.Eğitim Durumu	Lisans Öğrenci	349	96,4
	Yüksek Lisans Öğrenci	11	3,0
	Doktora Öğrenci	2	0,6

Tablo 5'e göre katılımcıların 157'si (%43,4) 18-20 yaş arasında, 182'si (%50,3) 21-25 yaş arasında, 13'ü (%3,6) 26-25 yaş arasında, 7'si (%1,9) 36-50 yaş arasında, 3'ü (%0,8) 61 yaş ve üstü olduğu ve 51-56 yaş arasında katılımcı olmadığı görülmüştür. 228'i (%68,5) kadın, 114'ü (%31,5) erkek olan katılımcıların 349'u (%96,4) lisans, 11'i (%3,0) yüksek lisans ve 2'si ise (%0,6) doktora öğrencisi olduğunu beyan etmiştir. Katılımcıların sosyal medya kullanım bilgilerine ilişkin tanımlayıcı bulgular Tablo 6'da olduğu gibidir.

Tablo 6. Sosyal Medya Kullanım Bilgilerinin Tanımlayıcı Bulgular

Sosyal Medya Kullanım Bilgileri	Kategoriler	Sayı (n)	Oran (%)
4.Akıllı Mobil Telefon ile günde ortalama kaç saat geçirirsiniz?	Hiç	1	0,3
	0-2	12	3,3
	2-4	69	19,1
	4-6	152	42,0
	6-8	87	24,0
	8-10	36	9,9
	10 ve üstü	5	1,4
5.Akıllı Mobil Telefon ile sosyal medya hesaplarımı her gün kullanırım.	Çok yoğun	83	22,9
	Sık sık	224	61,9
	Bazen	42	11,6
	Nadiren	8	2,2
	Her gün kullanmam	5	1,4
6.Akıllı Mobil Telefon ile sosyal medya hesaplarımdan paylaşım (hikaye, video, gönderi vb.) yaparım.	Her gün 5	6	1,7
	Her gün 3	14	3,9
	Her gün 1	33	9,1
	Haftada 3	64	17,7
	Haftada 1	78	21,5
	Ayda 1	119	32,9
Yapmam	48	13,3	

Tablo 6'ya göre katılımcıların akıllı telefonla günde kaç saat geçirdiğine bakıldığında, en çok (152, %42 oranında) günde 4-6 saat kullanan katılımcı olmasına karşın en az (*, %0,3) hiç kullanmayan katılımcı olduğu, günlük sosyal medya kullanımında ise en çok (224, %61,9) sık sık kullanan katılımcı olduğu, en az (5, %1,4) ise her gün kullanmayan katılımcılar olduğu görülmüştür. Sosyal

medyada paylaşım yapma sayılarında ise, en çok (11, %32,9) ayda bir tane paylaşım yapanlar olduğu, en az (6, %1,7) günde 5 paylaşım yapan katılımcılar olduğu görülmüştür. Katılımcıların siber zorbalık ile sosyal medya ilişkisi bilgilerine ilişkin tanımlayıcı bulgular Tablo 7’de olduğu gibidir.

Tablo 7. Siber Zorbalık ile Sosyal Medya İlişkisi Bilgilerinin Tanımlayıcı Bulgular

Sosyal Medya Kullanım Bilgileri	Kategoriler	Sayı (n)	Oran (%)
7.Siber zorbalık sosyal medyada gerçekleşmesi nedeniyle, daha yaygın etkiye sahiptir.	Hayır	22	6,1
	Evet	340	93,9
8.Siber zorbalığı yapan bilinmediği için kişi için daha korkutucudur.	Hayır	40	11,0
	Evet	322	89,0
9.Sosyal medyada şifrelerim kırıldı.	Hayır	260	71,8
	Evet	102	28,2
10.Sosyal medyada şifrelerim kırıldığı için şifrelerimi değiştirmek zorunda kaldım.	Hayır	257	71,0
	Evet	105	29,0
11.Sosyal medyada bir siber zorbalık türü ile direk olarak karşı karşıya kaldım.	Hayır	243	67,1
	Evet	119	32,9
12.Sosyal medyada bir siber zorbalık türü ile karşı karşıya kalan çevremdeki bir kişinin durumuna şahitlik ettim.	Hayır	120	33,1
	Evet	242	66,9
13.Sosyal medyada, (kendim veya çevremdeki bir kişi hakkında) aşağılayıcı, küfür, tehdit ve şiddet içeren mesajlar paylaşıldı. (Kızdırma-Flaming)	Hayır	170	47,0
	Evet	192	53,0
14.Sosyal medyada, (kendim veya çevremdeki bir kişi hakkında) takıntılı, sık sık ve saldırganca mesajlar gönderildi. (Rahatsız Etme-Harassment)	Hayır	190	52,5
	Evet	172	47,5
15.Sosyal medyada, (kendim veya çevremdeki bir kişi hakkında) doğru olmayan, imaj, prestij ve itibara zarar veren mesajlar paylaşıldı. (İftira-Denigration)	Hayır	192	53,0
	Evet	170	47,0
16.Sosyal medyada, (kendim veya çevremdeki bir kişi hakkında) kişisel ve özel olan bilgi, içerik ve videolar paylaşıldı. (Dağıtma ve Aldatma)	Hayır	247	68,2
	Evet	115	31,8
17.Sosyal medyada, (kendim veya çevremdeki bir kişi hakkında) kişisel ve özel olan cinsel içerikli görüntüler paylaşıldı. (Sexting)	Hayır	279	77,1
	Evet	83	22,9
18.Sosyal medyada, (kendim veya çevremdeki bir kişi hakkında) zarar vermek ya da korkutmak için sürekli rahatsız edici ve tehdit içerikli mesajlar paylaşıldı. (Siber Taciz-Cyber-Stalking)	Hayır	227	62,7
	Evet	135	37,3
	Hayır	236	65,2

19. Sosyal medyada, (kendim veya çevremdeki bir kişi hakkında) güven kazanarak, bu güveni cinsel sömürü için kullanıldığına tanık oldum (Cyber-Grooming)	Evet	126	34,8
--	------	------------	------

Tablo 7'ye göre siber zorbalık sosyal medyada gerçekleşmesi nedeniyle daha yaygın etkiye sahiptir ve korkutucudur. Ankete katılanların %67'si (242 katılımcı) bir siber zorbalık türü ile karşı karşıya kalan çevresindeki bir kişinin durumuna şahitlik etmiştir. Ayrıca sosyal medyada en fazla karşılaşılan zorbalık türünün Kızdırma (Flaming) (13.ifade) olduğu, onu Rahatsız Etme (Harassment), İftira (Denigration), Siber Taciz (Cyber-Stalking), Cinsel Sömürü (Cyber-Grooming), Dağıtma ve Aldatmanın takip ettiği en az karşılaşılan zorbalık türünün ise Cinsellik (Sexting) (17.ifade) olduğu görülmektedir.

Korelasyon Analizleri: Yeni Medya Siber Zorbalık Araştırma Ölçeğinin alt boyutlarına verilen cevaplar normal dağılım gösterdiğinden, ölçeğin 9-12.ifadelerine verilen cevapların ortalamaları ile ölçeğin boyutlarına göre verilen cevapların ortalamaları arasındaki korelasyona parametrik bir yöntem olan Pearson Korelasyon Analizi yöntemi ile bakılmış ve elde edilen bulgular Tablo 8'de belirtilmiştir.

Tablo 8. 9-12.İfadeler ile Boyutlar Arasındaki Korelasyon Analizi Bulguları

9-12.İfadelere Verilen Cevapların Ortalaması		
E.Siber Zorbalığın Maruz Kalma	Korelasyon	0,261
	P	0,000
F.Baş Etme-Savunma Mekanizmaları	Korelasyon	0,073
	P	0,163
D.Siber Zorbacıyı Tanımlamak	Korelasyon	0,078
	P	0,137

Tablo 8'e göre; siber zorbalığa maruz kalma bilgilerini içeren 9-12.ifadelere verilen cevapların ortalamaları ile ölçeğin sadece *Siber Zorbalığın Maruz Kalma* boyutu arasında anlamlı bir korelasyon olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Bu bağlamda; 9-12.ifadelere verilen cevapların ortalamalarının 1 birim artması halinde ölçeğin *Siber Zorbalığın Maruz Kalma* boyutuna verilen cevapların ortalamasında %26,1 oranında artış olacağı görülmüştür. Bu durum aynı değişkenler için tam tersi durumda da aynı oranda geçerlidir

Yeni Medya Siber Zorbalık Araştırma Ölçeğinin alt boyutlarına verilen cevapların ortalamaları ile 13-19.ifadelerine verilen cevapların ortalamaları arasındaki korelasyon bulguları Tablo 9'da belirtilmiştir.

Tablo 9. 13-19.İfadeler ile Boyutlar Arasındaki Korelasyon Analizi Bulguları

13-19.İfadelere Verilen Cevapların Ortalaması		
E.Siber Zorbalığın Maruz Kalma	Korelasyon	0,357
	p	0,000
F.Baş Etme-Savunma Mekanizmaları	Korelasyon	0,026
	p	0,617
D.Siber Zorbacıyı Tanımlamak	Korelasyon	0,084
	p	0,110

Tablo 9'a göre E maruz kalınan siber zorbalık türlerinin cevaplandığı 13-19.ifadelere verilen cevapların ortalamaları ile ölçeğin sadece *Siber Zorbalığın Maruz Kalma boyutu* arasında anlamlı bir korelasyon olduğu görülmüştür ($p < 0,05$). Bu bağlamda; 13-19.ifadelere verilen cevapların ortalamalarının 1 birim artması halinde ölçeğin *Siber Zorbalığın Maruz Kalma* boyutuna verilen cevapların ortalamasında %35,7 oranında artış olacağı görülmüştür. Bu durum aynı değişkenler için tam tersi durumda da aynı oranda geçerlidir. **Sonuç olarak H1 hipotezi (H1: Siber zorbacı yeni ve sosyal medyayı kullanarak siber zorbalığa maruz kalan bireylerin duygularını incitmekte ve onları korkutmaktır) ve H2 (H2: Yeni ve sosyal medyada siber zorbalığa maruz kalan bireylerde çeşitli psikolojik ve davranışsal rahatsızlıklar oluşmaktadır) hipotezleri kabul edilmiş, H3 hipotezi ise reddedilmiştir.**

Yeni Medya Siber Zorbalık Araştırma Ölçeğinin 9-12.ifadelerine verilen cevapların ortalamaları ile 13-19.ifadelerine verilen cevapların ortalamaları arasındaki korelasyon bulguları Tablo 10'da belirtilmiştir.

Tablo 10. 9-12.İfadeler ile 13-19.İfadeler Arasındaki Korelasyon Analizi Bulguları

13-19.İfadelere Verilen Cevapların Ortalaması		
9-12.İfadelere Verilen Cevapların Ortalaması	Korelasyon	0,434
	p	0,000

Tablo 10'a göre; siber zorbalığa maruz kalma bilgilerini içeren 9-12.ifadelere verilen cevapların ortalamaları ile maruz kalınan siber zorbalık türlerinin cevaplandığı 13-19.ifadelere verilen cevapların ortalamaları arasında anlamlı bir korelasyon olduğu görülmüştür ($p < 0,05$). Bu bağlamda; 9-12.ifadelere verilen cevapların ortalamalarının 1 birim artması halinde 13-19.ifadelere verilen cevapların ortalamalarında %43,4 oranında artış olacağı görülmüştür. Bu durum aynı değişkenler için tam tersi durumda da aynı oranda geçerlidir. **Sonuç olarak H5 hipotezi (H5: Siber zorbacı teknolojik gücünü ve becerisini sergilemek için çeşitli siber zorbalık bu paylaşım ve gönderimlerini (kızdırma, rahatsız etme, iftira, taciz, aldatma) yapmaktadır) kabul edilmiştir.**

Fark Testleri: Ölçeklere verilen cevapların normal dağıldığının görülmesi sebebiyle tüm fark testlerinde parametrik yöntemler kullanılmıştır. Bu kapsamda; ölçeklerin boyutları ile ikiden fazla kategoriden oluşan değişkenler arasındaki farkların görülebilmesi için Tek Yönlü Anova yöntemi uygulanmıştır. Ayrıca ikiden fazla kategoriden oluşan değişkenlerle yapılan analizlerden elde edilen bulgularda anlamlı fark bulunması halinde farkın hangi değişkenler arasında olduğunu görebilmek için en uygun Post-Hoc testleri kullanılmıştır. Bu bağlamda katılımcılara yöneltilen 4.ifadeye verilen cevaplar ile 9-12.ifadelere verilen cevapların ortalamaları arasındaki ilişkinin görülebilmesi için parametrik fark testlerinden birisi olan Tek Yönlü Anova Testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 11’de belirtilmiştir.

Tablo 11. 4. İfade ile 9-12. İfadeler Arasındaki Tek Yönlü Anova Testi Bulguları

Boyutlar	4. Akıllı Mobil Telefon ile günde ortalama kaç saat geçirirsiniz?	n	Ortalama	p	Post Hoc (Tukey)
9-12.İfadelere Verilen Cevapların Ortalaması	0-2	13	1,2885	0,579	-
	2-4	69	1,3768		
	4-6	152	1,3816		
	6-8	87	1,4023		
	8-10	36	1,4653		
	10 ve üstü	5	1,5000		

Tek Yönlü Anova testinin yapılabilmesi için, sadece 1 katılımcı tarafından işaretlenen hiç seçeneği 0-2 seçeneği ile birleştirilmiştir. Tablo 11’e göre, katılımcıların Akıllı Mobil Telefon ile günde ortalama kaç saat geçirirsiniz? sorusuna verdikleri cevaplar ile 9-12.ifadelere verilen cevapların ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı ($p>0,05$) görülmüştür. Bunun anlamı, katılımcıların siber zorbalığa maruz kalmaları ile sosyal medyada geçirdikleri süre arasında anlamlı bir ilişki olmamasıdır. Katılımcılara yöneltilen 5.ifadeye verilen cevaplar ile 9-12.ifadelere verilen cevapların ortalamaları arasındaki ilişkinin görülebilmesi için yapılan Tek Yönlü Anova Testi bulguları Tablo 12’de olduğu gibidir.

Tablo 12. 5.İfade ile 9-12.İfadeler Arasındaki Tek Yönlü Anova Testi Bulguları

Boyutlar	5.Akıllı Mobil Telefon ile sosyal medya hesaplarımı her gün.....kullanırım.	n	Ortalama	p	Post Hoc (Tukey)
9-12.İfadelere Verilen Cevapların Ortalaması	Çok yoğun	83	1,4880	0,022	Çok yoğun> Sık sık Bazen
	Sık sık	224	1,3728		
	Bazen	42	1,3214		

Nadiren veya her gün kullanmam	13	1,3462
--------------------------------	----	--------

Tek Yönlü Anova testi yapıldıktan sonra yapılan post hoc testi sonucunda farklılaşmanın hangi değişkenlerden kaynaklandığının görülebilmesi için az sayıda işaretlenen nadiren ve her gün kullanmam seçenekleri birleştirilerek nadiren veya her gün kullanmam adı altında bir seçenek oluşturulmuştur. Buna göre, katılımcıların Akıllı Mobil Telefon ile sosyal medya hesaplarını her gün.....kullanırım sorusuna verdikleri cevaplar ile 9-12.ifadelere verilen cevapların ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu ($p<0,05$) görülmüştür. Bu farklılaşmanın sebebi; sosyal medya hesaplarını çok yoğun kullanıma cevap veren katılımcıların ortalamalarının sık sık ve bazen cevabı verenlerin ortalamalarından yüksek olmasıdır. Yani, sosyal medya hesaplarını çok yoğun kullanan katılımcıların, sık sık veya bazen kullananlara göre daha fazla siber zorbalığa maruz kaldıkları görülmüştür.

Katılımcılara yöneltilen 6. ifadeye verilen cevaplar ile 9-12. ifadelere verilen cevapların ortalamaları arasındaki ilişkinin görülebilmesi için yapılan Tek Yönlü Anova Testi bulguları Tablo 13’de olduğu gibidir.

Tablo 13. 6. İfade ile 9-12. İfadeler Arasındaki Tek Yönlü Anova Testi Bulguları

Boyutlar	6.Akıllı Mobil Telefon ile sosyal medya hesaplarımdan paylaşım (hikaye, video, gönderi vb.) yaparım.	n	Ortalama	p	Post Hoc (Tukey)
9-12. İfadelere Verilen Cevapların Ortalaması	Her gün 5	6	1,4583	0,002	Her gün 3> Her gün 1 Haftada 3 Haftada 1 Ayda 1 Yapmam
	Her gün 3	14	1,7321		
	Her gün 1	33	1,3561		
	Haftada 3	64	1,4063		
	Haftada 1	78	1,4263		
	Ayda 1	119	1,3655		
	Yapmam	48	1,3021		

Tablo 13’e göre, katılımcıların Akıllı Mobil Telefon ile sosyal medya hesaplarımdan paylaşım (hikaye, video, gönderi vb.) yaparım sorusuna verdikleri cevaplar ile 9-12.ifadelere verilen cevapların ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu ($p<0,05$) görülmüştür. Bu farklılaşmanın sebebi; her gün 3’ten fazla paylaşım yaparım cevabı veren katılımcıların ortalamalarının her gün 1, haftada 3, haftada 1 ve ayda 1 paylaşım yaparım cevabı verenlerin ortalamalarından yüksek olmasıdır. Yani, sosyal medya hesaplarından günde 3’ten fazla paylaşım yapan katılımcıların her gün 1, haftada 3, haftada 1 ve ayda 1 paylaşım yapanlara göre daha fazla siber zorbalığa maruz

kaldıkları görülmüştür. **Sonuç olarak yapılan 3 fark testi bulguları birlikte değerlendirildiğinde, H6 hipotezi (H6: Siber zorbalığa maruz kalmak ile sosyal medya kullanımları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır) kısmen kabul kısmen reddedilmiştir.**

SONUÇ

Araştırmanın bulgularına göre H1, H2, H4, H5 ve H6 hipotezleri kabul edilmiştir. Sosyal medyada sırasıyla en çoktan en aza görülen siber zorbalık türleri; 1. Kızdırma (Flaming), 2. Rahatsız Etme (Harassment), 3. İftira (Denigration), 4. Siber Taciz (Cyber-Stalking), 5. Cinsel Sömürü (Cyber-Grooming), 6. Dağıtma ve Aldatma ve 7. Cinsellik (Sexting)tir. Dijital yerliler, siber zorbayı teknolojik gücünü, becerisini sergileyen ve çevrimiçi ortamda ve/veya gerçek hayatta şiddet görmüş olduğundan dolayı misilleme yapan ve intikam alan bir kişi olarak tanımlamaktadır.

Siber zorbalığı, cep telefonu ve internet zorbalığı olarak iki ana medyaya ayırarak ele alan çalışmalar da bulunmaktadır ancak son yıllardaki teknolojik gelişmelere dayalı olarak akıllı telefonların hayatımıza girmesi, cep telefonu üzerinden internete daha geniş bir erişim sağlanabilmesini, e-mail gönderip alınabilmesi mümkün hale getirmiştir. Bu durum cep telefonu ile internet zorbalığı arasındaki daha önceki ayırımı sorunlu hale getirmektedir (Slonje vd., 2013, s. 27). Cep telefonunun sahibinden ayrılmaz olması kişiyi mağduriyet hedefi haline getirmektedir. Bu durum kötü niyetli kişilere cep telefonunun kısa mesaj özellikleri aracılığı ile tehdit edici ve aşağılayıcı ifadeler gönderme fırsatı sağlamaktadır (Patchin ve Hinduja, 2006, s. 155). Birçok ergen meşru sebeplerle cep telefonunu her zaman yanında taşıdığından ve interneti sık kullandığından fiziksel olarak zorbalardan uzaklaşabildiklerinde bile siber zorbalığa maruz kalabilmektedirler. Siber zorbalığın içeriği web’de yayımlandıktan sonra zorbalık mağdurunun bu bilgiyi gördüğü tüm sitelerden kaldırabilmesi zor olmaktadır (Hay vd., 2010, s. 133). Araştırma sonuçları Slonje, Smith, & Frisén’in çalışmalarını desteklemektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre sosyal medyada, dijital yerliler siber zorbalığa maruz kalmamak ve/veya kaldığında baş etmek için “sohbet odalarından ve tanımadığı kişilerden uzak durmamaktadır” (ölçekten çıkarılan 34-35. soru-E2/E2).

Obidi ve Ahaiwe’nin Nijerya’da üniversite öğrencisi 396 katılımcı ile gerçekleştirdikleri, siber zorbalığın farkındalığı ve sosyal medyada gelişim tehdidine yönelik araştırmalarına göre; katılımcıların yüzde 61,5’i en az bir kere siber zorbalığa maruz kalırken yüzde 26,7’si ise sosyal medya sitelerinde zorbalığa uğramadığını bildirmişlerdir. Siber zorbalık sosyal medya platformları ile ölçüldüğünde %41’nin Facebook’ta, %21,8’inin Twitter’da , % 2,6 LinkedIn’da zorbalığa maruz kaldığı görülmüştür. Diğerleri arasında %3,1’i anlık mesajlaşma yoluyla, %4,6’sı kısa mesaj yoluyla, %6,2’si Sohbet odaları aracılığıyla, %9,2’si bloglar aracılığıyla ve %4,4’ü diğer medya siteleri aracılığıyla zorbalığa maruz kaldıklarını bildirmişlerdir (Obidi ve Ahaiwe, 2018). Çalışmada da, “Sosyal

medyada bir siber zorbalık türü ile karşı karşıya kalan çevremdeki bir kişinin durumuna şahitlik ettim" sorusuna gelen Evet yanıt sayısı 242'dir. Katılımcıların yüzde 66,9'dur. "Sosyal medyada bir siber zorbalık türü ile direk olarak karşı karşıya kaldım" sorusuna ise Katılımcıların yüzde 32, 9 (119)'dur. Araştırmanın sonuçları ile Obidi ve Priscilla'nın yapmış olduğu çalışmaların birbirini desteklemektedir.

Siber zorbalık ile yaş, cinsiyet, ırk arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı da bir çok araştırmada karşımıza çıkan bir sonuç oluşturmaktadır (Wachs ve Wolf, 2011; Beran ve Qing , 2005; Hinduja ve Patchin, 2008; Patchin ve Hinduja, 2006; Ortega vd., 2009; Didden, vd., 2009; Hay vd., 2010). Araştırmanın bulguları yukarıdaki çalışmaları desteklemektedir. Siber zorbalık ile yaş, cinsiyet, ırk arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Araştırmanın sonuçları ile diğer çalışmalar sonuçları arasındaki ilişkiler sonuç kısmında detaylı olarak ele alınmaktadır.

Araştırmanın bulgularına göre siber zorbalığa maruz kalmak ile akıllı mobil kullanımları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Diğer yandan siber zorbalığa maruz kalmak ile sosyal medya hesaplarını çok yoğun kullanan katılımcıların, sık sık veya bazen kullananlara göre daha fazla siber zorbalığa maruz kaldıkları görülmüştür. Ve sosyal medya hesaplarından günde üçten fazla paylaşım yapan katılımcıların daha fazla siber zorbalığa maruz kaldıkları görülmüştür. Dolayısıyla siber zorbalığa maruz kalmak ile sosyal medya hesaplarını çok yoğun kullanmak ve çok fazla paylaşım yapmak arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bireyler, sosyal medyanın kimlik yaratım özelliğine dayalı yeni kimlik inşası kurabilmektedirler. Bununla birlikte kendilerini gerçek kimlikleri ile de göstermekte , kendileri ile ilgili bilgileri gerek hesaplarında gerek paylaşımlarında açık olarak aktarabilmektedirler. Buna bağlı olarak siber zorbalık için bir çok veri edinimi mümkün olmaktadır. Siber zorbalık üzerine yapılan araştırmalardan Mesch'in araştırmasında da bu sonuç görülmekte, sosyal ağ sitelerine katılımın bu ortamlarda profil bilgilerinin kişisel özellikleri, iletişim bilgilerini içermesine dayalı siber zorbalığa uğrama riski yarattığı, bu bilgilerin zorbalık tarafından mağdurla dalga geçmek, tehdit etmek için kullanıldığı aktarılmaktadır (Mesch, 2009).

Siber zorbalığa maruz kalan bireylerde; *anksiyete ve depresyon akademik performansı düşmek ve okuldan kaçarak, devamsızlık yapmak; sürekli olarak o olayı düşünmeye başlamak; çok üzülme; çevresindeki her şeye olan ilgisini kaybetme; internetten uzaklaşma ve konsantrasyon bozukluğu yaşamak* gibi psikolojik ve davranışsal rahatsızlıklar ortaya çıkmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre bireyler siber zorbalık olgusu ve siber zorbalık hakkında ve siber zorbalığa maruz kalmamak için çeşitli savunma mekanizmaları bilgilerine sahiptir.

Dijital yerliler siber zorbalığı korkutucu olarak tanımlamakta ve siber zorbalık türlerinin yarattığı psikolojik ve davranışsal rahatsızlıkların farkındadır. Diğer dijital yerliler siber zorbalıcıyı şaka ve eğlence olsun diye bu paylaşım ve gönderimleri

yapmakta olduğunu düşünmektedir (ölçekten çıkarılan 21. soru-D2). Araştırmalarda benzer sonuç örnekleri karşımıza çıkmaktadır; Smith ve arkadaşlarının araştırmasında odak gruplarda ortaya çıkan bir faktör siber zorbaların eğlence için katıldıkları inancı olmaktadır. Fail istismar edici eylemlerini paylaşarak, diğer arkadaşlarını eğlendirerek ve geniş bir izleyici kitlesi oluşturarak bazı akran ödülleri alabilmektedir (Smith, ve diğerleri, 2008). Cassidy ve arkadaşlarının 11-15 yaş arası ortaokul öğrencileri ile yaptıkları araştırmalarında, öğrencilerin %9'u arkadaşlarının internette başkalarına zorbalık yapmasını kabul edilebilir davranış olduğunu iddia ederken, %7'si bunu eğlenceli bulduğunu ifade etmişlerdir (Cassidy vd., 2009). Araştırma bulgusunun, zorbalığın doğasında yer alan kişisel tatmin kadar akranları arasında popülerite kazanımına dayalı, yapılan eylemlerin ilgi çekmek, grup içi güç kazanımı gibi unsurlarla bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Yine araştırmanın bulgularında siber zorbalığa uğramanın bir çok psikolojik ve davranışa yansıyan olumsuz yansımaları görünmekte iken şaka ve eğlence unsuru olarak düşünülebilmesinin siber zorbalık ile ilgili farkındalığın daha fazla geliştirilmesi gerektirdiğini, aile-okul-toplum bağlamında daha kapsamlı çalışma ve bilgilendirilmelerin yapılmasının önemini göstermektedir.

Ayrıca, sosyal medyada, dijital yerliler siber zorbalığa maruz kalmamak ve/veya kaldığında baş etmek için *sohbet odalarından ve tanımadığı kişilerden uzak durmamaktadır* (ölçekten çıkarılan 34-35. soru-E2/E2). Dijital yerlilerin, sosyal medya kullanımları ile sosyal medya bağımlılıkları arasındaki anlamlı ilişki bir çok araştırmacı için alan yaratmaktadır. Dijital yerliler ne sosyal medyanın sohbet odalarından ne de sosyal medyada tanımadığı kişilerden uzak durmamaktadırlar. Sosyal medyanın aşırı kullanımı ve yoğun paylaşım siber zorbalık türleri ve siber zorbacı ile karşılaşma olasılığını arttırmaktadır.

Diğer taraftan siber zorbalık ile yapılan araştırmalar içerisinde, sohbet odaları ve anlık mesajlaşmanın yüksek etki yaratan ortamlar arasında geldiği görülmektedir (Hinduja ve Patchin, 2008; Patchin ve Hinduja, 2006; Wachs ve Wolf, 2011). Sosyal medya, sosyalleşme ile bağıntılı bir çok insanla tanışma, konuşma ve paylaşma imkanı sunmaktadır. Gerçek hayatın içindeki zaman-mekan sınırlılığı sosyal medyada kalktığı için bireyler her an yeni insanlarla tanışmakta , yeni deneyimler edinebilmektedirler. Bu, ilgi alanları doğrultusunda ortak noktalar etrafında birleşmek şeklinde gerçekleşebildiği gibi kimi zaman da gerçek hayatta çeşitli nedenlere dayalı sosyalleşemeyen bireylerin bu ortamlara ihtiyaç duyması üzerine gerçekleşmektedir. Literatürde de değinildiği üzere sosyal medyada denetim ve kontrolün sıkı gerçekleştirilememesi , bu ortamlarda bulunan kişilerin bulunma amaçlarını kötü niyetli kullanım yönünde şekillendirmelerine de neden olabilmektedir. Araştırmada elde edilen bulgu , bu ortamlarda karşılabilecek olumsuz durumlar için bilinçlendirmenin önemini ortaya koymaktadır. Çocuk, genç, yetişkin her yaştan bireyin bulunduğu sosyal medya ortamlarının nasıl yapılar oluşturduğu, ortamın neler sunduğu ve sanal dünyada yer alan insanların nasıl kimlik oluşturdukları hem paylaşım (yazma) hem anlamlandırma (okuma)

üzerinden ele alınarak, sosyal medya okuryazarlığının küçük yaşlardan itibaren eğitim sürecinde öğretilmesi ve bunun bir anlayış olarak sürekliliğe dayalı yerleştirilmesi gerekliliğini göstermektedir. Araştırma, kamu tarafından medya üzerinden siber zorbalık hakkında verilen bilgilendirme amaçlı kamu spotlarının dijital yerliler üzerindeki etkisini araştırılmasını önermektedir.

KAYNAKÇA

- Akgül, G. (2020). Siber Zorbalığın Nedenleri Üzerine Kuramsal Açıklamalar. *Gelişim Ve Psikoloji Dergisi*, 1(2), 149-167.
- Aksaray, S. (2011). Siber Zorbalık. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), s. 405-432.
- Aktepe, E. (2013). Ergenlerde Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet. *Yeni Symposium.*, 51(1), 31-36.
- Anderson, T., & Sturm, B. (2007). Cyberbullying: From playground to computer. *Young Adult Library Services*, 5(2), s. 24-27.
- Arıcak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoglu, A., Saribeyoglu, S., Ciplak, S., Yilmaz, N., & Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *Cyberpsychology & behavior*, 11(3), s. 253-261.
- Baş, T. (2010). *Anket*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Beran, T., & Li, Q. (2005). Cyber-harassment: A study of a new method for an old behavior. *Journal of educational computing research*, 32(3), s. 265-277.
- Berson, M. J. (2000). The computer can't see you blush. *Kappa Delta Pi Record*, 36(4), s. 158-162.
- Cassidy, W., Jackson, M., & Brown., K. N. (2009). Sticks and stones can break my bones, but how can pixels hurt me? Students' experiences with cyber-bullying. *School psychology international*, 30(4), s. 383-402.
- Dehue, F., Bolman, C., & Völlink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *CyberPsychology & Behavior*, 11(2), s. 217-223.
- Didden, R., Scholte, R. H., Korzilius, H., De Moor, J. M., Vermeulen, A., O'Reilly, M., . . . Lancioni, G. E. (2009). Cyberbullying among students with intellectual and developmental disability in special education settings. *Developmental Neurorehabilitation*, 12(3), s. 146-151.
- Dooley, J. J., Pyżalski, J., & Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face-to-face bullying: A theoretical and conceptual review. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), s. 182-188.
- Erdur-Baker, Ö., & Kavşut, F. (2007). Akran zorbalığının yeni yüzü:Siber zorbalık. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 27, s. 31-42.
- Haşiloğlu, S. B., Baran, T., & Aydın, O. (2015). Pazarlama Araştırmalarındaki Potansiyel Problemlere Yönelik Bir Araştırma: Kolayda Örneklem ve Sıklık İfadeli Ölçek Maddeleri. *Pamukkale İşletme Ve Bilişim Yönetimi Dergisi*(1), s. 19-28.
- Hay, C., Meldrum, R., & Mann, K. (2010). Traditional bullying, cyber bullying, and deviance: A general strain theory approach. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 26(2), s. 130-147.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant behavior*, 29(2), s. 129-156.

- Huang, Y.-Y., & Chou, C. (2010). An analysis of multiple factors of cyberbullying among junior high school students in Taiwan. *Computers in human behavior*, 26(6), s. 1581-1590.
- Juvonen, J., & Gross., E. F. (2008). Extending the school grounds?—Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School health*, 78(9), s. 496-505.
- Karaca, M., Mutlu, T., & Gencer, G. (2021). Siber Mağduriyet: Kavramsal Bir Çalışma. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1).
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in human behavior*, 23(4), s. 1777-1791.
- Mason, K. L. (2008). Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the Schools*, 45(4), 323-348.
- McKenna, K. Y., Green, A. S., & Gleason, M. E. (2002). Relationship formation on the Internet: What's the big attraction? *Journal of social issues*, 58(1), s. 9-31.
- Mesch, G. S. (2009). Parental mediation, online activities, and cyberbullying. *Cyberpsychology & behavior*, 12(4), s. 387-393.
- Mishna, F., Saini, M., & Solomon, S. (2009). Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying. *Children and Youth Services Review*, 31(12), s. 1222-1228.
- Mitchell, K. J., Ybarra, M., & Finkelhor, D. (2007). The relative importance of online victimization in understanding depression, delinquency, and substance use. *Child maltreatment*, 12(4), s. 314-324.
- Obidi, E. M., & Ahaiwe., C. P. (2018). Cyber-Bullying: Assessment of its Awareness and Threats to Social Media Development. *MPRA Paper 90581*. <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/id/eprint/90581> adresinden alındı
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current opinion in psychology*, 19, s. 139-143.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Calmaestra, J., & Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying: A study of Spanish adolescents. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), s. 197-204.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth violence and juvenile justice*, 4(2), s. 148-169.
- Rivers, I., & Noret, N. (2010). I h8 u': findings from a five-year study of text and email bullying. *British Educational Research Journal*, 36(4), s. 643-671.
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, s. 147-154.
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in human behavior*, 29(1), s. 26-32.
- Smith, P. K. (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. (P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee, Dü) Psychology Press.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49(4), s. 376-385.
- TÜİK. (2021). *Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2021*. Türkiye İstatistik Kurumu: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132> adresinden alındı

- Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *CyberPsychology & Behavior*, 11(4), s. 499-503.
- Varjas, K., Talley, J., Meyers, J., Parris, L., & Cutts, H. (2010). High school students' perceptions of motivations for cyberbullying: An exploratory study. *Western Journal of Emergency Medicine*, 11(3), s. 269-273.
- Wachs, S., & Wolf, K. D. (2011). Zusammenhänge zwischen cyberbullying und bullying-erste ergebnisse aus einer selbstberichtsstudie.". *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 60(9), s. 735-744.
- Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Research press.
- Yaman, E., & Peker, A. (2012). Ergenlerin Siber Zorbalık ve Siber mağduriyetine İlişkin algıları. *gaziantep Universty Journal of Social Sciences*, 11(3), 819-833.
- Ybarra, M. L., Diener-West, M., & Leaf, P. J. (2007). Examining the overlap in Internet harassment and school bullying: Implications for school intervention. *Journal of Adolescent health*, 41(6).
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), s. 1308-1316.
- Ybarra, M., Diener-West, M., & Leaf, P. J. (2007). Examining the overlap in Internet harassment and school bullying: Implications for school intervention. *Journal of Adolescent health*, 41(6), s. 42-50.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET: Siber zorbalık, yalan söyleme, kendini başkası olarak tanıtmak, kimliğini gizleme, tehdit etme, alay etme, karalama, hakaret etme, dedikodu yapma, korkutma ve başkalarının resimlerini rızası olmadan sanal ortamda sergileme gibi olumsuz davranışlar şeklinde seyretmektedir. Siber zorbalığa maruz kalan bireylerde çaresizlik, öfke, üzüntü, endişe, yalnızlık, hayal kırıklığı gibi duyguları ortaya çıkabilmektedir. Çalışma, yeni ve sosyal medyada siber zorbalığa maruz kalan ya da tanık olan bireylerde ortaya çıkabilecek çeşitli psikolojik ve davranışsal etkiler ile siber zorbalığa maruz kalmamak için geliştirilen savunma mekanizmalarını dijital yerlilerde incelemeyi amaçlamaktadır. Siber Zorbaların Sergilediği Davranışlar Willard'a (2007) göre siber zorbalık türü olarak ele alınabilecek pek çok davranış bulunmaktadır. Siber zorbalık olarak kabul edilen bu davranışlar aşağıdaki gibi sınıflandırılmaktadır: a)Kızdırma (Flaming), b)Rahatsız Etme (Harassment), c)İftira (Denigration d)Farklı Bir Kimliğe Bürünme (Impersonation), e)Dağıtma Ve Aldatma, f)Dışlama (Exclusion), g)Sexting, h)Siber Taciz (Cyber-Stalking), i)Mutlu Tokat (Happy Slapping) ve j)Cyber-Grooming'dir. Günümüzde çok sık yaşanan bir durum olan ve etkisi her geçen gün artan siber zorbalık karşısında bu çalışma ile; sosyal medyada siber zorbalığa maruz kalmış ya da kendisi yaşamasa da bu durumun tanığı olmuş dijital yerlilerin yaşadıkları psikolojik ve davranışsal etkiler ile bunlardan korunmak adına geliştirdikleri savunma mekanizmalarını incelemek amaçlanmıştır. Çalışmaya göre bireyler siber zorbalık olgusu ve siber zorbalık hakkında ve siber zorbalığa maruz kalmamak için çeşitli savunma mekanizmaları bilgilerine sahiptir. Araştırmanın yeni ve sosyal medyada gerçekleşen siber zorbalık türlerini incelemesi ve siber zorbalığın psikolojik ve davranışsal etkileri açıklaması açısından önemli olduğunu düşünülmektedir. Konvansiyonel medya tek yönlüydü oysa yeni ve sosyal medya etkileşimlilik, katılımcılık ve paylaşımcılık gibi karakteristik özelliklere sahiptir. Yeni ve sosyal medyanın sahip olduğu karakteristik özellikleri zorbalık ve saldırganlık türlerine siber zorbalık olgusu ve kavramının eklenmesiyle sonuçlanmıştır. Siber zorbalık, yalan söyleme, kendini başkası olarak tanıtmak, kimliğini gizleme, tehdit etme, alay etme, karalama, hakaret etme, dedikodu yapma, korkutma, başkalarının resimlerini rızası olmadan sanal ortamda sergileme gibi olumsuz davranışlar şeklinde seyretmektedir. Siber zorbalığa

maruz kalan bireylerde çaresizlik, öfke, üzüntü, endişe, yalnızlık ve hayal kırıklığı gibi duyguları ortaya çıkabilmektedir. Çalışmada betimsel araştırma ile siber zorbalık kavramı, konusu ve olgusu kavramsal ve kuramsal çerçevede incelenmiş ve araştırmanın yazarları tarafından "**Yeni Medya Siber Zorbalık Ölçeği**" geliştirilmiştir. Ölçme aracı: A. Kişisel Bilgiler, B. Sosyal Medya Kullanım Bilgileri, C. Siber Zorbalık ile Sosyal Medya İlişkisi, D. Siber Zorbacıyı Tanımlamak ve E. Siber Zorbalığın Maruz Kalma ve F. Baş Etme-Savunma Mekanizmaları başlıklarından oluşmaktadır. Araştırmanın problemi ve sorunlaştırma konusu, "siber zorbalığa maruz kalan ya da tanık olan dijital yerlilerde çeşitli psikolojik ve davranışsal rahatsızlıklar oluşmaktadır" şeklindedir. Çalışmada betimsel araştırma ile siber zorbalık kavramı, konusu ve olgusu kavramsal ve kuramsal çerçevede incelenmiş ve araştırmanın yazarları tarafından "**Yeni Medya Siber Zorbalık Ölçeği**" geliştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre H1, H2, H4, H5 ve H6 hipotezleri kabul edilmiştir. Sosyal medyada sırasıyla en çoktan en aza görülen siber zorbalık türleri 1. Kızdırma (Flaming), 2. Rahatsız Etme (Harassment), 3. İftira (Denigration), 4. Siber Taciz (Cyber-Stalking), 5. Cinsel Sömürü (Cyber-Grooming), 6. Dağıtma ve Aldatma ve 7. Cinsellik (Sexting)tir. Dijital yerliler, siber zorbayı teknolojik gücünü, becerisini sergileyen ve çevrimiçi ortamda ve/veya gerçek hayatta şiddet görmüş olduğundan dolayı misilleme yapan ve intikam alan bir kişi olarak tanımlanmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre siber zorbalığa maruz kalmak ile akıllı mobil kullanımları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Diğer yandan siber zorbalığa maruz kalmak ile sosyal medya hesaplarını çok yoğun kullanan katılımcıların, sık sık veya bazen kullananlara göre daha fazla siber zorbalığa maruz kaldıkları görülmüştür. Ve sosyal medya hesaplarından günde 3'ten fazla paylaşım yapan katılımcıların daha fazla siber zorbalığa maruz kaldıkları görülmüştür. Dolayısıyla siber zorbalığa maruz kalmak ile sosyal medya hesaplarını çok yoğun kullanmak ve çok fazla paylaşım yapmak arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Dijital yerlilerin, sosyal medya kullanımları ile sosyal medya bağımlılıkları arasındaki anlamlı ilişki birçok araştırmacı için alan yaratmaktadır. Dijital yerliler ne sosyal medyanın sohbet odalarından ne de sosyal medyada tanımadığı kişilerden uzak durmamaktadır. Sosyal medyanın aşırı kullanımı ve yoğun paylaşım siber zorbalık türleri ve siber zorbacı ile karşılaşma olasılığını arttırmaktadır. Sosyal medya, sosyalleşme ile bağıntılı birçok insanla tanışma, konuşma ve paylaşma imkanı sunmaktadır. Gerçek hayatın içindeki zaman-mekan sınırlılığı sosyal medyada kalktığı için bireyler her an yeni insanlarla tanışmakta, yeni deneyimler edinebilmektedirler. Bu, ilgi alanları doğrultusunda ortak noktalar etrafında birleşmek şeklinde gerçekleşebildiği gibi kimi zaman da gerçek hayatta çeşitli nedenlere dayalı sosyalleşemeyen bireylerin bu ortamlara ihtiyaç duyması üzerine gerçekleşmektedir. Literatürde de değinildiği üzere sosyal medyada denetim ve kontrolün sıkı gerçekleştirilememesi, bu ortamlarda bulunan kişilerin bulunma amaçlarını kötü niyetli kullanım yönünde şekillendirmelerine de neden olabilmektedir. Araştırmada elde edilen bulgu, bu ortamlarda karşılabilecek olumsuz durumlar için bilinçlendirmenin önemini ortaya koymaktadır. Araştırma, kamu tarafından medya üzerinden siber zorbalık hakkında verilen bilgilendirme amaçlı kamu spotlarının dijital yerliler üzerindeki etkisini araştırılmasını önermektedir.

EXTENDED ABSTRACT: Cyber bullying consists of negative behaviors such as lying, presenting oneself as someone else, hiding one's identity, threatening, mocking, slandering, insulting, gossiping, intimidating, and displaying others' pictures in the virtual environment without their consent. Individuals exposed to cyberbullying may experience feelings of helplessness, anger, sadness, anxiety, loneliness and disappointment. The study aims to examine the various psychological and behavioral effects that may occur in individuals who are exposed to or witness cyberbullying on new and social media, and the defense mechanisms developed to avoid being exposed to cyberbullying on digital natives. Behaviors Exhibited by Cyber Bullies According to Willard (2007), there are many behaviors that can be considered as types of cyber bullying. These behaviors, which are considered cyber bullying, are classified as follows: a) Flaming, b) Harassment, c) Denigration, d)

Impersonation, e) Distribution and Deception, f) Exclusion. (Exclusion), g) Sexting, h) Cyber-Stalking, i) Happy Slapping and j) Cyber-Grooming. In the face of cyberbullying, which is a very common situation today and whose impact is increasing day by day, with this study; It is aimed to examine the psychological and behavioral effects experienced by digital natives who have been exposed to cyberbullying on social media or have witnessed this situation even if they have not experienced it themselves, and the defense mechanisms they have developed to protect themselves from these. According to the study, individuals have knowledge about the phenomenon of cyberbullying and various defense mechanisms to avoid being exposed to cyberbullying. It is thought that the research is important in terms of examining the new types of cyberbullying that occur on social media and explaining the psychological and behavioral effects of cyberbullying. While conventional media was one-way, new and social media have characteristic features such as interactivity, participation and sharing. The characteristic features of new and social media have resulted in the addition of the phenomenon and concept of cyber bullying to the types of bullying and aggression. Cyber bullying consists of negative behaviors such as lying, presenting oneself as someone else, hiding one's identity, threatening, mocking, slandering, insulting, gossiping, intimidating, and displaying others' pictures in the virtual environment without their consent. Individuals exposed to cyberbullying may experience feelings of helplessness, anger, sadness, anxiety, loneliness and disappointment. In the study, the concept, subject and phenomenon of cyberbullying were examined within a conceptual and theoretical framework through descriptive research, and the "New Media Cyberbullying Scale" was developed by the authors of the study. The measurement tool consists of the following headings: A. Personal Information, B. Social Media Usage Information, C. Relationship between Cyberbullying and Social Media, D. Defining the Cyberbully, E. Exposure to Cyberbullying and F. Coping-Defense Mechanisms. The problem and problematization of the research is "various psychological and behavioral disorders occur in digital natives who are exposed to or witness cyberbullying." In the study, the concept, subject and phenomenon of cyberbullying were examined within a conceptual and theoretical framework through descriptive research, and the "New Media Cyberbullying Scale" was developed by the authors of the study. According to the findings of the research, hypotheses H1, H2, H4, H5 and H6 were accepted. The types of cyberbullying seen from most to least on social media, respectively, are: 1. Flaming, 2. Harassment, 3. Denigration, 4. Cyber-Stalking, 5. Sexual Exploitation. Grooming), 6. Distribution and Cheating and 7. Sexting. Digital natives define a cyber bully as a person who displays his technological power and skills and who retaliates and takes revenge for being subjected to violence online and/or in real life. According to the findings of the research, there is no significant relationship between exposure to cyberbullying and smart mobile usage. On the other hand, it was observed that the participants who were exposed to cyberbullying and used their social media accounts very intensively were more exposed to cyberbullying than those who used them frequently or sometimes. It has been observed that participants who post more than 3 times a day on their social media accounts are more exposed to cyberbullying. Therefore, there is a significant relationship between being exposed to cyberbullying and using social media accounts too intensively and sharing too much. The significant relationship between digital natives' social media use and social media addiction creates space for many researchers. Digital natives cannot stay away from social media chat rooms or from people they do not know on social media. Excessive use of social media and intense sharing increases the likelihood of encountering types of cyberbullying and a cyberbully.

Social media offers the opportunity to meet, talk and share with many people related to socialization. Since the time-space limitations in real life are eliminated on social media, individuals can meet new people and gain new experiences at any time. This can occur in the form of uniting around common points in line with their interests, or sometimes it can occur when individuals who cannot socialize in real life for various reasons need these environments. As mentioned in the literature, the lack of strict supervision and control on social media may also cause people in these environments to shape their purpose of being in malicious use. The findings obtained in the research reveal the importance of raising awareness about the negative situations that may be encountered in these environments. The research suggests investigating the impact of informative public service announcements about cyber bullying given by the public through the media on digital natives.

Etik Beyan: Yazarlar makalenin etik kurallar çerçevesinde yapıldığını beyan eder. Bu çalışma İstanbul Nişantaşı Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 04.01.2024 tarih 2024/01 numaralı etik kurulu çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.



DEMOGRAFİK GEÇİŞ VE DEMOGRAFİK BÖLÜNMENİN KALKINMA ÜZERİNE ETKİSİ: AVRASYA ÜLKELERİ ÜZERİNE BİR PANEL VERİ ANALİZİ

THE EFFECTS OF DEMOGRAPHIC TRANSITION AND DEMOGRAPHIC
DIVISION ON DEVELOPMENT: A PANEL DATA ANALYSIS ON EURASIAN
COUNTRIES

Sümeyye Şeyma ERDİK

Doktora Öğrencisi, Atatürk
Üniversitesi, Ekonometri Ana Bilim dalı,
Ekonometri,
Erzurum/Türkiye.
PhD student, Ataturk University,
Department of Econometrics,
econometrics,
Erzurum/Türkiye.
erdikseyma2@gmail.com

ORCID ID: 0000-0001-8212-8830

Mehmet Sinan TEMURLENK

Ekonometri Bölümü öğretim üyesi,
Atatürk Üniversitesi, Ekonometri Ana
Bilim dalı, Ekonometri,
Erzurum/Türkiye.
Lecturer at the Department of
Econometrics, Ataturk University,
Department of Econometrics,
econometrics,
Erzurum/Türkiye.

msinan@atauni.edu.tr

ORCID ID: 0000-0002-7910-0885

Makale bilgisi | Article Information

DOI: 10.47994/usbadd.1548573

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 11.09.2024

Kabul Tarihi / Date Accepted: 08.12.2024

Yayın Tarihi / Date Published: 20.12.2024

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Aralık / December

Bu Makaleye Atıf İçin / To Cite This Article: Erdik, S. Ş., & Temurlenk, M. S. (2024).
Demografik Geçiş ve Demografik Bölünmenin Kalkınma Üzerine Etkisi: Avrasya Ülkeleri
Üzerine Bir Panel Veri Analizi. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi* 6(16),
442-460.

İntihal: Bu makale intihal.net yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by intihal.net. No plagiarism detected.



İletişim: Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbadd>
mail: usbaddergi@gmail.com

Öz: Demografik yapı, bir ülkenin kalkınma düzeyini belirleyen en önemli faktörlerden biridir. Nüfusun büyüklüğü, yaşı, cinsiyeti gibi demografik özellikler bir ülkenin üretim kapasitesini, tüketim alışkanlıklarını ve işgücü kaynaklarını belirleyerek ülkelerin kalkınma sürecini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle demografi ve kalkınma arasındaki ilişki uzun yıllardır araştırılmaktadır. Tüm bunlardan hareketle bu çalışmanın amacı; Türkiye, Rusya ve 12 Avrasya ülkesinde demografik değişkenlerin, ekonomik kalkınma üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırmada, 14 ülkeye ait 1995-2021 arası dönemi kapsayan panel veri kullanılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre, gayri safi sermaye oluşumu ve dışa açıklık değişkenlerinin kişi başına GSYH üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ancak toplam nüfusun ise olumsuz bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Demografik geçiş değişkenlerinden biri olan doğurganlık oranlarının kişi başına GSYH üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülürken, ölüm oranlarının ise bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Demografik bölünme değişkenlerinden çalışma çağındaki nüfus ve yaşlı bağımlılık oranları da kişi başına GSYH'yi olumlu yönde etkilemektedir.

Anahtar Kelimeler: Demografik Geçiş, Demografik Bölünme, Ekonomik Kalkınma, Panel Veri Analizi, Sabit Etkiler

JEL Kodları: O11, C23, J11

Abstract: Demographic structure is one of the most important factors determining the level of development of a country. Demographic characteristics such as the size, age and gender of the population significantly affect the development process of a country by determining its production capacity, consumption habits and labor resources. For this reason, the relationship between demography and development has been researched for many years. Based on all these, the aim of this study is to examine the effects of demographic variables on economic development in Türkiye, Russia and 12 Eurasian countries. In the research, panel data covering the period between 1995 and 2021 for 14 countries were used. According to the analysis results, it is seen that gross capital formation and openness variables have a positive effect on GDP per capita, but the total population has a negative effect. It was concluded that fertility rates, one of the demographic transition variables, have a positive effect on GDP per capita, while mortality rates have no effect. The working age population and elderly dependency ratios, which are among the demographic division variables, also positively affect GDP per capita.

Keywords: Demographic Transition, Demographic Division, Economic Development, Panel Data Analysis, Fixed Effects

JEL Codes: O11, C23, J11

1. GİRİŞ

Bir ülkede, demografi ile kalkınma arasında yakın bir ilişki potansiyeli vardır. Nüfus, bir ülkenin üretimini artırmak için kullanabileceği bir işgücü kaynağını yansıtmaktadır (Menike, 2018, s. 67). Nüfus, zaman içinde çeşitli aşamalardan geçmiştir. Bu aşamalardan biri olan demografik geçiş; ülke toplumlarının yüksek doğum ve yüksek ölüm oranlarının hakim olduğu bir durumdan, düşük doğum ve düşük ölüm oranlarının hakim olduğu bir duruma geçişi ifade etmektedir (Bloom ve ark., 2001). Demografik bölünme ise kısa ömürlü ve geniş ailelerden, daha uzun ömürlü ve daha küçük ailelere geçiş nedeniyle bir ülke nüfusunun yaşa göre dağılımını ifade etmektedir (Luoma, 2016). Demografideki bu değişimlerin,

ülkelerin nüfus ile ekonomik kalkınmaları arasında nasıl bir ilişki doğurduğu son zamanlarda ekonomistler ve araştırmacılar arasında yoğun ilgi konusu olmuştur. Literatürdeki çalışmaların önemli bir kısmı nüfus ve ekonomik kalkınma arasındaki basit ilişkiye odaklanırken (Malthus (1798); Solow'un (1956); Kothare (1999); Telatar ve Terzi (2010); Ali ve ark. (2013); Zhang (2015); Tartiyus ve ark. (2015); Güney (2017); Nyoni ve Bonga (2017)), diğer kısmı ise demografik geçiş ve demografik bölünmenin ekonomik kalkınma üzerindeki etkisine odaklanmaktadır (Andersson (1998); Navaneetham (2002); Choudhry ve Elhorst (2010); Song (2013); Lee ve ark. (2013); Miri ve Maddah (2018); Bawazir ve ark. (2019)). Nüfus ile ekonomik kalkınma arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan çalışmalar gözden geçirildiğinde, bu konuda tam bir fikir birliğine varılamadığı görülmektedir. Literatürdeki bazı çalışmalarda nüfusun ekonomik kalkınmayı olumlu yönde etkilediği ve desteklediği belirtilmektedir. Bu konuyla ilgili çalışmalar arasında Kothare (1999); Ali ve ark. (2013); Tartiyus ve ark. (2015); Nyoni ve Bonga (2017) gösterilebilir. Bazı çalışmalarda ise nüfusun ekonomik kalkınmayı olumsuz etkilediği ve engellediği belirtilmektedir. Bu çalışmalara öncü çalışmalar olarak Malthus (1798); Solow'un (1956) verilebilir. İfade edilen bu iki grup çalışma dışında nüfus ile ekonomik kalkınma arasında karşılıklı (Thuku ve ark. (2013); Eren (2020) veya tek yönlü bir ilişki (Güneş (2005); Furuoka (2009); Polat (2018); Telatar ve Terzi (2010) olduğunu ifade eden çalışmalar da söz konusudur. Ayrıca yakın zamanda yapılan çalışmalara Zhang (2015); ve Güney (2017) örnek olarak verilebilir.

Yazında, demografik geçiş ve demografik bölünmenin kalkınma üzerindeki etkisine ilişkin deneysel çalışmalar sınırlı kalmaktadır. Demografik geçiş ve demografik bölünmenin büyüme üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalardan biri olan Andersson (1998), Danimarka, Finlandiya, Norveç ve İsveç üzerinden yıllık verileri kullanarak yaş değişkenlerinin ekonomik büyüme üzerindeki etkilerini incelemektedir. Bu çalışmada, yaş değişkenleri ve diğer değişkenlerle zenginleştirilmiş tipik bir büyüme spesifikasyonunun tahminleri yapılmıştır. Bu regresyonlardan elde edilen sonuçlar, ekonomik büyümenin gerçekten de yaş dağılımından etkilendiğini göstermektedir. Yine Navaneetham (2002), çalışmasında, Güney (Bangladeş, Hindistan ve Sri Lanka) ve Güneydoğu Asya (Endonezya, Malezya, Filipinler, Singapur ve Tayland) ülkelerinde yaşın yapısal geçişinin doğasını ve sürecini incelemiştir. Ayrıca, yaş yapısı değişikliklerinin bu ülkelerdeki ekonomik büyüme üzerindeki etkisini de incelemeye çalışmaktadır. 1950-1992 dönemini kapsayan zaman serisi analizi yönteminin kullanıldığı çalışmada, yaş yapısı ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla GSYH'deki yatırım payı, net dış denge, kamu tüketim harcamalarının payı, enflasyon oranı ve açıklık gibi makroekonomik değişkenler kullanılmıştır. Analiz sonucunda, 'demografik bonus' veya 'fırsat penceresi' Filipinler hariç tüm Güneydoğu Asya ülkelerinde ekonomik büyüme üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir. Choudhry ve Elhorst (2010), gelişmiş ve gelişmekte olan 70 ülkeden elde edilen verilerle demografik geçişin ekonomik büyüme üzerindeki genel etkilerini 1961-2003 dönemi için Solow-Swan modelini kullanarak

incelemişlerdir. Kişi başına GSYH ve çalışma çağındaki nüfus (15-64 yaş), çocuk ve yaşlı bağımlılık oranları, tasarruf oranı ve insan sermayesi değişkenlerinin kullanıldığı çalışma sonucuna göre, kişi başına GSYH’de meydana gelen artış çalışma çağındaki nüfus ve toplam nüfus arasındaki büyüme farklılığıyla pozitif yönde ilişkilidir. Fakat çocuk ve yaşlı bağımlılık oranları ile negatif yönde ilişkilidir. Song (2013), 13 Asya ülkesinde (Çin, Hong Kong, Japonya, Güney Kore, Singapur, Endonezya, Malezya, Filipinler, Tayland, Hindistan, Bangladeş, Pakistan ve Sri Lanka) demografik değişikliklerin ekonomik büyüme üzerindeki etkilerini 1965-2009 dönemi için Solow-Swan modelinden türetilen büyüme regresyon denklemlerini kullanarak incelemiştir. Kişi başına ortalama GSYH büyüme oranları, toplam nüfus, genç nüfus, çalışma çağındaki nüfus ve yaşlı nüfus değişkenlerinin kullanıldığı çalışma sonucuna göre, toplam ve genç nüfusta meydana gelen değişim ekonomik büyüme üzerinde olumsuz bir etkiye sahipken, çalışma çağındaki nüfus ise ekonomik büyüme üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Lee ve ark. (2013), 80 ülkenin kişi başına GSYH büyüme oranları, çalışan nüfus, genç ve yaşlı nüfus oranları gibi veriler ile ekonomik büyüme üzerinde yaşlı nüfusun etkilerini 1960-2005 dönemi için panel veri analizi yöntemi ile incelemişlerdir. Çalışma sonucuna göre, genç nüfusta meydana gelen artış yaşlı nüfusa kıyasla kısa ve uzun vadede demografik bir yük meydana getirmekte ve ekonomik büyümeyi engellemektedir. Genç nüfusun aksine toplam nüfus içerisindeki yaşlı nüfus bölümü kısa ve uzun vadede demografik bir yük oluşturmamakta ve ekonomik büyümeyi engellememektedir. Miri ve Maddah (2018), çalışmalarında 1987-2017 dönemleri arasında İran’da nüfusun yaş yapısının ekonomik büyüme üzerindeki etkisini ele almaktalar. ARDL yönteminin kullanıldığı çalışmada; kişi başına GSYH büyüme, ihracat oranı, ithalat oranı, sermaye stokunun istihdam edilen kişi sayısına oranının artış hızı, (15-64) toplam nüfus oranı, 0-14 yaş toplam nüfus oranı ve 64 yaş ve üzeri toplam nüfus oranı değişkenleri kullanılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucuna göre, çalışma çağındaki nüfus ile ekonomik büyüme arasında kısa ve uzun dönemde pozitif bir ilişki varken, yaşlı çağındaki nüfus ile ekonomik büyüme arasında uzun dönemde negatif yönde bir ilişki vardır. Bawazir ve ark. (2019), 10 Orta Doğu ülkesinde (Bahreyn, Mısır, İran, Ürdün, Kuveyt, Umman, Katar, Suudi Arabistan, Türkiye ve Birleşik Arap Emirlikleri) demografik değişimin ekonomik büyüme üzerindeki etkilerini 1996-2016 dönemi için statik doğrusal panel veri modellerini kullanarak incelemişlerdir. Kişi başına reel GDP, genç, orta yaşlı ve yaşlı işçiler, nüfus artış oranı, yaşlı ve genç bağımlılık oranı, iş gücüne katılım ve toplam iş gücüne katılım oranı değişkenleri kullanılmıştır. Çalışma sonucuna göre; genç işçiler, orta yaşlı işçiler, yaşlı işçiler, nüfus artış oranı ve yaşlı bağımlılık oranı ekonomik büyümeyi olumlu yönde etkilemektedir. Ancak genç bağımlılık oranı ekonomik büyümeyi olumsuz yönde etkilemektedir.

Çoğu ülke hatta dünya çok hızlı bir demografik değişim yaşamaktadır. Bu değişimin en somut örneği, insan sayısındaki büyük artıştır. Geçmişte meydana gelen doğum ve ölüm oranları, bugün gelişen dünyada doğurganlığın yüksek olduğu ülkelerde genç nüfusu artırmış ve giderek daha yaşlı bir nüfus yaratmıştır. Bir ülkede çocuk ve yaşlı nüfus fazlalığı varsa bu ülke kaynaklarının büyük bir

kısmını onların bakımına ayıracak ve bu da ülke ekonomisini olumsuz etkileyecektir. Öte yandan, eğer bir ülkenin nüfusu çalışma çağına ulaşırsa üretim kaynakları artabilir, bu durumdan ülkenin ekonomik büyümesi olumlu etkilenebilir (Bloom ve ark., 2001). Demografik geçişten önce doğum oranları yüksek, beklenen yaşam süresi kısa, nüfus genç ve ekonomik büyüme yavaştı. Ancak geçişle birlikte, önce ölüm oranlarının, ardından doğurganlığın azalması nüfus artış hızının önce hızlanmasına sonra tekrar azalmasına neden olmuştur. Bu durum düşük doğurganlığa, uzun yaşam süresine ve yaşlanan nüfusa doğru ilerlemeyi hızlandırmıştır. Başka bir deyişle demografik geçiş, bireyleri yeniden şekillendirmiş ve nüfusları, ekonomik ve demografik yaşam açısından yeniden yapılandırmıştır (Lee, 2003, s. 167-190).

Bu çalışma; Türkiye, Rusya ve diğer 12 Avrasya ülkesinde demografik geçiş ve demografik bölünmenin ekonomik kalkınma üzerine etkisini incelemektedir. Bu çalışma bu konuda, bildiğimiz kadarıyla ülke grubu olarak Avrasya ülkelerini ele alan ve aynı zamanda nüfusun yaş yapısının kalkınmaya etkisini inceleyen sınırlı sayıdaki araştırmadan biridir.

Çalışmanın giriş bölümünden sonraki kısımları şu şekilde oluşturulmuştur: İkinci bölümde araştırmaya ait veri seti ve yöntemi ifade edilirken, üçüncü bölümde gerçekleştirilen analizler sonucu elde edilen tahmin sonuçlarına yer verilmiştir. Dördüncü bölümde ise bu çalışma sonucunda demografik geçiş ve demografik bölünmenin kalkınmaya etkisi belirtilmiş ve gerekli öneriler sunulmuştur.

2. VERİ SETİ VE YÖNTEM

Bu araştırmada kullanılan veriler Türkiye, Rusya ve 12 Avrasya ülkesine ilişkin 1995-2021 dönemini içeren kişi başına GSYH, toplam nüfus, açıklık ve brüt sermaye oluşumu, doğurganlık oranları, ölüm oranları, çalışma çağındaki nüfus ve yaşlı bağımlılık oranlarına ait verilerdir. Türkiye ve Rusya genellikle Avrasya ülkeleri arasında görülmese de bu çalışmada ülkelerin gerek yapısal gerek coğrafik gerekse kültürel benzerlikleri nedeniyle bu ülkeler arasına dahil edilmelerine karar verilmiştir. Demografinin ekonomik kalkınma üzerindeki etkisi, ülkelerin hem demografik geçişi hem de demografik bölünmesi dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.

Bu değişkenlerden bazıları demografik geçiş ve bazıları demografik bölünme değişkenleri olarak iki gruba ayrılmıştır. Demografik geçiş ve demografik bölünme değişkenleri Tablo 2.1’de ifade edildiği gibidir.

Tablo 2.1. Demografik Geçiş ve Demografik Bölünmeyi temsil eden Değişkenler

Demografik Geçiş Değişkenleri	
FERTILITY (Ülkelerin doğurganlık oranları)	DEATH_RATE (Ülkelerin ölüm oranları)
Demografik Bölünme Değişkenleri	
POPW (Çalışma çağındaki nüfus)	AGE65_DPCY (Yaşlı bağımlılık oranları)

Araştırmada, demografik geçiş ve demografik bölünmenin kalkınma üzerindeki etkisini incelemek için modellerde kullanılan değişkenlerin, açıklaması ve elde edildiği kaynaklar Tablo 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2.2. Modellerde Kullanılan Değişkenler ve Veri Kaynakları

Değişkenler	Açıklama	Kaynaklar
GDP_pc	Kişi başına gayri safi yurt içi hasıla (cari ABD Doları)	World Bank
GCF	Çalışma çağındaki nüfus başına gayri safi sermaye oluşumu	World Bank
OPENNESS	İhracat ve ithalat toplamının toplam GSYH’ye bölünmesiyle elde edilen açıklık oranı	World Bank
POP	Ülkelerin toplam nüfusu	World Bank
FERTILITY	Doğurganlık oranı (kadın başına doğum sayısı)	UNESCO
DEATH_RATE	Ölüm oranları (1.000 kişi başına)	World Bank
POPW	Çalışma çağındaki nüfus	World Bank
AGE65_DPCY	Yaşlı bağımlılık oranı	World Bank

Araştırma kapsamına dahil edilen ülkeler, Tablo 2.3’te verilmiştir. Araştırma kapsamına alınan ülkeler olarak Sovyetler Birliği’nden ayrılan ve genel olarak Avrasya Ülkeleri olarak anılan ve yeni gelişen ülkelere ek olarak Rusya ve Türkiye’nin dahil edilmesi planlanmıştır. Ancak belirttiğimiz ülkelerin tümü için verilerin bulunamaması nedeniyle verisi mevcut olan bu ülkeler incelenmiştir.

Tablo 2.3. Araştırma Kapsamına Dahil Edilen Ülkeler

Azerbaycan	Beyaz Rusya	Ermenistan	Estonya
Gürcistan	Kazakistan	Kırgızistan	Letonya
Litvanya	Moğolistan	Rusya	Slovenya
Tacikistan	Türkiye		

Tablo 2.4. Araştırma Kapsamındaki Ülkelere Ait Bazı Demografik Göstergeler

Ülkeler	1995	2000	2005	2010	2015	2018	2021
<i>Ülke Nüfusları (milyon kişi)</i>							
Azerbaycan	7,7	8,0	8,4	9,1	9,6	9,9	10,1
Beyaz Rusya	10,2	10,0	9,7	9,5	9,5	9,5	9,3
Ermenistan	3,2	3,1	3,0	2,9	2,9	3,0	2,8
Estonya	1,4	1,4	1,4	1,3	1,3	1,3	1,3
Gürcistan	4,7	4,1	3,9	3,8	3,7	3,7	3,7
Kazakistan	15,8	14,9	15,1	16,3	17,5	18,3	19,0
Kırgızistan	4,6	4,9	5,2	5,4	6,0	6,3	6,7
Moğolistan	2,3	2,4	2,5	2,7	3,0	3,2	3,3
Letonya	2,5	2,4	2,2	2,1	2,0	1,9	1,9
Litvanya	3,6	3,5	3,3	3,1	2,9	2,8	2,8
Rusya	148,4	146,6	143,5	142,8	144,1	144,5	143,4

Sümeyye Şeyma Erdik – Mehmet Sinan Temurlenk

Slovenya	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,1	2,1
Tacikistan	5,7	6,2	6,8	7,5	8,5	9,1	9,8
Türkiye	58,5	63,2	67,9	72,3	78,5	82,3	84,8

Doğurganlık Oranları (Kadın Başına Toplam Doğum Sayısı)

Azerbaycan	2,3	2,0	2,0	1,9	1,9	1,7	1,5
Beyaz Rusya	1,4	1,3	1,3	1,5	1,7	1,4	1,5
Ermenistan	2,1	1,6	1,7	1,7	1,7	1,8	1,6
Estonya	1,4	1,4	1,5	1,7	1,6	1,7	1,6
Gürcistan	1,9	1,6	1,7	1,9	2,0	2,1	2,1
Kazakistan	2,3	1,8	2,2	2,6	2,7	2,8	3,3
Kırgızistan	3,1	2,4	2,5	3,1	3,2	3,3	2,9
Moğolistan	2,7	2,1	2,2	2,6	2,9	2,9	2,8
Letonya	1,3	1,3	1,4	1,4	1,7	1,6	1,6
Litvanya	1,6	1,4	1,3	1,5	1,7	1,6	1,3
Rusya	1,3	1,2	1,3	1,6	1,8	1,6	1,5
Slovenya	1,3	1,3	1,3	1,6	1,6	1,6	1,6
Tacikistan	4,6	4,0	3,6	3,6	3,6	3,6	3,2
Türkiye	2,8	2,5	2,3	2,2	2,1	2,1	1,9

Ölüm Oranları (1000 Kişi Başına)

Azerbaycan	6,7	5,8	6,2	5,9	5,7	5,8	7,6
Beyaz Rusya	13,1	13,5	14,5	14,5	12,6	12,7	16,5
Ermenistan	8,8	8,6	9,2	9,7	9,8	9,9	13,0
Estonya	14,5	13,2	12,8	11,9	11,6	11,9	14,0
Gürcistan	10,6	11,7	12,4	13,1	13,1	12,8	15,1
Kazakistan	10,7	10,1	10,4	9,0	7,5	7,1	9,6
Kırgızistan	8,0	7,0	7,2	6,6	5,8	5,2	5,8
Moğolistan	8,8	7,7	6,3	6,6	6,3	6,3	6,1
Letonya	15,7	13,6	14,6	14,3	14,4	15,0	18,4
Litvanya	12,5	11,1	13,2	13,6	14,4	14,1	17,0
Rusya	15,0	15,3	16,1	14,2	13,0	12,4	16,7
Slovenya	9,5	9,3	9,4	9,1	9,6	9,9	11,0
Tacikistan	10,9	8,5	6,6	5,7	5,2	4,9	4,5
Türkiye	7,3	6,5	6,0	5,7	5,4	5,4	6,3

Tablo 2.4. Devam

Ülkeler	1995	2000	2005	2010	2015	2018	2021
<i>15-64 Yaş Arası Nüfusun Toplam Nüfus İçindeki Payı (%)</i>							
Azerbaycan	61,0	63,0	67,1	71,2	71,3	70,4	69,3
Beyaz Rusya	65,9	67,9	69,6	71,1	69,4	68,2	66,3
Ermenistan	62,3	64,1	66,6	69,5	69,0	68,1	66,8
Estonya	65,7	67,3	68,0	67,3	65,0	64,0	63,1
Gürcistan	66,0	66,2	66,4	67,8	66,6	65,3	64,3
Kazakistan	63,1	65,6	67,8	69,1	66,5	64,1	62,5
Kırgızistan	56,9	59,5	63,4	65,5	64,1	63,1	61,1
Moğolistan	57,5	61,5	67,3	69,1	67,2	65,5	63,1
Letonya	65,5	67,1	68,4	67,7	65,3	63,9	62,7
Litvanya	65,9	66,0	67,2	67,9	66,7	65,4	64,2
Rusya	66,4	69,3	71,0	71,9	69,5	67,4	66,6

Sümeyye Şeyma Erdik – Mehmet Sinan Temurlenk

Slovenya	69,4	70,1	70,5	69,3	67,3	65,3	64,3
Tacikistan	51,8	53,8	58,1	61,0	61,2	60,1	60,2
Türkiye	61,7	63,3	64,7	65,8	66,5	66,8	68,1

Yaşlı Bağımlılık Oranları (%)

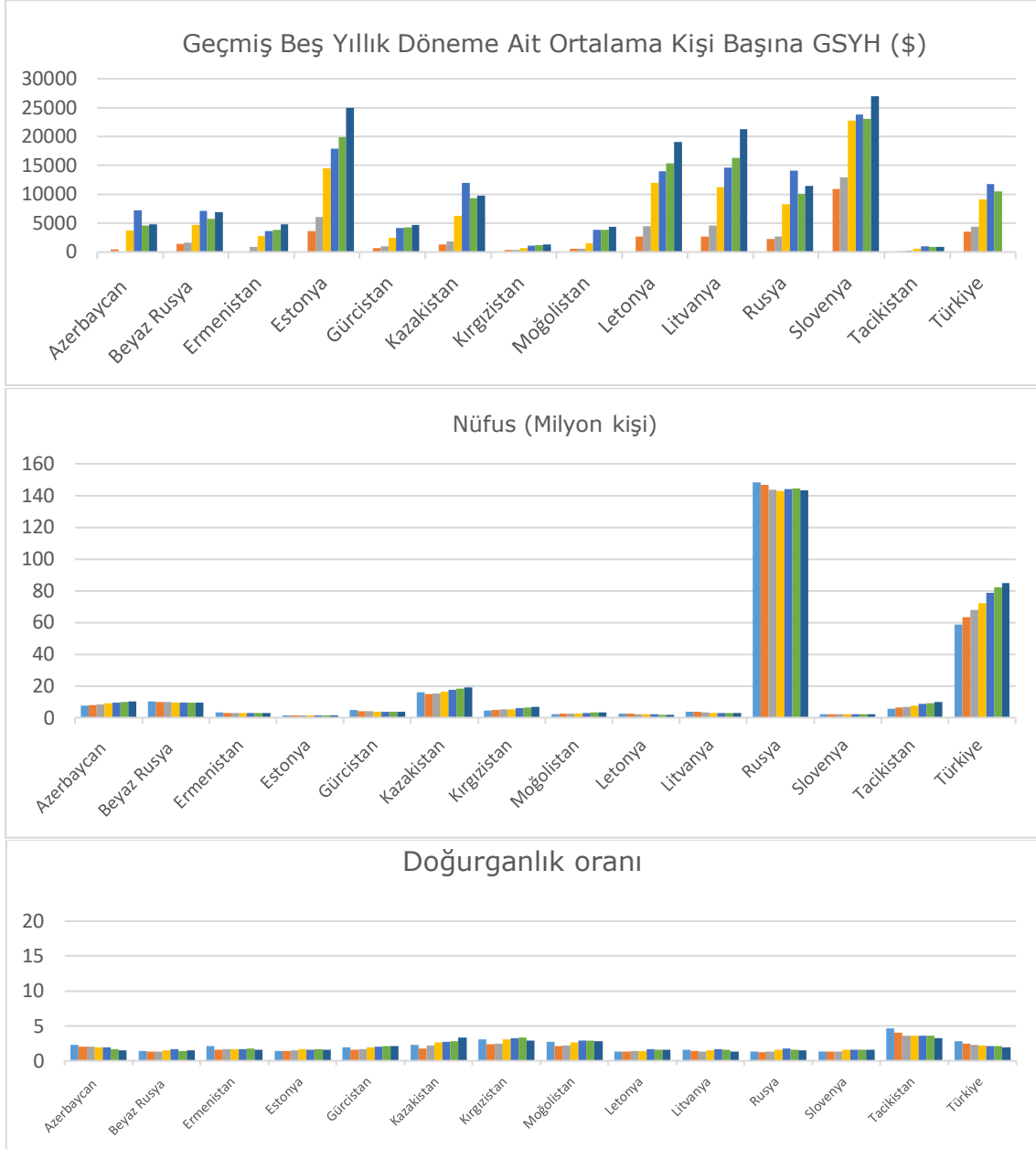
Azerbaycan	8,7	9,3	9,8	8,2	8,0	8,7	9,6
Beyaz Rusya	18,8	19,8	21,1	19,6	20,6	21,7	25,3
Ermenistan	13,5	15,5	17,8	15,7	15,8	16,5	19,0
Estonya	20,6	22,2	24,6	26,0	29,0	30,6	32,2
Gürcistan	17,4	19,5	21,7	21,0	21,5	22,7	22,6
Kazakistan	11,6	10,4	11,3	9,8	10,1	11,5	12,7
Kırgızistan	9,6	9,2	9,0	6,8	6,7	7,0	7,1
Moğolistan	6,5	6,0	5,5	5,5	5,7	6,2	6,9
Letonya	21,0	22,3	24,6	26,8	29,8	31,3	34,4
Litvanya	18,6	21,0	23,7	25,4	28,0	30,1	32,0
Rusya	18,2	18,0	19,4	18,2	19,4	21,7	23,3
Slovenya	17,6	20,1	22,0	24,0	26,7	30,0	31,8
Tacikistan	7,4	6,6	6,5	5,3	4,8	5,0	5,5
Türkiye	8,4	10,0	10,3	11,0	11,8	12,6	12,2

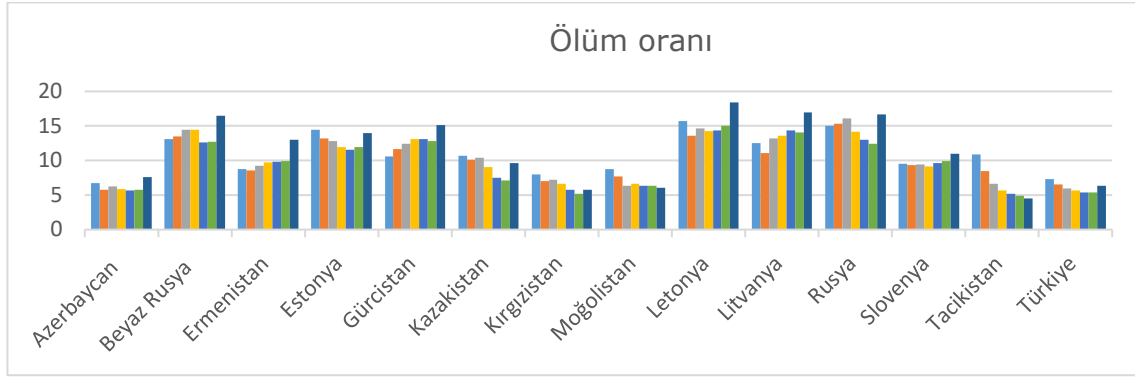
Geçmiş Beş Yıllık Döneme Ait Ortalama Kişi Başına GSYH Değerleri (\$)

Azerbaycan	-	489,5	810,1	3.685,5	7.259,2	4.566,9	4.814,6
Beyaz Rusya	-	1.388,4	1.639,7	4.687,5	7.157,2	5.765,8	6.956,8
Ermenistan	-	538,0	844,5	2.789,3	3.650,1	3.833,5	4.767,0
Estonya	-	3.683,6	6.009,9	14.560,4	17.897,6	19.897,1	24.987,8
Gürcistan	-	719,8	944,1	2.484,3	4.207,9	4.289,0	4.658,4
Kazakistan	-	1.336,6	1.864,1	6.302,6	11.957,8	9.321,4	9.769,3
Kırgızistan	-	347,7	344,7	715,8	1.148,8	1.198,1	1.287,6
Moğolistan	-	528,1	602,8	1.563,3	3.855,5	3.845,8	4.334,1
Letonya	-	2.711,3	4.512,4	12.015,2	14.007,9	15.407,7	19.077,5
Litvanya	-	2.721,0	4.632,1	11.227,3	14.609,6	16.329,4	21.225,0
Rusya	-	2.242,6	2.665,4	8.308,6	14.095,4	10.027,2	11.441,3
Slovenya	-	10.925,8	12.908,1	22.747,4	23.791,8	23.043,5	26.950,9
Tacikistan	-	188,7	209,8	533,6	943,7	841,0	886,0
Türkiye	-	3.542,4	4.406,0	9.078,9	11.746,1	10.497,1	9.108,4

Tablo 2.4'te toplam nüfusu en fazla olan ülkeler Rusya ve Türkiye iken, toplam nüfusu en az olan ülkeler ise Estonya ve Ermenistan'dır. Geriye kalan ülkelerin toplam nüfusu, 1995 yılından 2021 yılına kadar artan veya azalan bir nüfusa sahiptir. Tablodaki her ülke doğurganlık oranlarına göre değerlendirildiğinde, kadın başına düşen ortalama çocuk sayısının diğer ülkelere göre daha yüksek olduğu ülkeler Kırgızistan ve Tacikistan'dır. Doğurganlık oranının en düşük olduğu ülkeler ise Beyaz Rusya, Slovenya, Letonya, Litvanya, Rusya ve Estonya'dır. Yine Tablo 2.4 incelendiğinde ölüm oranlarının en yüksek olduğu ülkeler Letonya, Rusya ve Beyaz Rusya'dır. Diğer ülkelerle karşılaştırıldığında genel ölüm oranının en düşük olduğu ülkeler ise Azerbaycan ve Türkiye'dir. Tablo 2.4'te 15-65 yaş arası nüfusun toplam nüfus içindeki pay aralığı aynı zamanda çalışma çağındaki nüfusun oranını da ifade etmektedir. Diğer ülkelere kıyasla 15-65 yaş arası nüfusun, toplam nüfus içindeki payının en düşük olduğu ülke Tacikistan'dır. Yıllık bazda, toplam nüfus

içinde 15-65 yaş arası nüfusun payının en yüksek olduğu ülkeler Rusya, Beyaz Rusya ve Slovenya'dır. Tabloda, diğer ülkelere göre yaşlı bağımlılık oranlarının en yüksek olduğu ülkeler; Estonya, Letonya, Litvanya, Slovenya, Rusya, Gürcistan ve Ermenistan'dır. Bu durumun aksine, yaşlı bağımlılık oranının diğer ülkelere göre en düşük olduğu ülkeler ise Moğolistan ve Tacikistan'dır. Tablo 2.4'te genel olarak ayrılan 5 yıllık dönemlerde ortalama kişi başına GSYH değerleri en yüksek olan ülkeler Slovenya ve Estonya'dır. 5 yıllık ortalamalarda kişi başına GSYH değerlerinin en düşük olduğu ülkeler ise Tacikistan ve Kırgızistan'dır.





Not: Grafikte yer alan ilk beş sütun ortalama 5'er yıllık dönemleri (1995, 2000, 2005, 2010, 2015), son iki sütun ise ortalama 3'er yıllık dönemleri kapsamaktadır (2018, 2021).

Şekil 1. Türkiye, Rusya ve 12 Avrasya Ülkesinin Kişi Başına GSYH (cari ABD Doları), Çalışma Çağındaki Nüfus (%15-64), Doğurganlık Oranları (kadın başına doğum %) ve Ölüm Oranları (1.000 kişi başına %) Grafikleri.

Çalışmada; Türkiye, Rusya ve 12 Avrasya ülkesi üzerinden ülkelerin demografik geçiş ve demografik bölünmeleri dikkate alınarak demografinin kalkınma üzerindeki etkileri, panel veri yöntemi kullanılarak tahmin edilmiştir. Tahminlerdeki çoklu bağlantının incelenmesi için aşamalı tahmin yöntemi izlenmiştir. Çalışmada, öncelikle çekirdek bir model türetilmiş ve ülkelerin demografik geçiş ve demografik bölünme değişkenleri dikkate alınmadan model tahmini yapılmıştır. Birinci aşamada kullanılan model, şu şekilde oluşturulmuştur.

$$\ln(\text{GDP}_{pc}) = \beta_0 + \beta_1 \ln(\text{GCF})_{it} + \beta_2 \ln(\text{POP})_{it} + \beta_3 (\text{OPENNESS})_{it} + \varepsilon_{it} \quad (1)$$

İkinci aşamada ise, ilk aşamadaki modele demografik geçiş değişkenleri eklenmiş ve model şu şekilde oluşturulmuştur.

$$\ln(\text{GDP}_{pc}) = \beta_0 + \beta_1 \ln(\text{GCF})_{it} + \beta_2 \ln(\text{POP})_{it} + \beta_3 (\text{OPENNESS})_{it} + \beta_4 \ln(\text{FERTILITY})_{it} + \beta_5 \ln(\text{DEATH_RATE})_{it} + \varepsilon_{it} \quad (2)$$

Üçüncü aşamada ise, ilk aşamadaki modele demografik bölünme değişkenleri eklenmiş olup model kurulumu şu şekildedir.

$$\ln(\text{GDP}_{pc}) = \beta_0 + \beta_1 \ln(\text{GCF})_{it} + \beta_2 \ln(\text{POP})_{it} + \beta_3 (\text{OPENNESS})_{it} + \beta_4 \ln(\text{POPW})_{it} + \beta_5 \ln(\text{AGE65_DPCY})_{it} + \varepsilon_{it} \quad (3)$$

Dördüncü ve son aşamada ise, ilk aşamadaki modele hem demografik geçiş hem de demografik bölünme değişkenleri birlikte eklenmiştir ve model kurulumu aşağıdaki gibidir.

$$\ln(\text{GDP}_{pc}) = \beta_0 + \beta_1 \ln(\text{GCF})_{it} + \beta_2 \ln(\text{POP})_{it} + \beta_3 (\text{OPENNESS})_{it} + \beta_4 \ln(\text{FERTILITY})_{it} + \beta_5 \ln(\text{DEATH_RATE})_{it} + \beta_6 \ln(\text{POPW})_{it} + \beta_7 \ln(\text{AGE65_DPCY})_{it} + \varepsilon_{it} \quad (4)$$

Modellerde gösterilen $i = 1, 2, 3, \dots, N$ kesitler olup ülkeleri temsil etmektedir, $t = 1, 2, 3, \dots, T$ zaman boyutu olup yılları temsil etmektedir, β_0 sabit terim, β_i ilişkili oldukları değişkenlerin tahmin katsayılarıdır ve ϵ_{it} hata terimidir. Model (1), Cobb-Douglas sabit esneklik üretim fonksiyonu temel alınarak oluşturulmuştur. Modelde, Cobb-Douglas üretim fonksiyonunda emek girdisini temsil etmek için toplam nüfusun logaritması $\ln(\text{POP})_{it}$ kullanılırken, sermaye girdisini temsil etmek için brüt sermaye oluşumunun logaritması $\ln(\text{GCF})_{it}$ kullanılmıştır. Modelde, $\ln(\text{OPENNESS})_{it}$ değişkeni ülkelerin açıklık düzeyini temsil etmektedir. Ekonomik gelişmişliğin bir ölçüsü olan kişi başına GSYH değişkeni, modelde bağımlı değişken olarak kullanılmış ve ülkelerin kişi başına GSYH'sinin ABD doları cinsinden logaritması olarak ifade edilmiştir. Modelde, demografik geçişin önemli belirleyicilerinden biri olan $\ln(\text{FERTILITY})_{it}$ değişkeni, ülkelerin doğurganlık oranlarını ifade etmek için $\ln(\text{DEATH_RATE})_{it}$ değişkeni ise ülkelerin ölüm oranlarını temsil etmek için kullanılmıştır. Demografik bölünmenin önemli belirleyicilerinden biri olan $\ln(\text{POPW})_{it}$ değişkeni çalışma çağındaki nüfusu temsil edecek şekilde $\ln(\text{AGE65_DPCY})_{it}$ değişkeni ise ülkelerin yaşlı bağımlılık oranını temsil etmek için modele dahil edilmiştir. Kontrol değişkeni olarak dahil edilemeyen ancak kişi başına GSYH'yi etkilemesi muhtemel diğer faktörlerin, hata terimi ile kontrol edildiği kabul edilmektedir.

Çalışmada, demografik geçiş ve demografik bölünmenin ekonomik kalkınma üzerindeki etkisini tahmin etmek için Havuzlanmış EKK, Sabit Etkiler ve Rassal Etkiler olarak üç farklı ekonometrik modelleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada, kullanılan modellerden hangi modelin doğru tahmin sonucunu yansıttığını belirlemek için F (havuzlanmış modele karşı sabit etkiler modeli) ve Hausman (rassal etkilere karşı sabit etkiler modeli) testleri kullanılmıştır. Modellerde yer alan değişkenler için yatay kesit bağımlılığı ve birim kök testleri de yapılmıştır. Yatay kesit bağımlılığını test etmede sıklıkla kullanılan bir yöntem Breusch ve Pagan (1980) tarafından geliştirilen Lagrange Çarpan Testi'dir (LM Testi). LM testi; zaman serileri sayısı (T), yatay kesitler sayısından (N) fazla olduğunda kullanılabilir. Zaman boyutu (T); panel verideki gözlemlerin sayısını, yatay kesit boyutu (N) ise panel verideki bireylerin veya birimlerin sayısını ifade etmektedir (Pesaran, 2004; Guloglu ve Ivrendi, 2010). Panel verilerde birim kök testi seçiminde yatay kesit bağımlılığının varlığı veya yokluğu önemli bir rol oynamaktadır. Analiz sonucunda, yatay kesit bağımlılığı görülmezse birinci nesil birim kök testleri kullanılabilir. Ancak yatay kesit bağımlılığı saptanırsa, ikinci nesil birim kök testleri kullanılmalıdır (Köksel ve Yılmaz, 2021).

3. BULGULAR

Çalışmanın ilk kısmında, yatay kesit bağımlılığı ve bu testin bulgularına bağlı olarak birim kök testleri yapılmıştır. Yatay kesit bağımlılığı test sonuçları, Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Yatay Kesit Bağımlılığı Test Sonuçları

Değişkenler	Test İstatistiği
-------------	------------------

Breusch ve Pagan (1980) LM

ln(GDP_pc)	2287.68 [0.00]
ln(GCF)	1931.11 [0.00]
ln(POP)	2001.41 [0.00]
OPENNESS	603.42 [0.00]
ln(FERTILITY)	1006.27 [0.00]
ln(DEATH_RATE)	764.05 [0.00]
ln(POPW)	1567.24 [0.00]
ln(AGE65_DPCY)	1304.68 [0.00]

Not: Veri setinde 1995-2021 dönemine ait birim sayısı (N) 14 ülke, zaman sayısı (T) ise 27 gözlemdir. LM test istatistiklerinde tablodaki köşeli parantez içindeki değerler olasılık değerlerini göstermektedir.

Tablo 3.1'de Breusch ve Pagan (1980) LM testi sonuçlarına göre değişkenlerin tümü için olasılık değerleri 0,05'ten küçük olup serilerin yatay kesit olarak bağımsız olduğunu söyleyen H_0 hipotezini reddedilmektedir. Bunun sonucu tüm serilerin yatay kesit bağımlı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulguya bağlı olarak birim kök testlerinde ikinci nesil birim kök testleri kullanılmalıdır. İkinci nesil birim kök testleri, yatay kesit bağımlılığına karşı daha dirençli sonuçlar veren testlerdir. Bu çalışmada, Pesaran (2007) tarafından geliştirilen bir ikinci nesil birim kök testi olan CIPS (Cross-sectionally augmented Im-Pesaran-Shin) testi kullanılmıştır. Birim kök test sonuçları Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2. Birim Kök Test Sonuçları

Değişkenler	Değişkenlerin Düzey Değerleri İçin
	CIPS istatistiği
ln(GDP_pc)	-2.80 [0.00]
ln(GCF)	-4.85 [0.00]
ln(POP)	-5.83 [0.00]
OPENNESS	-1.69 [0.04]
ln(FERTILITY)	-2.55 [0.00]
ln(DEATH_RATE)	-1.12 [0.04]
ln(POPW)	-3.31 [0.00]
ln(AGE65_DPCY)	-5.40 [0.00]

Tablo 3.2'ye bakıldığında, tüm değişkenlerin 0,05 anlamlılık düzeyinde birim kök hipotezini reddederek durağan olduğu görülmektedir. Bunun sonucu değişkenler arasında uzun dönemli bir ilişkiden ziyade kısa dönemli bir ilişkinin araştırılması söz konusudur. Bu duruma uygun olarak kurduğumuz modelleri değişkenlerin

düzyer değerleri kullanılarak tahmin edilmiştir. Model tahmin sonuçları Tablo 3.3'te yer almaktadır.

Tablo 3.3. Model Tahmin Sonuçları

Bağımlı Değişken: Kişi başına GSYH logaritması Ln(GDP_pc)

Bağımsız Değişkenler	Havuzlanmış Model	Sabit Etkiler Modeli	Rassal Etkiler Modeli	Sabit Etkiler altında		
				Demografik Geçiş	Demografik Bölünme	Demografik Geçiş ve Demografik Bölünme
Kesişim	1.17 [0.00]	3.59 [0.00]	1.39 [0.00]	-0.53 [0.86]	-0.52 [0.84]	-0.64 [0.82]
ln(GCF)	0.92 [0.00]	0.83 [0.00]	0.85 [0.00]	0.82 [0.00]	0.76 [0.00]	0.65 [0.00]
ln(POP)	-0.88 [0.00]	-0.92 [0.00]	-0.80 [0.00]	-0.67 [0.00]	-2.17 [0.00]	-4.57 [0.00]
OPENNESS	0.12 [0.02]	0.22 [0.00]	0.22 [0.00]	0.16 [0.01]	0.03 [0.60]	0.10 [0.11]
ln(FERTILITY)	0.02 [0.72]		0.17 [0.05]	0.42 [0.00]		0.95 [0.00]
ln(DEATH_RATE)	0.26 [0.00]		0.30 [0.00]	0.19 [0.18]		0.00 [0.95]
ln(POPW)	-0.71 [0.02]		0.14 [0.68]		1.50 [0.00]	4.05 [0.00]
ln(AGE65_DPCY)	0.28 [0.00]		0.38 [0.00]		0.94 [0.00]	1.31 [0.00]
F Testi (Sabit Etkiler)		14.17 [0.00]				
Hausman Testi			17.45 [0.00]			
R ²	0.95	0.97	0.92	0.97	0.97	0.97

NOT: Tabloda belirtilen analiz yöntemleri, Eviews9 ekonometri paket programı ile gerçekleştirilmiş ve tahminlerdeki değişen varyans ve otokorelasyon sorunlarını gidermek için değişen varyans ve otokorelasyon tutarlı (HAC) dirençli standart hatalar kullanılarak hesaplanmıştır. Köşeli parantez içindeki sayılar olasılık değerleridir.

Öncelikle Tablo 3.3'te verilen ilk aşama çekirdek modele bakıldığında, F testi için p değeri 0,05'ten küçük olup havuzlanmış yöntemle tahmin edilen modelin daha uygun model olduğu yönündeki sıfır hipotezi reddedilmektedir. Bu durum, sabit etkiler modelinin, havuzlanmış yöntemle elde edilen modele tercih edilmesi gerektiğini göstermektedir. Yine Hausman testi için p değeri 0,05'ten küçük olduğundan, sabit etkiler modelinin rastgele etkiler modeline göre tercih edilmesi daha uygundur, alternatif hipotezi reddedilememektedir. Yani sabit etkiler modeli en uygun modeldir. Bu durumda Tablo 3.3'teki sabit etkiler modeli tahmin sonuçlarına baktığımızda, brüt sermaye oluşumunun ve dışa açıklığın kişi başına GSYH üzerinde 0,05 anlamlılık düzeyinde olumlu bir etkiye sahip olduğun görülürken, toplam nüfusun ise kişi başına GSYH üzerinde olumsuz bir etkisi olduğun

görülmektedir. Modeller, bu çekirdek modele hem demografik geçiş hem de demografik bölünme değişkenlerinin kademeli olarak eklenmesiyle türetilmiştir. Bu modellere ait tahmin sonuçları aşağıda incelenmiştir.

İkinci aşama, ilk aşamadaki sabit etkiler modeline demografik geçiş değişkenlerinin eklenmesiyle elde edilen tahmin sonuçlarına göre, doğurganlık oranlarının kişi başına GSYH üzerinde 0,05 anlamlılık düzeyinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Doğurganlık oranlarında meydana gelen %1'lik değişim, kişi başına GSYH %0,42 olumlu etkilemektedir. Ölüm oranlarının, kişi başına GSYH üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Üçüncü aşamada, ilk aşamadaki sabit etkiler modeline demografik bölünme değişkenlerinin eklenmesiyle elde edilen sonuçlara göre, çalışma çağındaki nüfus ve yaşlı bağımlılık oranlarının kişi başına GSYH'ye etkisi olumludur. Çalışma ağındaki nüfusta meydana gelen %1'lik değişim, kişi başına GSYH %1,50 olumlu ve yaşlı bağımlılık oranlarında %1'lik değişim, kişi başına GSYH'yi %0,94 olumlu yönde etkilemektedir.

Son aşamada ise, ilk aşamadaki sabit etkiler modeline hem demografik geçiş hem de demografik bölünme değişkenleri eklenerek etkilerin bir bütün olarak analiz edildiği tahmin sonuçları incelendiğinde diğer tahmin sonuçlarıyla benzer sonuçlar elde edilmiştir. Doğurganlık oranları, çalışma çağındaki nüfus ve yaşlı bağımlılık oranları kişi başına GSYH üzerinde olumlu etkiye sahipken, ölüm oranlarının hiçbir etkisi yoktur.

SONUÇ

Bir ülkede doğurganlık oranı, ölüm oranı, çalışma çağındaki nüfus, yaşlı bağımlılık oranı ve brüt sermaye oluşumu gibi pek çok faktör o ülkenin kalkınmasına olumlu ya da olumsuz etki yapabilmektedir. Bu faktörlerin etkilerine dikkat çekmek, olumsuz durumları fırsata dönüştürmek ve ülkelerde bu konuda farkındalık yaratmak amacıyla birçok çalışma yapılmıştır. Bu noktada, demografik değişkenlerin ekonomik kalkınma üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, demografik geçiş ve demografik bölünmenin ekonomik kalkınma üzerindeki etkisi Türkiye, Rusya ve 12 Avrasya ülkesi dikkate alınarak incelenmiştir.

Demografik özelliklerdeki değişiklikler ülkelerin gelişmişlik düzeylerini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilirken, hiçbir etkisi olmayabilir. Bazı ülkeler demografik değişiklikleri bir fırsat penceresi haline getirerek ekonomik kalkınma durumlarını iyileştirirken, bazıları da değişikliklerden olumsuz etkilenebilmektedir. Nüfus politikası iyi olan ülkelerin, bu tür değişimlere uyum sağlaması daha kolay ve hızlıdır. Bu durumlar dikkate alınarak diğer çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada, ülkelerin hem demografik geçiş hem de demografik bölünme değişkenleri bir arada ele alınarak analiz yapılmıştır. Önceki bölümlerde de belirtildiği gibi bu ülkeler demografik geçiş (doğurganlık oranları ve ölüm oranları) ve demografik bölünme (alışma çağındaki nüfus ve yaşlı bağımlılık oranları) düzeyinde gruplara ayrılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, bahsedilen

14 ülkede demografik geçiş değişkeni olan toplam nüfus ekonomik kalkınmayı olumsuz etkilerken, doğurganlık oranları olumlu etkilemektedir. Ölüm oranlarının ise herhangi bir etkisi yoktur. Ayrıca demografik bölünme değişkenlerinden çalışma çağındaki nüfus ve yaşlı bağımlılık oranlarının da kalkınmayı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlar doğrultusunda, ülke politikacılarının artan nüfus karşısında insanların ihtiyaçlarını karşılamak ve bu ihtiyaçları karşılamada ülkelerin sahip olduğu kaynaklar arasında denge kurmak için önemli rasyonel politikalar geliştirmeleri gerekmektedir. Özellikle, artan nüfusun genç ve dinamik bir işgücü oluşturması ülkelerin rekabet gücünü artırabilir. Analizde yer verilen 14 ülkede, doğurganlık oranları düşük kalmaktadır. Düşük doğurganlık oranlarının bir sonucu olarak, yaşlı bağımlılık oranlarının artması ve ekonomik büyüme üzerindeki olumsuz etkileriyle önümüzdeki yıllarda önemli bir sorun olarak karşımıza çıkabilir. Bu noktada, ülkelerin nüfus politikalarını oluştururken bu olumsuz durumları dikkate alması gerekmektedir. Avrasya ülkelerindeki demografik yapı, ülkelerin ekonomik büyüme hedeflerine ulaşmaları için önemli bir avantaj sağlamaktadır. Bu avantajı sürdürmek için gençlerin istihdam edilebilirliklerinin artırılması ve girişimciliğin desteklenmesi gerekmektedir. Ayrıca yaşlı bağımlılık oranları da Avrasya ülkelerine kalkınma açısından olumlu bir fırsat penceresi açmaktadır. Bu ülkelerde, yaşlı nüfus baskın bir demografik güçtür ve bu gücün ülkelerde bir fırsat penceresi yaratması önemlidir. Bu ülkeler, yaşlanan nüfusun ekonomik ve sosyal etkilerini azaltmak için emeklilik sistemi reformları, aktif yaşlanma politikaları ve bireysel tasarrufları teşvik eden düzenlemeler gibi çok yönlü bir yaklaşım benimseyebilirler.

KAYNAKÇA

- Ali, S., Ali, A., & Amin, A. (2013). The impact of population growth on economic development in Pakistan. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 18(4), 483491.
- Andersson, B. (1998). Scandinavian Evidence on Growth and Age Structure. Agarwal, P. (2020, Mart 26). The Demographic Transition Model. Retrieved from <http://www.intelligenteconomist.com>.
- Bawazir, A., Aslam, M., & Osman, A. (2019). Demographic Change and Economic Growth: Empirical Evidence from the Middle East. 53, 429-450. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10644-019-09254-8>.
- Bloom, D., Canning, D., & Sevilla, J. (2001). Economic Growth and The Demographic Transition. *NBER Working Paper Series*, <http://www.nber.org/papers/w8685> sayfasından alınmıştır.
- Breusch, T., & Pagan, A. (1980, Jan.). The Lagrange Multiplier Test and its Applications to Model Specification in Econometrics. *The Review of Economic Studies*, 47(1), 239-253.
- Choudhry, M., & Elhorst, J. (2010). Demographic Transition and Economic Growth in China, India and Pakistan. *Economic Systems*, 34, 218-236.
- Eren, M. (2020). Nüfus Artışı İle Kalkınma Arasındaki İlişki: Sahra-Altı Afrika Ülkeleri Üzerine Ampirik Bir Analiz The Relationship Between Population Growth And Development An Empiric... *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi* (27), 141-158. doi:10.18092/ulikidince.586948

- Furuoka, F. (2009). Population Growth and Economic Development: New Empirical Evidence from Thailand. *Economics Bulletin*, 29(1), 1-14.
- Guloglu, B., & Ivrendi, M. (2010). Output Fluctuations: Transitory or Permanent? The Case of Latin America. *Applied Economics Letters*, 17(4), 381-386. doi:10.1080/13504850701735880
- Güneş, Ő. (2005). Türkiye'de Nüfus Artışının Ekonomik Büyümeyle İlişkisi Üzerine Ekonometrik Bir Analiz. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*.
- Güney, T. (2017). Gelişmiş-Gelişmekte Olan Ülkelerde Nüfus Artışı ve Sürdürülebilir Kalkınma: Bir IV (2SLS) Yaklaşımı. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(4), 1255-1277.
- Kothare, R. (1999). Does India's population growth have a positive effect on economic growth? *University of Wisconsin at Madison*.
- Köksel, B., & Yılmaz, H. (2021). Beşeri Sermaye ve Ekonomik Büyüme İlişkisi: Farklı Gelire Sahip Ülkeler Grubu Üzerine Bir İnceleme. *Journal of Life Economics*, 8(2), 157-171. doi:https://doi.org/10.15637/jlecon.8.2.02
- Lee, H.-H., Huh, H.-s., Lee, Y.-Y., & Lim, J.-Y. (2013). Effects of Population Aging on Economic Growth: A Panel Analysis. *Seoul Journal of Economics*, 26(4), 402-432.
- Lee, R. (2003). The Demographic Transition: Three Centuries of Fundamental Change. *Journal of Economic Perspectives*, 17(4), 167-190.
- Luoma, K. (2016, July 12). What is the Demographic Dividend? Retrieved from https://populationeducation.org.
- Malthus, T. (1798). An Essay on the Principle of Population. 1-126.
- Menike, H. (2018, May). A Literature Review on Population Growth and Economic Development. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 5(5), 67-74.
- Miri, N., & Maddah, M. (2018, July 10). The Effect of Age structure of the Population on Economic Growth in Iran Using The ARDL Approach . 200004-1-200004-6. <https://doi.org/10.1063/1.5043839> adresinden alındı.
- Navaneetham, K. (2002, August). Age Structural Transition and Economic Growth: Evidence From South and Southeast Asia.
- Nyoni, T., & Bonga, W. (2017). Population Growth in Zimbabwe: A Threat to Economic Development? *Dynamic Research Journals and Journal of Economics and Finance (DRJ-JEF)*, 2(6), 29-39. www.dynamicresearchjournals.org adresinden alındı.
- Pesaran, M. (2004). General Diagnostic Tests for Cross Section Dependence in Panels. Discussion Paper Series.
- Pesaran, M. (2007). A Simple Panel Unit Root Test In The Presence of Cross Section Dependence. *Journal of Applied Econometrics*, 22, 265-312. doi:10.1002/jae.951.
- Polat, M. A. (2018). Türkiye'de Ekonomik Büyümenin ve Nüfus Artışının Ekonometrik Modellemesi: Ampirik Bir alışma Örneği. *Ağrı İbrahim een Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 205-228.
- Solow, R. (1956, February). A Contribution to The Theory Of Economic Growth . *The Quarterly Journal of Economics*, 70(1), 65-94. <http://www.jstor.org/stable/1884513> adresinden alındı.
- Song, S. (2013). Demographic Changes and Economic Growth: Empirical Evidence from Asia. *Honors Projects*. http://digitalcommons.iwu.edu/econ_honproj/ 121 adresinden alındı.
- Tartiyus, E., Dauda, M., & Peter, A. (2015). Impact of Population Growth on Economic Growth in Nigeria (1980-2010). *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, 20(4), 115-123. <http://www.iosrjournals.org> adresinden alındı.

Telatar, O., & Terzi, H. (2010). Nüfus ve Eğitimin Ekonomik Büyümeye Etkisi: Türkiye Üzerine Bir İnceleme. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(2).

Thuku, G. K., Paul, G., & Almadi, O. (2013). The Impact of Population Change on Economic Growth in Kenya. *International Journal of Economics and Management Sciences*, 2(6), 43-60.

UNESCO. (tarih yok). <http://data.uis.unesco.org> adresinden alındı.

Worldbank. (2022). <http://www.worldbank.org> adresinden alındı.

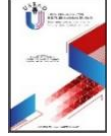
Zhang, S. (2015). Analysis of the Correlation Between Population Growth and Economic Development in Asian Countries. *Cross-Cultural Communication*, 11(11), 6-11. doi:10.3968/7899

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET: Bir ülkenin kalkınması; doğurganlık, ölüm oranı, çalışma çağındaki nüfus, yaşlı bağımlılık oranı ve sermaye oluşumu gibi birçok demografik ve ekonomik faktöre bağlıdır. Bu yüzden ülkelere ait demografik özellikler, kalkınma süreçlerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde gelişmekte olan ülkeler, demografik geçiş sürecini deneyimleyerek, yüksek doğurganlık ve yüksek ölüm oranlarından düşük doğurganlık ve düşük ölüm oranlarına doğru evrilmiştir. Bu geçiş, demografik geçiş olarak adlandırılmaktadır ve ülkelerin sosyo-ekonomik koşullarına bağlı olarak farklı hızlarda gerçekleşmiştir. Ayrıca nüfus yapısındaki değişimi ifade etmek için kullanılan demografik bölünme kavramı da ülkelerin kalkınmalarını etkileyen diğer önemli bir etmendir. Bazı ülkeler, bu demografik özelliklerindeki değişimleri fırsat bilerek ekonomik kalkınma stratejilerini yeniden şekillendirerek daha iyi sonuçlar elde edebilirken, diğerleri ise bu değişimlere uyum sağlayamadığı için ekonomik zorluklar yaşayabilmektedir. Ülkelerin uyguladıkları etkin nüfus politikaları, ülkelerin demografik geçiş süreçlerine daha başarılı bir şekilde uyum sağlamalarına ve bu süreçlerden kaynaklanan zorlukları aşmalarına katkı sağlamaktadır. Demografik yapıda meydana gelen değişimlerin iyi bir şekilde analiz edilmesinin, ülke ekonomileri üzerinde ne gibi bir etki yaratığının bilinmesi ve meydana gelen etkilerin fırsata çevrilebilmesi ülke ekonomileri açısından önem arz etmektedir. Bu noktada ülkelerin hem demografik geçiş hem de demografik bölünme süreçlerinin birlikte ele alınarak atılacak adımlar ülkelere bu konuda yardımcı olacaktır. Bu amaçla bu çalışmada, Türkiye, Rusya ve 12 Avrasya ülkesinde hem demografik geçiş hem de demografik bölünme süreçleri birlikte dikkate alınarak kalkınma üzerine etkileri incelenmiştir. Bu doğrultuda Dünya Bankası ve UNESCO web sayfalarından elde edilen kişi başına GSYH, gayri safi sermaye oluşumu, açıklık, toplam nüfus, doğurganlık oranı, ölüm oranı, çalışabilecek yaştaki nüfus ve yaşlı bağımlılık oranı değişkenlerine ait veriler kullanılmıştır. Modellerde kullanılan bu değişkenler, demografik geçiş (doğurganlık oranları ve ölüm oranları) ve demografik bölünme değişkenleri (çalışma çağındaki nüfus ve yaşlı bağımlılık oranları) olarak iki gruba ayrılmıştır. Çalışmada; Türkiye, Rusya ve 12 Avrasya ülkesinde demografik geçiş ve demografik bölünmenin kalkınma üzerindeki etkileri panel veri analizi yöntemi ile incelenmiştir. Tahmin modelinde oluşabilecek çoklu bağlantı durumuna karşı aşamalı bir tahmin yaklaşımı benimsenmiştir. İlk aşamada, 1995-2021 yılları arasında Türkiye, Rusya ve 12 Avrasya ülkesine ait panel veriler kullanılarak ülkelerin demografik geçiş ve demografik bölünme değişkenleri dikkate alınmadan çekirdek bir model türetilerek model tahmini yapılmıştır. Bu modelde ülkelere ait kişi başına GSYH bağımlı değişken iken, toplam nüfus açıklayıcı demografik değişkendir. Modelde ekonomik kalkınmayı belirleyen temel açıklayıcı değişkenler gayri safi sermaye oluşumu ve açıklıktır. Modelde kişi başına GSYH, gayri safi sermaye oluşumu ve toplam nüfus değişkenlerinin logaritmaları kullanılmıştır. Çalışmada, panel veri analizinde sıklıkla kullanılan havuzlanmış model, rastgele etkiler modeli ve sabit etkiler modeli olmak üzere üç farklı regresyon yöntemi uygulanmıştır. Parametre tahminleri anlamlıdır ve R² değerleri tatmin edici seviyelerdedir. Anlamlı ve en iyi sonucun sabit etkiler modelinden elde edildiği belirlenmiştir. Tahmin sonucunda, gayri safi sermaye oluşumu ve açıklığın kişi başına GSYH üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu, toplam nüfusun ise olumsuz bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. İkinci aşamada, birinci aşamada bulunan sabit etkiler modeline demografik geçiş değişkenleri eklenerek demografik geçişin kalkınma üzerine etkisi tahmin

edilmiştir. Bu sonuçlara göre, doğurganlık oranlarının kişi başına GSYH üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu, ancak ölüm oranlarının kişi başına GSYH üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı sonucuna varılmıştır. Üçüncü aşamada, birinci aşamada bulunan sabit etkiler modeline demografik bölünme değişkenleri eklenerek demografik bölünmenin kalkınma üzerine etkisi incelenmiştir. Bu tahmin sonuçlarına göre, çalışma çağındaki nüfus ve yaşlı bağımlılık oranlarının kişi başına GSYH üzerine etkileri olumludur. Dördüncü aşamada, birinci aşamada bulunan sabit etkiler modeline hem demografik geçiş hem de demografik bölünme değişkenleri eklenerek etkiler bir bütün olarak analiz edilmiştir. Elde edilen tahmin sonuçlarının, önceki bulgularla tutarlılık gösterdiği görülmüştür. Doğurganlık oranları, çalışma çağındaki nüfus ve yaşlı bağımlılık oranları kişi başına GSYH üzerinde olumlu bir etkiye sahipken, ölüm oranlarının hiçbir etkisi yoktur. Hızla artan nüfusun temel ihtiyaçlarını karşılamak ve aynı zamanda ülkenin sınırlı kaynaklarını etkin bir şekilde kullanmak için politikacıların daha rasyonel ve sürdürülebilir çözümler üretmeleri gerekmektedir. Analizdeki 14 ülkede, düşük doğurganlık oranları gözlemlenmektedir. Bu durum, uzun vadede yaşanan nüfus, iş gücü kıtlığı ve sosyal güvenlik sistemlerindeki yükün artması gibi demografik sorunlara yol açma potansiyeli taşımaktadır. Dolayısıyla, ülkelerin bu durumu dikkate alarak sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmalarını sağlayacak kapsamlı nüfus politikaları geliştirmeleri gerekmektedir. Avrasya ülkelerinde yaşanan demografik değişim, ülkelerin ekonomik yapılarını dönüştürmeleri için önemli bir fırsat sunmaktadır. Bu fırsatı değerlendirmek için sağlıklı, eğitilmiş ve nitelikli bir iş gücü oluşturmak öncelikli hedef olmalıdır. Ayrıca Avrasya ülkelerindeki demografik dönüşüm, yaşlı nüfusun ekonomik hayata aktif katılımını teşvik etmesi durumunda sürdürülebilir büyüme için yeni fırsatlar sunmaktadır. Bu ülkeler; yaşanan nüfusun ekonomik ve sosyal yükünü azaltmak için emeklilik yaşının kademeli olarak yükseltilmesi, sağlık hizmetlerine erişimin kolaylaştırılması ve bireylerin çalışma hayatlarına daha uzun süre devam edebilmelerinin sağlanması gibi politikaları uygulayabilirler.

EXTENDED ABSTRACT: The development of a country depends on many demographic and economic factors such as fertility, mortality rate, working age population, elderly dependency ratio and capital formation. Therefore, demographic characteristics of countries play a decisive role in development processes. In the post-World War II era, developing countries experienced a demographic transition, evolving from high fertility and high mortality rates to low fertility and low mortality rates. This transition is called demographic transition and has occurred at different speeds depending on the socio-economic conditions of the countries. In addition, the concept of demographic division, which is used to express the change in population structure, is another important factor affecting the development of countries. While some countries can achieve better results by reshaping their economic development strategies by taking advantage of these changes in their demographic characteristics, others may experience economic difficulties because they cannot adapt to these changes. Effective population policies implemented by countries contribute to their ability to adapt more successfully to demographic transition processes and to overcome the difficulties arising from these processes. It is important for national economies to analyze the changes in demographic structure well, to know what kind of impact they have on national economies, and to be able to turn the resulting effects into opportunities. At this point, steps taken by considering both the demographic transition and demographic division processes of countries together will help countries in this regard. For this purpose, in this study, the effects of both demographic transition and demographic division processes on development in 14 Eurasian countries were examined. In this context, data on variables such as GDP per capita, gross capital formation, openness, total population, fertility rate, mortality rate, working age population and elderly dependency ratio obtained from the World Bank and UNESCO websites were used. These variables used in the models are divided into two groups as demographic transition (fertility rates and mortality rates) and demographic division variables (working age population and elderly dependency ratios). In the study, the effects of demographic transition and demographic division on development in 14 Eurasian countries were examined by panel data analysis method. A stepwise estimation approach was adopted against the multicollinearity

situation that may occur in the estimation model. In the first stage, a core model was derived and model estimation was made by using panel data of 14 Eurasian countries between 1995 and 2021, without taking into account the demographic transition and demographic division variables of the countries. In this model, GDP per capita of the countries is the dependent variable, while total population is the explanatory demographic variable. The main explanatory variables determining economic development in the model are gross capital formation and openness. The logarithms of GDP per capita, gross capital formation and total population variables were used in the model. Three different regression methods were applied in the study, namely the pooled model, random effects model and fixed effects model, which are frequently used in panel data analysis. Parameter estimates are significant and R^2 values are at satisfactory levels. It was determined that the significant and best result was obtained from the fixed effects model. The estimation result shows that gross capital formation and openness have a positive impact on GDP per capita, while total population has a negative impact. In the second stage, the effect of demographic transition on development was estimated by adding demographic transition variables to the fixed effects model found in the first stage. According to these results, it is concluded that fertility rates have a positive effect on GDP per capita, but mortality rates do not have any effect on GDP per capita. In the third stage, the effect of demographic division on development was examined by adding demographic division variables to the fixed effects model found in the first stage. According to these estimation results, the effects of the working age population and elderly dependency ratios on GDP per capita are positive. In the fourth stage, both demographic transition and demographic division variables were added to the fixed effects model found in the first stage and the effects were analyzed as a whole. The estimation results obtained are consistent with previous findings. Fertility rates, working-age population and elderly dependency ratios have a positive effect on GDP per capita, while mortality rates have no effect. In order to meet the basic needs of the rapidly growing population and at the same time use the country's limited resources effectively, politicians need to produce more rational and sustainable solutions. Low fertility rates are observed in the 14 Eurasian countries in the analysis. This situation has the potential to lead to demographic problems in the long term, such as an aging population, labor shortages and increased burden on social security systems. Therefore, countries need to take this situation into account and develop comprehensive population policies that will enable them to achieve sustainable development goals. The demographic change experienced in Eurasian countries provides an important opportunity for countries to transform their economic structures. To take advantage of this opportunity, creating a healthy, educated and qualified workforce should be the primary goal. In addition, the demographic transformation in Eurasian countries offers new opportunities for sustainable growth if the active participation of the elderly population in economic life is encouraged. These countries can implement policies such as gradually increasing the retirement age, facilitating access to health care, and allowing individuals to continue their working lives for longer periods to reduce the economic and social burden of the aging population.



SINIF ÖĞRETMENLERİNİN FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİME İLİŞKİN YETERLİK ALGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHER'S PERCEPTIONS OF
COMPETENCY TOWARDS DIFFERENTIATED INSTRUCTION IN TERMS OF
VARIOUS VARIABLES

Ebru BOZPOLAT

Prof. Dr., Sivas Cumhuriyet
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim
dalı, Eğitim Programları ve Öğretim
Bilim dalı, Sivas/Türkiye.
Prof. Dr., Sivas Cumhuriyet
University, Department of
Educational Sciences, Curriculum and
Instruction, Sivas Cumhuriyet
University, Sivas/Türkiye.
ebozpolat@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-1890-8167

Birsen ŞENTÜRK

Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı,
Kocaeli/Türkiye.
Teacher, Ministry of Education,
Kocaeli/Türkiye.
birsen266@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-5252-0452

Makale bilgisi | Article Information

DOI: 10.47994/usbad.1582862

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 11.11.2024

Kabul Tarihi / Date Accepted: 22.12.2024

Yayın Tarihi / Date Published: 20.12.2024

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Aralık / December

Bu Makaleye Atıf İçin / To Cite This Article: Bozpolat, E., & Şentürk, B.
(2024). Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algılarının
çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler
Akademi Dergisi* 6(16), 461-490.

İntihal: Bu makale intihal.net yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by intihal.net. No plagiarism detected.



Öz: Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algılarını ve bu algıların çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada, ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemi, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Sivas ili Merkez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda görev yapan 302 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Demirkaya (2018) tarafından geliştirilen ve 39 maddeden oluşan "Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik Algı Ölçeği (FÖYAÖ)" kullanılmıştır. Verilerin analizinde; betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Bonferroni testinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algılarının ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında "iyi" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algıları arasında cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenleri açısından "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutunda; mezun olunan fakülte değişkeni açısından "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" alt boyutunda; farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim alma durumu değişkeni açısından ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında; mesleki kıdem değişkenine açısından "Öğrenciyi Tanıma" ve "Planlamayı Farklılaştırma" alt boyutlarında; öğrenci sayısı değişkeni açısından ise ölçeğin tümünde ve "Öğrenciyi Tanıma", "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma", "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeyini de belirlemeye yönelik deneysel araştırmalar yapılması, lisansüstü derslerde farklılaştırılmış öğretime daha fazla yer verilmesi, uygulama ve atölye çalışmaları yapılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmeni, Farklılaştırılmış Öğretim, Yeterlik

Abstract: The purpose of this research is to determine the competency perceptions of primary school teachers towards differentiated instruction and whether these perceptions differ significantly in terms of various variables. In the research using quantitative research method, correlational survey model was preferred. The sample of the research consists of 302 primary school teachers working in primary schools affiliated with the Ministry of National Education in the Central district of Sivas province in the 2020-2021 academic year. In the research, the "Differentiated Instruction Competency Perception Scale (DICPS)" which is consisted of 39 items was used as a data collection tool developed by Demirkaya (2018). In the analysis of the data, descriptive statistics, independent group's t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), and Bonferroni test were used. As a result of the research, it was determined that primary school teachers' competence perceptions regarding differentiated instruction were at the "good" level in the whole scale and its sub-dimensions. It was concluded that there were significant differences among primary school teachers' competency perception levels towards differentiated instruction in the "Knowing the Student" sub-dimension in terms of gender and education level variables, in the "Differentiating the Educational Situations" sub-dimension in terms of the graduated faculty variable, in the whole scale and its sub-dimensions in terms of educational status variable related to differentiated instruction, in the sub-dimensions of "Knowing the Student" and "Differentiating the Planning" in terms of professional seniority variable, in the whole scale and in the sub-dimensions of "Knowing the Student", "Differentiating the Educational Situations" and "Differentiating the Evaluation" in terms of the number of students variable. The research suggests conducting experimental studies to assess teachers' implementation of differentiated instruction, increasing the focus on differentiated instruction in graduate courses, and organizing more practical applications and workshops.

Key Words: Primary School Teacher, Differentiated Instruction, Competency

GİRİŞ

Bilgi çağında, farklı özelliklere sahip bireyleri çağın gereksinimlerine uygun şekilde yetiştirmek bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyacı karşılamak için farklı yaklaşımlar öne sürülmektedir (Yabaş ve Altun, 2009). Yeni öğretim programlarının temelini oluşturan yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olarak sınıflardaki bireysel farklılıkları dikkate alan ve çeşitliliğin arttırılmasını savunan yaklaşımlardan birisi de farklılaştırılmış öğretimdir (Demir, 2013).

Farklılaştırılmış öğretim; kuramsal temelleri beyin temelli öğrenme, sosyal yapılandırmacılık, çoklu zekâ kuramlarına ve öğrenme stillerine dayanan bir öğretim yaklaşımıdır (Avcı ve Yüksel, 2018). Bu yaklaşım; her birey birbirinden farklıdır, bu nedenle "Tek beden herkese uymaz" düşüncesinden ortaya çıkmıştır (Gregory ve Chapmann, 2020). Farklılaştırılmış öğretim "bireylerin, bireysel farklılıklarını temel alarak, öğretim programının içerik, süreç ve ürün boyutlarının farklılaştırıldığı, öğrenme ortamının bireysel ihtiyaçlara uygun olarak düzenlendiği öğretim tasarımıdır" (Çoban, 2019, s. 12). Hall (2002) ise farklılaştırılmış öğretimi; çeşitli öğrenci geçmişlerine, hazırbulunmuşluk seviyelerine, dillerine, ilgi alanlarına ve öğrenme profillerine duyarlı tepki vermeyi gerektiren bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Bir başka deyişle, farklılaştırılmış öğretim öğrenme ortamlarına gelen bireylerin farklılıklarını kabul ederek öğretimi planlamaktır (Taş ve Sırmacı, 2018). Bu çerçevede, farklılaştırılmış öğretimin bir strateji ya da yöntem olmaktan ziyade "öğrenen, öğretim ve öğrenme" konularına bütüncül bir bakış açısı ile yaklaşım sunan bir yol olduğunu söylemek mümkündür (Avcı ve Yüksel, 2018). Tanımlar incelendiğinde; farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin farklı öğrenme gereksinimlerine uygun olan programların ve öğretim sürecinin tüm öğrencilerin başarıya ulaşmasını sağlayacak şekilde tasarlanması olduğu görülmektedir (Akkaş, 2014). Ancak farklılaştırılmış öğretim konusunda bazı yanlış uygulamalar ve inançlar olduğu, bu yanlış anlamaları ortadan kaldırmak için farklılaştırılmış öğretimin bir strateji olmayıp bir paradigma olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle; farklılaştırılmış öğretimin programa ilave olarak düşünülmemesi gerektiği, farklılaştırılmış öğretimde bireyselleştirilmiş öğretimdeki gibi her birey için ayrı program hazırlanmasına ve sınıflarda benzer özelliklere sahip homojen gruplar oluşturulmasına gerek olmadığı ifade edilmekte, öğretmenin ise süreçte güçlü bir lider olarak öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu almalarında bir rehber görevi görmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Tomlinson, 2001). Bu düşünceler ışığında, farklılaştırılmış öğretimin amacının şunlar olduğu söylenebilir: Öğrencilerin öğrenme sürecinde bireysel başarı, gelişim ve yeteneklerini en üst düzeye çıkarmak (Anderson, 2007); programı öğrencilerin ihtiyaçlarına göre tasarlamak (Lawrence-Brown, 2004) ve sınıf içindeki uygulamaları okul dışı yaşamla ilişkilendirerek anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlamak (Karadağ, 2014).

Gregory ve Chapmann (2020) farklılaştırılmış öğretimi uygulamak isteyen öğretmenlerin her öğrencinin öğrenebildiğini, güçlü ve güçlendirilmesi gereken yönleri olduğunu, her öğrencinin beyninin kendine özgü ve eşsiz olduğunu, öğrenme konusunda asla geç olmadığını, öğrencilerin ön bilgilerini ve geçmiş

deneyimlerini sınıf ortamına taşıdığını, öğrencilerin tutum, davranış ve duygularının öğrenmeyi etkilediğini ve her öğrencinin öğrenmeyi farklı zaman ve şekillerde gerçekleştirdiğini düşünmelerinin önemli olduğu vurgulamaktadırlar. Bu nedenle, farklılaştırılmış öğretimde öğretmenler “içerik, süreç ve ürün” alanlarını detaylı olarak incelemeli (Faydalı, 2018); farklılaştırılmış öğretimi planlarken öğrencilerin ilgi, profil ve hazırbulunuşluklarını göz önünde bulundurmalı; farklılaştırılmış öğretimi uygularken içerik, süreç ve ürün alanlarında farklılaştırmalar yapmalıdır [Teaching Excellence in Adult Literacy (TEAL), 2010].

Farklılaştırılmış öğretimin ilk boyutu içeriğin farklılaştırılmasıdır. Öğretmenler farklılaştırılmış öğretimde, içerikte nicelik (içeriğin miktarında) veya nitelik (zorluk derecesinde) yönünden bir farklılaştırmaya gidebilir ya da tamamen farklı bir eğitim programı oluşturabilir (Olçay Gül, 2014). İçeriğin farklılaşması; tüm öğrencilerin öğrenmesi gereken konularla, öğrencilerin ilgilerine ve özelliklerine göre tercih yapabilecekleri konuların ayırt edilerek, yeri geldiğinde ihtiyaca göre içerikte genişletme veya daraltma yapılmasıdır (Demir, 2013). İçerik alanında düzenlemeler yapılırken; içerik türlerinin farklı olmasına, materyallerin farklı seviyelerde çeşitlendirilmesine, öğrencilere içerik ve materyal konusunda seçme ve vazgeçme hakkı tanınmasına dikkat edilmesi gerekir (Gregory ve Chappman, 2020).

Farklılaştırılmış öğretimin ikinci boyutu sürecin farklılaştırılmasıdır. Süreç, öğrencilere kazandırılmak istenen hedeflerin yer aldığı içeriğin nasıl öğretileceği, bu içeriğin öğrenciler tarafından nasıl öğrenileceği üzerinde duran ve birbirini takip eden uygulamaları içeren bir boyuttur (Olçay Gül, 2014). Süreç; öğrencilerin ilgileri, ön bilgileri ve öğrenme stillerine göre farklılaştırılabilir (Avcı ve Yüksel, 2018). Süreç etkinliklerini farklılaştırmak için, ilgi grupları, grafik düzenleyiciler, karmaşık öğretim, kavram kazanımı, öğrenme günlükleri, rol yapma, küp oluşturma, yaratıcı problem çözme, günlükler, işbirlikçi tartışmalar, zihin haritalama ve bağımsız ders çalışma gibi tekniklerin kullanılması önerilmektedir (Nunley, 2006).

Farklılaştırılmış öğretimin bir diğer aşaması ürünün farklılaştırılmasıdır. Öğrenmenin sonucu olan ürün (Avcı ve Yüksel, 2018) bir öğrencinin neyi bildiğini, anladığını veya yapabildiğini göstermek için kullanabileceği öğeleri ifade eder (Tomlinson, 2003). Ürünü farklılaştırırken “mektup yazma, bir nesneyi modelleme, çizelge oluşturma, bir kitap hakkında rapor yazma, öğrencilerin öğrendiklerini uygulayan ve genişleten bir proje oluşturma” vb. etkinlikler (Kontaş, 2019, s. 107) yapılabilir.

Öğretmenler içerik, süreç ve ürünü bazı öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak farklılaştırabilirler. Avcı ve Yüksel (2018) tarafından farklılaştırılmış öğretimi uygulayan öğretmenlerin en çok kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri olarak istasyon, merkezler, ajanda, karmaşık öğretim, öğrenme sözleşmesi, kademelendirilmiş etkinlik, grup araştırması, program sıkıştırma, okuma çemberi ve öykü temelli öğrenme belirtilmiştir. İstasyonlar, öğrencilerin gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlamak amacıyla sınıf içinde ya da farklı ortamlarda,

çeşitli araç ve gereçlerle düzenlenen etkinlik alanlarıdır. Bu etkinlikler, öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olmak için ya zorunlu olarak ya da öğrencilerin tercihlerine göre bir veya birden fazla şekilde oluşturulabilir (Gregory ve Hammerman, 2008). Merkezler; öğrencilerin yeni konuyu değişik yollardan öğrenmesi veya öğrendikleri konuyu pekiştirmeleri amacıyla sınıfın bir köşesinde etkinlik ve materyallerle donatılarak oluşturulmuş alanlardır (Özer & Yılmaz, 2016). Ajanda belirli öğrencilerin belirlenen zamanda bitirmesi gereken hem ortak hem de farklı görevlerin bulunduğu genellikle 2-3 hafta süren ve bittiğinde yenisi hazırlanan listedir (Özer, 2016). Öğrenme sözleşmesi, öğretmen ve öğrenci arasında, öğrencinin kendi öğrenme hızı ve seçimlerine göre konular, öğrenme hedefleri, yöntem ve teknikler, kaynaklar ve değerlendirme kriterleri hususunda karşılıklı anlaşarak imzaladıkları resmî belgedir (Avcı ve Yüksel, 2018). Karmaşık öğretim, farklı zekâ, öğrenme stili ve özellikteki öğrencilerin bir araya gelerek küçük grup halinde çalıştığı ve birbirlerinin artı özelliklerinin farkına vardıkları bir stratejidir (Beler, 2010). Kademelendirilmiş etkinlik, öğrenciye sunulmak istenen kazanımların öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeyleri ve ön öğrenmelerine göre planlandığı etkinliklerdir (Tomlinson, 2007; Akt. Kaplan, 2016). Grup araştırması, öğrencilerin ilgilerine göre seçtikleri küçük gruplarda, araştırmak istedikleri konuları planlayıp, uyguladıkları ve elde ettikleri bulgulara göre sentez yaparak nihai ürünleri sınıfla paylaştıkları iş birliğine dayalı bir tekniktir (Avcı ve Yüksel, 2018). Program sıkıştırma, konularla ilgili bilinenleri ve eksikleri belirlemek amacıyla ön değerlendirme yapılarak öğrencilere anlamlı ve çeşitli zorluk derecelerinde etkinliklerinin hazırlanması ve ilgi-hazırbulunmuşluk düzeylerine göre öğrencilerle paylaşılmasıdır (Karadayı Evyapan, 2021). Öykü temelli öğrenme, öğretmen tarafından ana noktaları belirlenen öyküler vasıtasıyla öğrencilerin bilgiye ulaşmalarına imkân sağlayan bir tekniktir (Avcı ve Yüksel, 2018). Okuma çemberi, öğrencilerin belirledikleri kitaplara göre gruplandırıldıkları, bireysel okumalarını belli aralıklarla birbiriyle tartışarak süreci devam ettirdikleri, öğrencilere kitap okuma alışkanlığı ve anlama becerisinin yanı sıra kendini ifade etme gibi sosyal beceriler kazandırmak amacıyla uygulanan bir yöntemdir (Avcı ve Yüksel, 2015).

Farklılaştırılmış öğretimde değerlendirme ise öğretimin başında, öğretim sürecinde ve öğretim sonunda (Demirkaya, 2018) gerçekleştirilmektedir. Öğretimin başında yapılan değerlendirme öğrencilerin yeni konu ile ilgili ne bildiklerini tespit etmek yani ön bilgilerini ortaya çıkarmak (Avcı ve Yüksel, 2018), öğrenme sırasında yapılan değerlendirme öğrencilere öğrendiklerine ve öğrenme güçlüklerine dair dönütler vermek (Akkaş, 2014), öğrenci gereksinimlerini belirlemek ve en üst seviyede öğrenmeyi gerçekleştirmek (Hall, 2002), öğretim sonunda yapılan değerlendirme ise sürecin etkililiğini değerlendirerek öğrencilere öğrendiklerini farklı şekillerde sunma fırsatı tanımak amacıyla yapılmaktadır (Çam, 2013). Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında değerlendirme sürecinde değerlendirmenin genel amacı öğrencilerin neleri öğrendiğini tespit etmek, öğretimi yönlendirmektir (Aşıroğlu, 2016).

Covid 19 salgını nedeniyle uzun bir süre uzaktan eğitimle öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi, bazı öğrencilerin bu dönemde derslere katılmaması gibi durumlar öğrencilerin seviyelerinde belirgin farklılaşmalara neden olmuştur. Bu durum, bireysel farklılıklara dayanan farklılaştırılmış öğretimi daha da önemli hale getirmiştir. Alanyazın incelendiğinde, farklılaştırılmış öğretimin öğrenciler üzerindeki etkilerine yönelik bir çok deneysel araştırmaya rastlanmıştır (Akıllı vd., 2017; Akkaş, 2014; Aras, 2018; Arslanhan ve Sözer, 2020; Atalay, 2014; Avcı, 2018; Avcı vd., 2009; Bal, 2016; Batdal Karaduman ve Davaslıgil, 2019; Beler, 2010; Çoban, 2019; Delice, 2019; Demir, 2013; Demir ve Gürol, 2015; Deringöl Karataş, 2013; Durmuş, 2017; Ekinci ve Bal, 2019; Göl, 2021; Kaplan, 2016; Kaplan Sayı ve Emir, 2016; Karip ve Şata, 2018; Köseoğlu, 2016; Leblebiciler, 2021; Özer, 2016; Salar ve Turgut, 2019; Şaldırdak, 2012; Şan ve Türegün Çoban, 2021; Taş, 2013; Taş ve Sırmacı, 2018; Tüfekçi, 2018; Uğurel, 2018; Umar, 2014; Yabaş ve Altun, 2009; Yaprakgöl, 2019; Yıldız, 2019). Ancak farklılaştırılmış öğretimin uygulayıcısı olan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim konusundaki yeterlik algılarına ilişkin yapılan sınırlı sayıda araştırmaya (Aşıroğlu, 2016; Demirkaya, 2018; Hilyard, 2004; Koç, 2016; Kozikoğlu ve Bekler, 2018; Özkanoglu, 2015; Öztürk ve Mutlu, 2017; Üçarkuş ve Yeşilbursa, 2020) rastlanmıştır. Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algı düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algılarını ve bu algılarının çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algıları ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algıları ölçeğin tümü ile "Öğrenciyi Tanıma", "Planlamayı Farklılaştırma", "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" ve "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutlarında cinsiyet, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi, farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim alma durumu, mesleki kıdem ve öğrenci sayısı değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu başlık altında; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin toplanması ile verilerin analizi bilgilerine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli; genellikle diğer araştırmalara nispeten daha büyük örneklem üzerinde çalışılan, katılımcıların bir konu veya olay hakkındaki bilgi,

görüş, tutum, ilgi ve yetenekleri gibi özelliklerini tespit etmek amacıyla yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2020). İlişkisel tarama modelinin amacı, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemektir (Karasar, 2019).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sivas ili Merkez ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda görev yapan 1128 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme yöntemi ise kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile seçilen 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Sivas ili Merkez ilçesinde görev yapan 302 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Bu örnekleme yönteminde, araştırmacı ulaşılması kolay olan grup ile çalışır, böylece araştırmaya pratiklik ve hız kazandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Örneklem büyüklüğü, büyüklüğü belli olan bir evren için belirlenen örneklem büyüklüğü hesaplama formülü olan $n_0 = [(t \times S) / d]^2$ ile hesaplanmıştır (Büyüköztürk vd., 2020). Formülde uygun değerler yerine yazıldığında, Sivas ili Merkez ilçesinde görev yapan 1128 sınıf öğretmeni olan evrenden %95 güven düzeyi için 287 kişiye ulaşılması gerektiği belirlenmiştir. Araştırmada gönüllü olarak 302 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Bu sayı %95 güven düzeyi için yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşıldığını göstermektedir. Bu kapsamda, araştırmanın örneklemini oluşturan sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	158	52.3
	Erkek	144	47.7
Mezun olunan fakülte	Eğitim fakültesi	260	86.1
	Diğer fakülteler	42	13.9
Eğitim düzeyi	Lisans	258	85.4
	Lisansüstü	44	14.6
Farklılaştırılmış öğretim ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu	Evet	30	9.9
	Hayır	272	90.1
Toplam		302	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %52.3’ü kadın, %47.7’si erkektir. Öğretmenlerin %86.1’inin eğitim fakültesi, %13.9’unun diğer fakülte mezunu olduğu; %85.4’ünün lisans, %14.6’sının lisansüstü eğitim mezunu olduğu; %90.1’inin farklılaştırılmış öğretim ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı, %9.9’unun bu konuda eğitim aldığı görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından iki bölümden oluşan form aracılığıyla toplanmıştır. Formun birinci bölümünde öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin sorular, formun ikinci bölümünde sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algılarını belirlemek amacıyla Demirkaya (2018) tarafından geliştirilen “Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik Algı Ölçeği (FÖYAÖ)”ne ilişkin maddeler yer almaktadır. Ölçek, 39 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin “Öğrenciyi Tanıma” alt boyutu 4 maddeden, “Planlamayı Farklılaştırma” alt boyutu 12 maddeden, “Eğitim Durumlarını Farklılaştırma” alt

boyutu 13 maddeden ve "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutu 10 maddeden oluşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algıları puanlanırken; ölçek maddeleri "0-2.00=çok zayıf, 2.01-4.00=zayıf, 4.01-6.00=orta, 6.01-8.00=iyi, 8.01-10.00=çok iyi" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin DFA sonuçları incelendiğinde, uyum indeks değerlerinin RMSEA= 0.07; NFI= 0.97, NNFI= 0.98, GFI= 0.82, CFI=0.98 olduğu ve dört faktörlü modelin uyumlu olduğu görülmüştür. Modele ilişkin faktör yükleri "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutu için .64 ile .79 arasında, "Planlamayı Farklılaştırma" alt boyutu için .52 ile .80 arasında, "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" alt boyutu için .62 ile .76 arasında, "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutu için ise .52 ile .76 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt boyutlarının cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları; "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutu için .71, "Planlamayı Farklılaştırma" alt boyutu için .92, "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" alt boyutu için .94, "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutu için .91 ve ölçeğin tümü için .97'dir. Mevcut araştırma için cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları ise "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutu için .76, "Planlamayı Farklılaştırma" alt boyutu için .94, "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" alt boyutu için .95, "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutu için .94 ve ölçeğin tümü için .97 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde, SPSS 22 paket programından yararlanılmıştır. Veriler analiz edilmeden önce, kayıp veriler belirlenmiş ve uç değer analizi yapılmıştır. Verilerin analizi, 302 veri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Parametrik testlerden olan bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılması için, verilerin normal dağılım göstermesi ve varyansların homojenliği varsayımının sağlanması gerekmektedir (Ural ve Kılıç, 2018). Yapılan analizler sonucunda, ilgili varsayımların sağlandığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda; FÖYAÖ'nün maddelerine ilişkin analizde betimsel istatistiklerden, cinsiyet, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi ve farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim alma durumu değişkeni açısından karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testinden; mesleki kıdem ve öğrenci sayısı değişkenleri açısından karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinden yararlanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde (ANOVA) gruplar arasında anlamlı bir farklılık olması durumunda, hangi gruplar arasında farklılığın olduğunu test etmek için çoklu karşılaştırma (post-hoc testi) testi yapılması gerekir (Ural ve Kılıç, 2018). Bu çerçevede, varyansların homojenliği varsayımı sağlandığı için, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post-hoc testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde kabul edilen anlamlılık düzeyi .05'tir.

Etik Kurul İzin Bilgisi

Bu araştırma bilimsel araştırma ve yayın etiği kuralları çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın etik kurul izni, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu 20.05.2021 tarihli 2021-04-59 sayılı kararı ile alınmıştır.

BULGULAR

Bu başlık altında; öncelikle FÖYAÖ'nün maddelerine ilişkin bulgulara, daha sonra ölçeğin tümünün ve alt boyutlarının sırasıyla belirlenen değişkenler (cinsiyet, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi, farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim alma durumu, mesleki kıdem ve öğrenci sayısı) açısından incelenmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

FÖYAÖ'nün Maddelerine İlişkin Bulgular

FÖYAÖ'nün maddelerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçlarına Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. FÖYAÖ'nün Maddelerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Boyut	No	Maddeler	\bar{X}	ss
Öğrenciyi tanıma (ÖT)	1	Öğrencilerin eğitim geçmişi, ailesi ve sosyo-ekonomik düzeyi, sağlık durumu, karakter özellikleri, hobileri, vb. özellikleri hakkında bilgi edinmek üzere ilgili kişi, kurum veya kuruluşlarla iş birliği yapma.	7.82	1.46
	2	Öğrencilerin müzik, resim, basketbol, matematik, dil, vb. gibi yetenek alan ve düzeylerini ilgili kişi, kurum veya kuruluşlarla iş birliği yaparak belirleme.	7.15	1.94
	3	Öğrencilerin uzay, astrofizik, nörobilim, robotbilim, otomobiller, dinazorlar, vb. gibi ilgi alanlarını belirleme.	6.00	2.50
	4	Öğrencilerin grup oryantasyonu, öğrenme stratejileri, öğrenme yaklaşımları, vb. gibi öğrenme tarz ve tercihlerini ilgili kişi, kurum veya kuruluşlarla işbirliği yaparak belirleme	6.95	1.72
Toplam			6.98	1.48
Planlamayı farklılaştırma (PF)	5	Öğrencilerin işitme/görme/bedensel engel, kronik hastalıklar, dil ve konuşma zorluğu, vb. gibi fiziksel gelişim özelliklerine ilişkin özel gereksinimlerini ilgili kişi, kurum veya kuruluşlarla iş birliği yaparak belirleme	7.85	1.50
	6	Öğrencilerin otizm, down sendromu, vb. gibi zihinsel gelişimine ilişkin özel gereksinimlerini ilgili kişi, kurum veya kuruluşlarla iş birliği yaparak belirleme	7.75	1.81
	7	Tanımaya doğrultusunda öğrencilerin ortak ihtiyaçlarına yönelik kazanımları belirleme	8.04	1.32
	8	Tanımaya doğrultusunda öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarına yönelik zenginleştirme veya destek eğitim kazanımlarını oluşturma	7.73	1.50
	9	Tanımaya doğrultusunda öğrencilerin ilgi ve yetenek alanlarına yönelik zenginleştirme kazanımlarını oluşturma	7.54	1.48
	10	Tanımaya doğrultusunda bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) oluşturma	8.20	1.37
	11	Ortak kazanımlara yönelik içeriği belirleme	8.15	1.25
	12	Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrenciler için içeriği sadeleştirerek ya da kademelendirerek uygun hale getirme	8.08	1.22
	13	Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrencilerin eksik öğrenmelerine yönelik tamamlama içeriğini oluşturma	7.98	1.20
	14	Ortak kazanımlara ve içeriğe yönelik öğretme-öğrenme etkinliklerini planlama	8.14	1.18
	15	Üstün başarı gösteren veya hızlı öğrenen öğrenciler için zenginleştirme etkinliklerini planlama	7.63	1.61
	16	Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrenciler için tamamlama etkinliklerini planlama	7.90	1.26
Toplam			7.91	1.08
Eğitim durumlarını farklılaştırma (FDF)	17	Ortak kazanımlara uygun materyal vb. gibi öğrenme kaynakları sağlama	8.05	1.30
	18	Üstün başarı gösteren veya hızlı öğrenen öğrenciler için zenginleştirilmiş metinler, modelleme, vb. gibi farklılaştırılmış materyaller kullanma	7.43	1.66
	19	Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrenciler için altı çizili metinler, model, numune vb. gibi farklılaştırılmış materyaller kullanma	7.53	1.42
	20	Fiziksel/zihinsel/sosyal-duygusal özel gereksinimleri olan öğrenciler için farklılaştırılmış materyaller kullanma	7.25	1.55
	21	İçeriği/materyalleri öğrencilerin ilgi ve yetenek alanları ile ilişkilendirme	7.41	1.43
	22	Öğrencilere çeşitli materyaller arasından tercih yapma fırsatı verme	7.17	1.67

	23	Üstün başarı gösteren veya hızlı öğrenen öğrencilere zenginleştirilmiş öğrenme olanakları sunma	7.23	1.70
	24	Üstün başarı gösteren veya hızlı öğrenen öğrencilere ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda akran öğretici, konu uzmanı, vb. gibi ek görev ve sorumluluklar verme	7.68	1.60
	25	Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrencilere tamamlama eğitimi sağlama, vb. gibi destekleyici öğrenme olanakları sunma	7.75	1.36
	26	Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrencilere başarılı olacakları yani akademik özgüvenlerini geliştirecek etkinlikler düzenleme	7.71	1.30
	27	Öğretme-öğrenme sürecini farklılaştırmada teknolojiyi etkili olarak kullanma	7.81	1.51
	28	Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin özelliklerine/ihtiyaçlarına göre farklılaşan esnek zaman sağlama	7.49	1.43
	29	Öğrencilerin öğretmen desteğine ek olarak faydalanabilecekleri öğretici akran, konu uzmanı, mentör vb. gibi destek mekanizmalarını oluşturma	7.25	1.66
	Toplam		7.52	1.19
Değerlendirmeyi farklılaştırma (DF)	30	Öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirmek üzere yazılı sınav, sunum, portfolyo, vb. gibi çeşitli ölçme araçları kullanma	7.71	1.57
	31	Öğrencilerin akran değerlendirme, öz değerlendirme, vb. yolu ile birbirlerini ve kendilerini değerlendirmelerini sağlama	7.42	1.57
	32	Öğrencilerin sözlü sınav, sunum yapma, portfolyo, vb. gibi değerlendirmede kullanılacak ölçme ve değerlendirme tekniklerini seçmelerine olanak verme	7.24	1.64
	33	Her öğrenciyi dönem boyu gösterdiği gelişime göre değerlendirme	8.25	1.32
	34	Öğrencilerin bireysel hedeflerini/bireysel başarı kriterlerini belirlemelerini sağlama	7.58	1.38
	35	Dönem boyunca öğrencilerin öğrenme düzeylerini, eksik ve yanlış öğrenmelerini, öğrenme güçlüklerini belirleme	8.05	1.27
	36	Öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen sınıf içi ve sınıf dışı faktörleri belirleme	8.05	1.19
	37	Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri sebebi ile yönlendirildiği BİLSEM, kaynak oda, vb. gibi sınıf/okul dışı uygulamaların, öğrencilerin gelişimi üzerindeki katkısını izleme	8.01	1.49
	38	Ortak kazanımlara yönelik öğrenme çıktılarını ölçme ve değerlendirme	8.14	1.21
	39	Zenginleştirme ve destek eğitim kazanımlarına yönelik öğrenme çıktılarını ölçme ve değerlendirme	7.80	1.42
		Toplam		7.82
	Ölçek Toplam		7.66	1.05

Tablo 2 incelendiğinde; "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutunda yer alan "Öğrencilerin eğitim geçmişi, ailesi ve sosyo-ekonomik düzeyi, sağlık durumu, karakter özellikleri, hobileri, vb. özellikleri hakkında bilgi edinmek üzere ilgili kişi, kurum veya kuruluşlarla iş birliği yapma" ($\bar{X} = 7.82$), "Öğrencilerin müzik, resim, basketbol, matematik, dil, vb. gibi yetenek alan ve düzeylerini ilgili kişi, kurum veya kuruluşlarla iş birliği yaparak belirleme" ($\bar{X} = 7.15$) ve "Öğrencilerin grup oryantasyonu, öğrenme stratejileri, öğrenme yaklaşımları, vb. gibi öğrenme tarz ve tercihlerini ilgili kişi, kurum veya kuruluşlarla işbirliği yaparak belirleme" ($\bar{X} = 6.95$) maddelerinin sınıf öğretmenleri tarafından "iyi" düzeyinde benimsendiği "Öğrencilerin uzay, astrofizik, nörobilim, robotbilim, otomobiller, dinazorlar, vb. gibi ilgi alanlarını belirleme" ($\bar{X} = 6.00$) maddesinin ise sınıf öğretmenleri tarafından "orta" düzeyinde benimsendiği görülmektedir. Ayrıca, "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutuna ilişkin toplam aritmetik ortalama ($\bar{X} = 6.98$) incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutuna ilişkin algılarının "iyi" düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

"Planlamayı Farklılaştırma" alt boyutuna bakıldığında; "Öğrencilerin işitme/görme/bedensel engel, kronik hastalıklar, dil ve konuşma zorluğu, vb. gibi fiziksel gelişim özelliklerine ilişkin özel gereksinimlerini ilgili kişi, kurum veya kuruluşlarla iş birliği yaparak belirleme" ($\bar{X} = 7.85$), "Öğrencilerin otizm, down sendromu, vb. gibi zihinsel gelişimine ilişkin özel gereksinimlerini ilgili kişi, kurum

veya kuruluşlarla iş birliği yaparak belirleme" ($\bar{X} = 7.75$), "Tanıma doğrultusunda öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarına yönelik zenginleştirme veya destek eğitim kazanımlarını oluşturma" ($\bar{X} = 7.73$), "Tanıma doğrultusunda öğrencilerin ilgi ve yetenek alanlarına yönelik zenginleştirme kazanımlarını oluşturma" ($\bar{X} = 7.54$), "Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrencilerin eksik öğrenmelerine yönelik tamamlama içeriğini oluşturma" ($\bar{X} = 7.98$), "Üstün başarı gösteren veya hızlı öğrenen öğrenciler için zenginleştirme etkinliklerini planlama" ($\bar{X} = 7.63$) ve "Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrenciler için tamamlama etkinliklerini planlama" ($\bar{X} = 7.90$) maddelerinin sınıf öğretmenleri tarafından "iyi" düzeyinde benimsendiği; "Tanıma doğrultusunda öğrencilerin ortak ihtiyaçlarına yönelik kazanımları belirleme" ($\bar{X} = 8.04$), "Tanıma doğrultusunda bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) oluşturma" ($\bar{X} = 8.20$), "Ortak kazanımlara yönelik içeriği belirleme" ($\bar{X} = 8.15$), "Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrenciler için içeriği sadeleştirerek ya da kademelendirerek uygun hale getirme" ($\bar{X} = 8.08$) ve "Ortak kazanımlara ve içeriğe yönelik öğretme-öğrenme etkinliklerini planlama" ($\bar{X} = 8.14$) maddelerinin ise sınıf öğretmenleri tarafından "çok iyi" düzeyinde benimsendiği görülmektedir. "Planlamayı Farklılaştırma" alt boyutuna ilişkin toplam aritmetik ortalama ($\bar{X} = 7.91$) incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin "Planlamayı Farklılaştırma" alt boyutuna ilişkin algılarının "iyi" düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

"Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" alt boyutuna bakıldığında; "Ortak kazanımlara uygun materyal vb. gibi öğrenme kaynakları sağlama" ($\bar{X} = 8.05$) maddesinin sınıf öğretmenleri tarafından "çok iyi" düzeyinde benimsendiği; "Üstün başarı gösteren veya hızlı öğrenen öğrenciler için zenginleştirilmiş metinler, modelleme, vb. gibi farklılaştırılmış materyaller kullanma" ($\bar{X} = 7.43$), "Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrenciler için altı çizili metinler, model, numune, vb. gibi farklılaştırılmış materyaller kullanma" ($\bar{X} = 7.53$), "Fiziksel/zihinsel/sosyal-duygusal özel gereksinimleri olan öğrenciler için farklılaştırılmış materyaller kullanma" ($\bar{X} = 7.25$), "İçeriği/materyalleri öğrencilerin ilgi ve yetenek alanları ile ilişkilendirme" ($\bar{X} = 7.41$), "Öğrencilere çeşitli materyaller arasından tercih yapma fırsatı verme" ($\bar{X} = 7.17$), "Üstün başarı gösteren veya hızlı öğrenen öğrencilere zenginleştirilmiş öğrenme olanakları sunma" ($\bar{X} = 7.23$), "Üstün başarı gösteren veya hızlı öğrenen öğrencilere ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda akran öğretici, konu uzmanı, vb. gibi ek görev ve sorumluluklar verme" ($\bar{X} = 7.68$), "Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrencilere tamamlama eğitimi sağlama, vb. gibi destekleyici öğrenme olanakları sunma" ($\bar{X} = 7.75$), "Düşük başarı gösteren veya yavaş öğrenen öğrencilere başarılı olacakları yani akademik özgüvenlerini geliştirecek etkinlikler düzenleme" ($\bar{X} = 7.71$), "Öğretme-öğrenme sürecini farklılaştırmada teknolojiyi etkili olarak kullanma" ($\bar{X} = 7.81$), "Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin özelliklerine/ihtiyaçlarına göre farklılaşan esnek zaman sağlama" ($\bar{X} = 7.49$) ve "Öğrencilerin öğretmen desteğine ek olarak faydalanabilecekleri öğretici akran, konu uzmanı, mentör vb. gibi destek mekanizmalarını oluşturma" ($\bar{X} = 7.25$)

maddelerinin ise sınıf öğretmenleri tarafından "iyi" düzeyinde benimsendiği görülmektedir. "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" alt boyutuna ilişkin toplam aritmetik ortalama ($\bar{X} = 7.52$) incelendiğinde, öğretmenlerinin "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" alt boyutuna ilişkin algılarının "iyi" düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

"Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutuna bakıldığında; "Öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirmek üzere yazılı sınav, sunum, portfolyo, vb. gibi çeşitli ölçme araçları kullanma" ($\bar{X} = 7.71$), "Öğrencilerin akran değerlendirme, öz değerlendirme, vb. yolu ile birbirlerini ve kendilerini değerlendirmelerini sağlama" ($\bar{X} = 7.42$), "Öğrencilerin sözlü sınav, sunum yapma, portfolyo, vb. gibi değerlendirmede kullanılacak ölçme ve değerlendirme tekniklerini seçmelerine olanak verme" ($\bar{X} = 7.24$), "Öğrencilerin bireysel hedeflerini/bireysel başarı kriterlerini belirlemelerini sağlama" ($\bar{X} = 7.58$) ve "Zenginleştirme ve destek eğitim kazanımlarına yönelik öğrenme çıktılarını ölçme ve değerlendirme" ($\bar{X} = 7.80$) maddelerinin sınıf öğretmenleri tarafından "iyi" düzeyinde benimsendiği; "Her öğrenciyi dönem boyu gösterdiği gelişime göre değerlendirme" ($\bar{X} = 8.25$), "Dönem boyunca öğrencilerin öğrenme düzeylerini, eksik ve yanlış öğrenmelerini, öğrenme güçlüklerini belirleme" ($\bar{X} = 8.05$), "Öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen sınıf içi ve sınıf dışı faktörleri belirleme" ($\bar{X} = 8.05$), "Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri sebebi ile yönlendirildiği BİLSEM, kaynak oda, vb. gibi sınıf/okul dışı uygulamaların, öğrencilerin gelişimi üzerindeki katkısını izleme" ($\bar{X} = 8.01$) ve "Ortak kazanımlara yönelik öğrenme çıktılarını ölçme ve değerlendirme" ($\bar{X} = 8.14$) maddelerinin sınıf öğretmenleri tarafından "çok iyi" düzeyinde benimsendiği görülmektedir. "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutuna ilişkin toplam aritmetik ortalama incelendiğinde ($\bar{X} = 7.82$), sınıf öğretmenlerinin "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutunda yeterlik algılarının "iyi" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Son olarak, FÖYAÖ'ye ilişkin toplam aritmetik ortalama ($\bar{X} = 7.66$) incelendiğinde ise sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algılarının "iyi" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin FÖYAÖ'ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Yeterlik Algılarına Ait Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin FÖYAÖ'ye ve alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre FÖYAÖ'ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Cinsiyet				Levene testi		sd	t	p
	Kız (n: 158)		Erkek (n: 144)		F	p			
	\bar{X}	ss	\bar{X}	Ss					
ÖT	6.74	1.46	7.24	1.46	.048	.826	300	-3.009	.003*
PF	7.89	1.07	7.94	1.08	.385	.535	300	-.413	.680
EDF	7.53	1.19	7.50	1.19	.195	.659	300	.237	.813
DF	7.87	1.14	7.78	1.13	.193	.660	300	.684	.495
Ölçeğin tümü	7.64	1.04	7.67	1.06	.557	.456	300	-.287	.774

*p<.05

Tablo 3'te, cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algıları arasında "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ÖT alt boyutu için $t_{300}=-3.009$, $p<.05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında; "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutunda hem kadın ($\bar{X}=6.74$) hem de erkek ($\bar{X}=7.24$) öğretmen algılarının "iyi" düzeyinde olmasına rağmen, farklılığın erkek öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin tümü ile "Planlamayı Farklılaştırma", "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" ve "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutlarında ise cinsiyet değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı [PF alt boyutu için $t_{300}=-.413$, EDF alt boyutu için $t_{300}=.237$, DF alt boyutu için $t_{300}=-.684$, ölçeğin tümü için $t_{300}=-.2.87$; $p>.05$]; hem kadın hem erkek öğretmen algılarının "iyi" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algılarının daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin FÖYAÖ'ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Yeterlik Algılarına Ait Bulgular

Mezun olunan fakülte değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin FÖYAÖ'ye ve alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar t- testi sonuçlarına Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre FÖYAÖ'ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Mezun olunan fakülte				Levene testi		sd	t	p
	Eğitim fakültesi (n=260)		Diğer fakülteler (n= 42)		F	p			
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss					
ÖT	6.97	1.46	7.07	1.59	.825	.364	300	-.431	.667
PF	7.88	1.06	8.11	1.18	1.350	.246	300	-1.280	.201
EDF	7.46	1.18	7.87	1.21	.286	.593	300	-2.086	.038*
DF	7.79	1.11	8.01	1.27	.833	.362	300	-1.130	.260
Ölçeğin tümü	7.62	1.04	7.90	1.12	.278	.598	300	-1.601	.110

* $p<.05$

Tablo 4'te, mezun olunan fakülte değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algıları arasında "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [EDF alt boyutu için $t_{300}=-2.086$, $p<.05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında; "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" alt boyutunda hem eğitim fakültesi mezunu ($\bar{X}=7.46$) hem de diğer fakülte mezunu ($\bar{X}=7.87$) öğretmenlerin algılarının "iyi" düzeyinde olmasına rağmen, farklılığın diğer fakülte mezunu öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin tümü ile "Öğrenciyi Tanıma", "Planlamayı Farklılaştırma" ve "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutlarında ise mezun olunan fakülte değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [ÖT alt boyutu için $t_{300}=-.431$, PF alt boyutu için $t_{300}=-1.280$, DF alt boyutu için $t_{300}=-1.130$, ölçeğin tümü için $t_{300}=-1.601$; $p>.05$].

Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutunda hem eğitim fakültesi mezunları ($\bar{X}=6.97$) hem de diğer fakülte mezunu ($\bar{X}=7.07$) öğretmenlerin algılarının "iyi" düzeyinde olduğu; "Planlamayı Farklılaştırma" alt boyutunda eğitim fakültesi mezunu ($\bar{X}=7.88$) öğretmenlerin algılarının "iyi", diğer fakülte mezunu ($\bar{X}=8.11$) öğretmenlerin algılarının "çok iyi" düzeyinde olduğu; "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutunda eğitim fakültesi mezunu ($\bar{X}=7.79$) öğretmenlerin algılarının "iyi", diğer fakülte mezunu ($\bar{X}=8.01$) öğretmenlerin algılarının "çok iyi" düzeyinde olduğu; ölçeğin tümünde ise hem eğitim fakültesi mezunu ($\bar{X}=7.62$) hem de diğer fakülte mezunu ($\bar{X}=7.90$) öğretmenlerin algılarının "iyi" düzeyinde olduğu görülmektedir. Görüldüğü gibi; "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" alt boyutunda gruplar arasında diğer fakülte mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenirken; ölçeğin tümü ile "Öğrenciyi Tanıma", "Planlamayı Farklılaştırma" ve "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutlarında yine diğer fakülte mezunu öğretmenlerin algılarının daha iyi olduğu ancak bu durumun istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin FÖYAÖ'ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Yeterlik Algılarına Ait Bulgular

Eğitim düzeyi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin FÖYAÖ'ye ve alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçlarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre FÖYAÖ'ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Eğitim düzeyi				Levene testi		sd	t	p
	Lisans (n= 258)		Yüksek lisans (n= 44)		F	p			
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss					
ÖT	6.91	1.46	7.40	1.52	.018	.893	300	-2.065	.040*
PF	7.93	1.08	7.84	1.06	.304	.582	300	.463	.644
EDF	7.51	1.22	7.55	.99	1.954	.163	300	-.204	.839
DF	7.82	1.16	7.83	.98	3.585	.059	300	-.050	.960
Ölçeğin tümü	7.65	1.07	7.70	.94	.708	.401	300	-.309	.758

*p<.05

Tablo 5'te, eğitim düzeyi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algıları arasında "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ÖT alt boyutu için $t_{300}=-2.065$, $p<.05$]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde; "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutunda hem lisans ($\bar{X}=6.91$) hem de yüksek lisans mezunu ($\bar{X}=7.40$) öğretmen algılarının "iyi" düzeyinde olmasına rağmen, farklılığın yüksek lisans mezunu öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin tümü ile "Planlamayı Farklılaştırma", "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" ve "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutlarında ise eğitim düzeyi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı [PF alt boyutu için $t_{300}=.463$, EDF alt boyutu için $t_{300}=-.204$, DF alt boyutu için $t_{300}=-.050$, ölçeğin tümü için $t_{300}=-.309$; $p>.05$] ve hem lisans hem yüksek lisans mezunu öğretmen algılarının "iyi"

düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, “Öğrenciyi Tanıma” alt boyutunda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algılarının daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Farklılaştırılmış Öğretim ile İlgili Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin FÖYAÖ’ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Yeterlik Algılarına Ait Bulgular

Farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim alma durumu değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin FÖYAÖ’ye ve alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçlarına Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6. Farklılaştırılmış Öğretim ile İlgili Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre FÖYAÖ’ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim alma durumu				Levene testi		sd	t	p
	Evet (n: 30)		Hayır (n: 272)		F	p			
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss					
ÖT	7.98	1.42	6.87	1.45	.060	.807	300	3.977	.000*
PF	8.45	.87	7.86	1.08	2.541	.112	300	2.911	.004*
EDF	8.09	1.16	7.46	1.18	.087	.768	300	2.803	.005*
DF	8.22	1.18	7.78	1.12	.011	.917	300	2.009	.045*
Ölçeğin tümü	8.22	1.01	7.59	1.04	.223	.637	300	3.133	.002*

*p<.05

Tablo 6’da, farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim alma durumu değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algıları arasında ölçeğin tümünde ve tüm alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ÖT alt boyutu için $t_{300}=3.977$, PF alt boyutu için $t_{300}=2.911$, EDF alt boyutu için $t_{300}=2.803$, DF alt boyutu için $t_{300}=2.009$, ölçeğin tümü için $t_{300}=3.133$; $p<.05$]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde; “Öğrenciyi Tanıma” alt boyutunda hem farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim alan ($\bar{X}=7.98$) hem de farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim almayan ($\bar{X}=6.87$) öğretmenlerin algılarının “iyi” düzeyinde; “Planlamayı Farklılaştırma” alt boyutunda farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim alan ($\bar{X}=8.45$) öğretmenlerin algılarının “çok iyi”, farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim almayan ($\bar{X}=7.86$) öğretmenlerin algılarının “iyi” düzeyinde; “Eğitim Durumlarını Farklılaştırma” alt boyutunda farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim alan ($\bar{X}=8.09$) öğretmenlerin algılarının “çok iyi”, farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim almayan ($\bar{X}=7.46$) öğretmenlerin algılarının “iyi” düzeyinde; “Değerlendirmeyi Farklılaştırma” alt boyutunda farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim alan ($\bar{X}=8.22$) öğretmenlerin algılarının “çok iyi”, farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim almayan ($\bar{X}=7.86$) öğretmenlerin algılarının “iyi” düzeyinde; ölçeğin tümünde ise farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim alan ($\bar{X}=8.22$) öğretmenlerin algılarının “çok iyi”, farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim almayan ($\bar{X}=7.46$) öğretmenlerin algılarının “iyi” düzeyinde olduğu ve ölçeğin tümü ile alt boyutlarında gruplar arasında farklılığın farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim alan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, ölçeğin tümünde ve tüm alt boyutlarında farklılaştırılmış öğretim

ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim almayan öğretmenlere göre yeterlik algılarının daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin FÖYAÖ'ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Yeterlik Algılarına Ait Bulgular

Mesleki kıdem değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin FÖYAÖ'ye ve alt boyutlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre FÖYAÖ'ye ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Mesleki kıdem	n	\bar{X}	ss	Varyans kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
ÖT	5-10 yıl arası (1)	39	6.64	1.53	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	36.198 621.932 658.131	4 297 301	9.050 2.094	4.322	.002*	1-5 4-5
	11-15 yıl arası (2)	57	6.78	1.55							
	16-20 yıl arası (3)	87	7.05	1.30							
	21-25 yıl arası (4)	56	6.64	1.52							
	26 yıl ve üzeri (5)	63	7.58	1.42							
	Levene= 1.310 p= .266										
PF	5-10 yıl arası (1)	39	7.83	1.27	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	12.466 335.678 348.144	4 297 301	3.116 1.130	2.757	.028*	2-5
	11-15 yıl arası (2)	57	7.68	1.15							
	16-20 yıl arası (3)	87	7.86	.92							
	21-25 yıl arası (4)	56	7.87	1.09							
	26 yıl ve üzeri (5)	63	8.29	.99							
	Levene= 1.911 p= .109										
EDF	5-10 yıl arası (1)	39	7.49	1.48	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	5.134 420.711 425.845	4 297 301	1.284 1.417	.906	.461	
	11-15 yıl arası (2)	57	7.36	1.16							
	16-20 yıl arası (3)	87	7.47	1.11							
	21-25 yıl arası (4)	56	7.50	1.19							
	26 yıl ve üzeri (5)	63	7.76	1.13							
	Levene= 1.131 p= .342										
DF	5-10 yıl arası (1)	39	7.94	1.19	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	5.910 381.099 387.008	4 297 301	1.477 1.283	1.151	.333	
	11-15 yıl arası (2)	57	7.69	1.17							
	16-20 yıl arası (3)	87	7.70	1.03							
	21-25 yıl arası (4)	56	7.82	1.22							
	26 yıl ve üzeri (5)	63	8.05	1.12							
	Levene= 1.062 p= .376										
Ölçeğin tümü	5-10 yıl arası (1)	39	7.60	1.24	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	8.334 324.343 332.677	4 297 301	2.083 1.092	1.908	.109	
	11-15 yıl arası (2)	57	7.48	1.08							
	16-20 yıl arası (3)	87	7.60	.95							
	21-25 yıl arası (4)	56	7.60	1.05							
	26 yıl ve üzeri (5)	63	7.97	1.01							
	Levene= 1.404 p= .233										

*p<.05

Tablo 7'de, mesleki kıdem değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algıları arasında "Öğrenciyi Tanıma" ve "Planlamayı Farklılaştırma" alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ÖT alt boyutu için $F_{4-297}=4.322$, PF alt boyutu için $F_{4-297}=2.757$; $p<.05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutunda 5-10 yıl arası ($\bar{X}=6.64$), 11-15 yıl arası ($\bar{X}=6.78$), 16-20 yıl arası ($\bar{X}=7.05$), 21-25 yıl arası ($\bar{X}=6.64$), 26 yıl ve üzeri ($\bar{X}=7.58$) kıdeme sahip öğretmen algılarının "iyi" düzeyinde olduğu görülmektedir. Yapılan Bonferroni testi sonucunda, "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutunda gruplar arası farklılığın 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 5-10 yıl arası ve 21-25 yıl arası mesleki kıdeme

sahip olan öğretmenler arasında 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. “Planlamayı Farklılaştırma” alt boyutunda ise 5-10 yıl arası ($\bar{X}=7.83$), 11-15 yıl arası ($\bar{X}=7.68$), 16-20 yıl arası ($\bar{X}=7.86$), 21-25 yıl arası ($\bar{X}=7.87$) kıdeme sahip öğretmen algılarının “iyi” düzeyinde, 26 yıl ve üzeri ($\bar{X}=8.29$) kıdeme sahip öğretmen algılarının “çok iyi” düzeyinde olduğu görülmektedir. Yapılan Bonferroni testi sonucunda, “Planlamayı Farklılaştırma” alt boyutunda gruplar arası farklılığın ise 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin tümü ile “Eğitim Durumlarını Farklılaştırma” ve “Değerlendirmeyi Farklılaştırma” alt boyutlarında ve ise mesleki kıdem değişkeni açısından sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algıları arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır [EDF alt boyutu için $F_{4-297}=.906$, DF alt boyutu için $F_{4-297}=1.151$, ölçeğin tümü için $F_{4-297}=1.908$; $p>.05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında ise mesleki kıdem değişkeni açısından ölçeğin tümünde ve “Eğitim Durumlarını Farklılaştırma” alt boyutunda gruptaki öğretmen algılarının “iyi” düzeyinde olduğu; “Değerlendirmeyi Farklılaştırma” alt boyutunda ise 5-10 yıl arası, 11-15 yıl arası, 16-20 yıl arası, 21-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmen algılarının “iyi” düzeyinde, 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmen algılarının ise “çok iyi” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin FÖYAÖ’ye ve Alt Boyutlarına İlişkin Yeterlik Algılarına Ait Bulgular

Öğrenci sayısı değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin FÖYAÖ’ye ve alt boyutlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçlarına Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8. Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre FÖYAÖ’ye ve Alt Boyutlarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutları	Öğrenci sayısı	n	\bar{X}	ss	Varyans kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
ÖT	11-15 arası (1)	33	7.68	1.62							
	16-20 arası (2)	54	6.58	1.40	Gruplar arası	28.330	4	7.082	3.340	.011*	1-2
	21-25 arası (3)	102	6.96	1.45		629.801	297	2.121			
	26-30 arası (4)	84	7.09	1.40	Gruplar içi	658.131	301				
	31 ve üzeri (5)	29	6.68	1.55	Toplam						
	Levene= .483	p= .748									
PF	11-15 arası (1)	33	8.29	1.01							
	16-20 arası (2)	54	7.66	1.09	Gruplar arası	8.469	4	2.117	1.851	.119	
	21-25 arası (3)	102	7.89	1.11		339.675	297	1.144			
	26-30 arası (4)	84	7.95	1.03	Gruplar içi	348.144	301				
	31 ve üzeri (5)	29	7.94	1.06	Toplam						
	Levene= .279	p= .892									
EDF	11-15 arası (1)	33	8.11	1.03							
	16-20 arası (2)	54	7.34	1.25	Gruplar arası	13.741	4	3.435	2.476	.044*	1-2
	21-25 arası (3)	102	7.46	1.18		412.104	297	1.388			
	26-30 arası (4)	84	7.46	1.16	Gruplar içi	425.845	301				
	31 ve üzeri (5)	29	7.55	1.24	Toplam						
	Levene= .449	p= .773									

DF	11-15 arası (1)	33	8.36	.93	Gruplar arası	12.134	4	3.033	2.403	.050*	1-2
	16-20 arası (2)	54	7.65	1.15							
	21-25 arası (3)	102	7.73	1.12							
	26-30 arası (4)	84	7.83	1.11							
	31 ve üzeri (5)	29	7.84	1.30							
Levene=	1.642	p=	.164	Gruplar içi	374.874	297	1.262				
				Toplam	387.008	301					
Ölçeğin tümü	11-15 arası (1)	33	8.18	.93	Gruplar arası	12.141	4	3.035	2.812	.026*	1-2
	16-20 arası (2)	54	7.43	1.04							
	21-25 arası (3)	102	7.60	1.08							
	26-30 arası (4)	84	7.66	.98							
	31 ve üzeri (5)	29	7.64	1.14							
Levene=	.405	p=	.805	Gruplar içi	320.535	297	1.079				
				Toplam	332.677	301					

*p<.05

Tablo 8 incelendiğinde; öğrenci sayısı değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algıları arasında ölçeğin tümü ile "Öğrenciyi Tanıma", "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" ve "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ÖT alt boyutu için $F_{4-297}=3.340$, EDF alt boyutu için $F_{4-297}=2.476$, DF alt boyutu için $F_{4-297}=2.403$, ölçeğin tümü için $F_{4-297}=2.812$; $p<.05$]. Aritmetik ortalamalara bakıldığında; "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutunda 11-15 arası ($\bar{X}=7.68$), 16-20 arası ($\bar{X}=6.58$), 21-25 arası ($\bar{X}=6.96$), 26-30 arası ($\bar{X}=7.09$), 31 ve üzeri ($\bar{X}=6.68$) öğrencisi olan öğretmen algılarının "iyi" düzeyinde olduğu görülmektedir. Yapılan Bonferroni testi sonucunda, "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutunda gruplar arası farklılığın 11-15 arası ve 16-20 arası öğrencisi olan öğretmenler arasında 11-15 arası öğrencisi olan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" alt boyutunda aritmetik ortalamalara bakıldığında; 11-15 arası ($\bar{X}=8.11$) öğrencisi olan öğretmen algılarının "çok iyi" düzeyinde, 16-20 arası ($\bar{X}=7.34$), 21-25 arası ($\bar{X}=7.46$), 26-30 arası ($\bar{X}=7.46$), 31 ve üzeri ($\bar{X}=7.55$) öğrencisi olan öğretmen algılarının "iyi" düzeyinde olduğu görülmektedir. Yapılan Bonferroni testi sonucunda, "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" alt boyutunda gruplar arası farklılığın 11-15 arası ve 16-20 arası öğrencisi olan öğretmenler arasında 1-15 arası öğrencisi olan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutunda aritmetik ortalamalara bakıldığında; 11-15 arası ($\bar{X}=8.36$) öğrencisi olan öğretmen algılarının "çok iyi" düzeyinde, 16-20 arası ($\bar{X}=7.65$), 21-25 arası ($\bar{X}=7.73$), 26-30 arası ($\bar{X}=7.83$), 31 ve üzeri ($\bar{X}=7.84$) öğrencisi olan öğretmen algılarının "iyi" düzeyinde olduğu görülmektedir. Yapılan Bonferroni testi sonucunda, "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutunda gruplar arası farklılığın 11-15 arası ve 16-20 arası öğrencisi olan öğretmenler arasında 1-15 arası öğrencisi olan öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin tümünde aritmetik ortalamalarına bakıldığında; 11-15 arası ($\bar{X}=8.18$) öğrencisi olan öğretmen algılarının "çok iyi" düzeyinde, 16-20 arası ($\bar{X}=7.43$), 21-25 arası ($\bar{X}=7.60$), 26-30 arası ($\bar{X}=7.66$) ile 31 ve üzeri ($\bar{X}=7.64$) öğrencisi olan öğretmen algılarının "iyi" düzeyinde olduğu görülmektedir. Yapılan Bonferroni testi sonucunda, ölçeğin tümünde gruplar arası farklılığın 11-15 arası ve 16-20 arası öğrencisi olan öğretmenler arasında 11-15 arası öğrencisi olan öğretmenler lehine olduğu

görülmektedir. Görüldüğü gibi, ölçeğin tümü ile "Öğrenciyi Tanıma", "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" ve "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutlarında gruplar arası farklılık 11-15 arası ve 16-20 arası öğrencisi olan öğretmenler arasında 11-15 arası öğrencisi olan öğretmenler lehinedir. Bu durum öğrenci sayısı az olan sınıflarda öğrenciyi tanımanın daha kolay olduğu, öğrencilerin farklılıklarına göre eğitim durumlarının ve değerlendirmenin farklılaştırılabildiğini gösterebilir. "Planlamayı Farklılaştırma" alt boyutunda ise sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algıları arasında öğrenci sayısı değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır [PF alt boyutu için $F_{4-297}=1.851$; $p>.05$]. "Planlamayı Farklılaştırma" alt boyutunda aritmetik ortalamalara bakıldığında; 11-15 arası öğrencisi olan ($\bar{X}=8.29$) olan öğretmen algılarının "çok iyi" düzeyinde, 16-20 arası, ($\bar{X}=7.66$), 21-25 arası ($\bar{X}=7.89$), 26-30 arası ($\bar{X}=7.95$), 31 ve üzeri ($\bar{X}=7.94$) öğrencisi olan öğretmen algılarının "iyi" düzeyinde olduğu görülmektedir. Görüldüğü gibi; aritmetik ortalamalar açısından öğretmen algıları farklılık göstermiş, ancak bu durumun istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Sonuçlar ve Tartışma

Bu başlık altında; öncelikle FÖYAÖ'nün maddelerine ilişkin sonuçlara, daha sonra ölçeğin tümünün ve alt boyutlarının sırasıyla belirlenen değişkenler (cinsiyet, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi, farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim alma durumu, mesleki kıdem ve öğrenci sayısı) açısından incelenmesine ilişkin sonuçlara yer verilmiş ve elde edilen sonuçlar alanyazında yer alan araştırmalardan yararlanılarak tartışılmıştır.

Araştırmada FÖYAÖ'nün maddelerine ilişkin sonuçlara bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin algılarının ölçeğin tümünde ve tüm alt boyutlarında "iyi" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlara ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde; en yüksek aritmetik ortalamanın "Planlamayı Farklılaştırma" alt boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin pek çok eğitim platformundan faydalanabilmeleri, örnek erişimlerinin fazla olması gibi nedenlerle ilişkilendirilebilir. Alanyazın incelendiğinde, Demirkaya (2018) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yeterlik algılarının ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında "çok iyi" düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öztürk ve Mutlu (2017) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun farklılaştırılmış öğretim konusunda kendilerini başarılı olarak gördükleri ve bu konuda yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra; Üçarkuş ve Yeşilbursa (2020) tarafından sosyal bilgiler öğretmen adaylarına, Aşıroğlu (2016) tarafından okul öncesi öğretmenlerine, Kozikoğlu ve Bekler (2018) tarafından farklı branşlardaki öğretmenlere yönelik yapılan araştırmalarda katılımcıların farklılaştırılmış öğretim yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Wan (2015) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Koç (2016) tarafından farklılaştırılmış öğretim uygulamalarında öğretmen görüşlerinin

incelendiği araştırmada; öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin farklılıklarını bilmesinin önemli olduğu ifade edilmiş ve öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre eğitim durumlarında farklılaştırmaya gittikleri ancak planlama aşamasında bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmadan hazır planları uyguladıkları, değerlendirme aşamasında ise farklılaştırma konusunda kendilerini yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Çam ve Acat (2023) tarafından ortaokul öğretmenleri ile yürütülen araştırmada, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi ortanın üzerinde bir düzeyde farklılaştırabilme yetkinliğine sahip oldukları ancak orta düzeyde farklılaştırabildikleri tespit edilmiştir. Bu araştırma sonuçlarından hareketle, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yeterlik algılarının genel olarak iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Elde edilen bir diğer sonuç, sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algılarına ilişkin sonuçtur. Araştırmada "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutunda, cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu; ölçeğin tümü ile "Planlamayı Farklılaştırma", "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" ve "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutlarında ise gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, farklı araştırma sonuçlarına ulaşıldığı görülmektedir. Merawi (2018) ve Demirkaya (2018) tarafından yapılan araştırmalarda, kadın öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algılarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılırken; Kozikoğlu ve Bekler (2018) ile King (2010) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algıları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarından hareketle, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algılarının kültürel farklılıklar ya da okulun bulunduğu ekonomik ve sosyal yapının etkisiyle farklılaşabildiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algılarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" alt boyutunda mezun olunan fakülte değişkeni açısından diğer fakülte mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu; ölçeğin tümü ile "Öğrenciyi Tanıma", "Planlamayı Farklılaştırma" ve "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutlarında ise gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde; Demirkaya (2018) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim yeterlik algılarının mezun olunan fakülte değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bir başka sonuç, sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algılarına ilişkin sonuçtur. Araştırmada "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutunda eğitim düzeyi değişkeni açısından yüksek lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu; ölçeğin tümü ile "Planlamayı Farklılaştırma", "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" ve "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutlarında ise gruplar arasında anlamlı

farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, Çam ve Acat (2023), Özkanoğlu (2015) ve Çam (2013) tarafından yapılan araştırmalarda; eğitim düzeyi değişkeni açısından öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada ulaşılan "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutunda yüksek lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olması sonucu, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin öğrenciyi tanıma konusunda daha yetkin oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim alma durumu değişkenine göre farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algılarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; ölçeğin tümü ile "Öğrenciyi Tanıma", "Planlamayı Farklılaştırma", "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" ve "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutlarında farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunu destekler nitelikte Merawi (2018)'in araştırmasında, farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere göre yeterlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Aşıroğlu (2016) tarafından yapılan araştırmada da farklılaştırılmış öğretim konusunda eğitim alan öğretmenlerin eğitim almayan öğretmenlere göre kendilerini öğretimi planlamada daha yeterli gördükleri belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarıyla paralel şekilde; Pürsün ve Efiltili (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, bu konuda eğitim almadıkları için uygulamaları da yeterli düzeyde yapamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kurnaz ve Arslantaş (2018) tarafından yapılan araştırmada, farklılaştırılmış öğretim ile ilgili öğretmenlere verilen eğitimin öğretmenlerin yeterlik algılarında artışa neden olduğu tespit edilmiştir. Yavuz (2020) tarafından yapılan araştırmada, farklılaştırılmış öğretim uygulamasında zorluk yaşanmasının en önemli sebeplerinden biri olarak öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim konusunda mesleki eğitim ve bilgi eksikliği olduğu ifade etmesi mevcut araştırma sonucunu desteklemektedir. Araştırma sonuçlarından hareketle, farklılaştırılmış öğretim konusunda eğitim alan öğretmenlerin bu konuda eğitim almayan öğretmenlere göre yeterlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer sonuç, sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algılarına ilişkin sonuçtur. Araştırmada "Öğrenciyi Tanıma" ve "Planlamayı Farklılaştırma" alt boyutlarında mesleki kıdem değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu; ölçeğin tümü ile "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" ve "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutlarında ise gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutunda gruplar arası farklılığın 5-10 yıl arası ve 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler lehine olduğu; "Planlamayı Farklılaştırma" alt boyutunda gruplar arası farklılığın ise 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan

öğretmenler arasında 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Kozikoğlu ve Berber (2018) tarafından yapılan çalışmada, mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yeterlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine Demirkaya (2018) tarafından yapılan çalışmada, 31 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin daha alt düzeyde mesleki deneyimi olan öğretmenlerden daha yüksek yeterlik algısına sahip olduğu belirlenmiştir. Özkanlı (2015) tarafından yapılan çalışmada; okul öncesi öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim ile ilgili algılarının mesleki deneyim ile ilişkili olduğu, öğrenciler için farklılaştırma uygulamalarının meslekte deneyim kazanıldıkça arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre mesleki kıdem düzeyinin farklılaştırılmış öğretim yeterlik algılarını etkileyen bir değişken olduğu, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin öğrenciyi tanıma, eğitim-öğretim durumlarını öğrencilerin bireysel farklılıklara göre tasarlama ve öğrencileri değerlendirmede etkili olduğu söylenebilir. Ancak alanyazında bazı çalışmalarda, mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır (Hilyard, 2004; King, 2010; Merawi, 2018). Yurt dışında yapılan çalışmalar ile Türkiye’de yapılan çalışmalar arasında mesleki kıdem değişkeni açısından farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu durum, Türkiye’de öğrenciyi tanıma, öğrencilerin ilgi, hazırbulunuşluk düzeyi ve öğrenme profillerine göre farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına gidilmesinde mesleki deneyimin önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin öğrenci sayısı değişkenine göre farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algılarına ilişkin sonuçlara bakıldığında; ölçeğin tümü ile “Öğrenciyi Tanıma”, “Eğitim Durumlarını Farklılaştırma” ve “Değerlendirmeyi Farklılaştırma” alt boyutlarında öğrenci sayısı değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu; “Planlamayı Farklılaştırma” alt boyutunda ise gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin tümü ile “Öğrenciyi Tanıma”, “Eğitim Durumlarını Farklılaştırma” ve “Değerlendirmeyi Farklılaştırma” alt boyutlarında gruplar arası farklılığın 11-15 arası ve 16-20 arası öğrencisi olan öğretmenler arasında 11-15 arası öğrencisi olan öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde de Pürsün ve Efiltili (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin sınıf mevcudunun fazla olması nedeniyle farklılaştırılmış öğretimi uygulamaların zorlaştığı yönünde görüşleri tespit edilmiştir. Demirkaya (2018) tarafından yapılan çalışmada, sınıf mevcuduna göre sınıf öğretmenlerinin öğretimi farklılaştırma yeterlik algılarının anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Aydoğan Yenmez ve Özpınar (2017) tarafından farklılaştırılmış öğretim uygulamaları yapan öğretmenler ile yürütülen bir çalışmada, öğretmenlerin çoğunluğunun sınıfların kalabalık olmasının uygulamalar açısından bir zorluk oluşturmadığı yönünde görüşleri tespit edilmiştir. Sınıf mevcudunun az olmasının, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yeterlilik algıları ile öğrenciyi tanıma, eğitim durumlarını, planlamayı ve değerlendirmeyi farklılaştırma boyutlarında etkili olduğu

söylenbilir. Ancak alanyazında görüldüğü gibi; öğretmenin yetkinliği, uygulamalar sırasında konuya ve etkinliklere hâkimiyeti kalabalık sınıflarda da farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının yapılabildiğini göstermektedir.

Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algılarının "iyi" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerini ortaya koyabilmek için deneysel araştırmalar yapılmalıdır.
2. Eğitim alanında yüksek lisans yapan öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim ile ilgili yeterlik algıları üzerinde olumlu etkisi göz önüne alındığında, yüksek lisans derslerinde farklılaştırılmış öğretime daha fazla yer verilmeli, uygulama ve atölye çalışmaları düzenlenmelidir.
3. Araştırma, farklılaştırılmış öğretimle ilgili eğitim almanın ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında anlamlı fark yarattığını göstermektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarına lisans eğitimlerinde bu konuda bilgi ve deneyim kazandırılmalı, mevcut öğretmenlere yönelik ise hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. Ayrıca, eğitim alan öğretmenlerin bilgilerini meslektaşlarıyla paylaşmaları teşvik edilmeli ve farklılaştırılmış öğretim uygulamaları yaygınlaştırılmalıdır.
4. Araştırmada mesleki kıdemi 26 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin "Öğrenciyi Tanıma" "Planlamayı Farklılaştırma" alt boyutlarında mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlere göre farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yönelik hazırlanan adaylık eğitimi programlarında bu yaklaşıma ilişkin öğrenciyi tanıma teknikleri ve planlamayı farklılaştırma konusunda uygulamalı eğitimler verilmelidir.
5. Mevcut araştırma sınıf öğretmenleri ile yürütülmüştür. Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algılarının, farklı branşlarda öğretmenlerle ve daha geniş örneklem grupları ile araştırmalar yapılarak incelenmesi alana katkı sağlayacaktır.
6. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algıları cinsiyet, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi, farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim alma durumu, mesleki kıdem ve öğrenci sayısı değişkenleri açısından incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algıları farklı değişkenler açısından da incelenmelidir.
7. Nicel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada veri toplama aracı olarak sadece ölçekten yararlanılmıştır. Nitel ve karma araştırma yöntemleri kullanılan araştırmalar yapılması, gözlem, görüşme gibi farklı veri toplama araçlarından yararlanılarak daha detaylı araştırmalar yapılması alana katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Akıllı, M., Keskin, H. K., & Ay, Ş. (2017). Farklılaştırılmış fen deneylerini değerlendirme sürecinin öğrencilerin fene karşı tutum ve motivasyonları üzerindeki etkisi. *e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 51-56.
- Akkaş, E. (2014). *Farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin matematik problemlerini çözmelerine, tutumlarına ve yaratıcı düşüncelerine etkileri* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*, 51(3), 49-54.
- Aras, İ. (2018). The impact of differentiated instruction on learner motivation, behaviour, and achievement in middle school reading classes [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Arslanhan Ş., & Sözer, M. A. (2020). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(69) 856-867. <http://doi.org/10.17719/jisr.2020.4005>
- Aşıroğlu, S. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 948-960. <http://doi.org/10.17860/mersinefd.282393>
- Atalay, Z. Ö. (2014). Üstün zekalı ve yetenekli bireyler için farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler dersinde uygulanabilecek öğretim stratejileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 339-358.
- Avcı, Ö. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin girişimcilik becerisi ve akademik başarısı üzerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Avcı, S., & Yüksel, A. (2015). Okuma çemberi temelli öğrenme-öğretme yaklaşımı. G. Ekici (Ed.). *Etkinlik örnekleriyle güncel öğretim öğrenme yaklaşımları-III* (s. 207-257). Pegem Akademi.
- Avcı, S., & Yüksel, A. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim-teori ve uygulama*. Nobel Akademi.
- Avcı, S., Yüksel, A., Soyer, M., & Balıkçioğlu, S. (2009). Şiir bilgisi konusu için tasarlanmış farklılaştırılmış sınıf ortamının öğrenciler üzerinde yarattığı bilişsel ve duyuşsal değişimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1043-1084.
- Aydoğan Yenmez, A., & Özpınar, İ. (2017). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulama pratikleri: öğrenim süreci üzerine öğretmen ve öğrenci düşünceleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 344-363. <http://doi.org/10.24315/trkefd.290805>
- Bal, A. P. (2016). The effect of the differentiated teaching approach in the algebraic learning field on students' academic achievements. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 185-204. <http://doi.org/10.14689/ejer.2016.63.11>
- Batdal Karaduman, G., & Davaslıgil, Ü. (2019). Farklılaştırılmış geometri öğretiminin üstün yetenekli öğrencilerdeki yaratıcılık, uzamsal yetenek ve erişime etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(2), 1305-1337. <http://doi.org/10.17522/balikesirnef.654451>
- Belçer, Y. (2010). *Farklılaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çam, Ş. S. (2013). *Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Osmangazi Üniversitesi.
- Çam, Ş. S., & Acat, M. B. (2023). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 96-120.
- Çoban, H. (2019). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerine, bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerine ve problem çözme becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Delice, T. (2019). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencileri için farklılaştırılmış matematik öğretiminin akademik başarıya etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Demir, S., & Gürol, M. (2015). Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin derin ve yüzeysel öğrenen öğrencilerin kalıcılık puanları üzerindeki etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 187-206. <http://doi.org/10.14527/pegegog.2015.010>
- Demir, S. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Demirkaya, A. S. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algıları* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Deringöl Karataş, Y. (2013). *Farklılaştırılmış matematik öğretiminin üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde erişmeye, yaratıcılığa, tutuma ve akademik benliğe etkisi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Durmuş, T. (2017). *Hayat bilgisi dersinde kullanılan farklılaştırılmış öğretim modelinin, öğrencilerin başarı düzeyleri ve tutumlarına etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Ekinci, O., & Bal, A. P. (2019). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarısına ve tutumuna etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 197-203. <http://doi.org/10.18506/anemon.462714>
- Faydalı, M. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim yaklaşım uygulamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Göl, B. (2021). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının ikinci sınıf öğrencilerinin matematik başarısına etkisinin ve farklılaştırılmış öğretim uygulaması hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Giresun Üniversitesi.
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2020). *Farklılaştırılmış öğretim stratejileri* (3. baskı). (M. A. Sözer. Çev.). Pegem Akademi.
- Gregory, G.H., & Hammerman, E. (2008). *Differentiated instructional strategies for science*. Corwin Press
- Hall, T. (2002). *Differentiated instruction. effective classroom practices report*. National Center on Accessing the General Curriculum, CAST, U.S. Office of Special Education

Programs.

<https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1342/differentiated%20instruction.pdf>

Hilyard, V. M. (2004). *Teachers' understanding and use of differentiated in the classroom* [Doktora tezi]. Saint Louis Üniversitesi.

Kaplan, M. (2016). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemi ile işlenen fen bilimleri dersi 7.sınıf kuvvet ve hareket ünitesinin öğrencilerin kavramsal anlamalarına, bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarılarına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Kaplan Sayı, A., & Emir, S. (2016). Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerde eleştirel düşünmeye etkisi. *Ines Journal Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(8), 13-31.

Karadağ, R. (2014). Dünyada ve Türkiye'de farklılaştırılmış öğretimle ilgili yapılmış çalışmaların değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1301-1322.

Kabadayı Evyapan, J. (2021). *Uzaktan eğitim sürecinde farklılaştırılmış öğretim stratejileri kullanımı: İlk yıllar programı (pyp) matematik dersi örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.

Karasar, N. (2019). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (34. baskı). Nobel.

Karip, F., & Şata, M. (2018). Farklılaştırılmış görsel sanatlar öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin çalışmalarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Turkish Studies Educational Sciences* 13(11), 841-864. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13213>

King, S. (2010). *Factors associated with inclusive classroom teachers' implementation of differentiated instruction for diverse learners* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Tennessee State Üniversitesi.

Koç, H. (2016). *Kaynaştırma uygulamalarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde farklılaştırılmış öğretime ilişkin izlerin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Kontaş, H. (2019). Farklılaştırılmış öğretim. A. Arslan (Ed.). *Eğitimde güncel konular ve yeni yaklaşımlar* (s. 103-113). Nobel Akademi.

Kozikoğlu, İ., & Bekler, Ö. (2018). Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına ilişkin uygulama ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesi, *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 60-74. <http://doi.org/10.19126/suje.426467>

Köseoğlu, M. K. (2016). *Farklılaştırılmış ev ödevlerinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin ev ödevlerine yönelik tutumlarına etkileri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Kurnaz, A., & Arslantaş, S. (2018). Sınıf öğretmenlerine sunulan üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış etkinlik geliştirme eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 309-332.

Lawrence-Brown, D. (2004), Differentiated instruction: inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class, *American Secondary Education*, 32(3), 34-62.

- Leblebiciler, B. (2021). *Farklılaştırılmış öğretim ile öğrenme: Akademik İngilizce sınıfında bir eylem araştırması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Merawi, T. M. (2018). Primary school teachers' perceptions of differentiated instruction (di) in awi administrative zone, Ethiopia. *Bahir Dar Journal of Education*, 18(2), 152-173.
- Nunley, K. F. (2006). *Differentiating the high school classroom: Solutions strategies for 18 common obstacles*. Corwin.
- Olçay Gül, S. (2014). Farklılaştırılmış öğretim ve uyarlamalar. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 111-123.
- Özer, S. (2016). *Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin erişilerine, mesleki yabancı dil dersine yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Özer, S., & Yılmaz, E. (2016). Farklılaştırılmış öğretim, E. Yılmaz, M. Çalışkan & S. A. Sulak (Ed.). *Eğitim bilimlerinden yansımalar* (s. 127-140). Çizgi.
- Özkanolu, Ö. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin ilk yıllar programında farklılaştırılmış öğretim hakkında görüş ve uygulamaları* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Öztürk, M., & Mutlu, N. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen algıları ve uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 379-402. <http://doi.org/10.24315/trkefd.301189>
- Pürsün, T., & Efiltili, E. (2017). Kaynaştırma sınıflarında çoklu zekâ ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 227-242.
- Salar, R., & Turgut, Ü. (2019). Farklılaştırılmış öğretimin sınıf iklimine etkisi: Nitel bir çalışma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(4), 1048-1068. <http://doi.org/10.30703/cije.557684>
- Şaldırdak, B. (2012). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Şan, İ., & Türegün Çoban, B. (2021). Farklılaştırılmış öğretimin İngilizce dersinde akademik başarıya etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(1), 184-191. <http://doi.org/10.5961/jhes.2021.440>
- Taş, F. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Taş, F., & Sırmacı, N. (2018). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin bilişüstü becerilerine ve matematik akademik başarılarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 336-351. <http://doi.org/10.17556/erziefd.312251>
- Teaching Excellence in Adult Literacy (TEAL). (2010). Differentiated instruction. https://lincs.ed.gov/sites/default/files/5_TEAL_Differentiated_Instruct.pdf
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2 baskı). Association.
- Tomlinson, C. A. (2003). Deciding to teach them all. *Educational Leadership* 61(2), 6-11.

- Tüfekçi, Z. (2018). *Fen bilimleri eğitiminde farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrenme ürünlerine etkisi: Vücudumuzu tanıyalım ünitesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Uğurel, E. (2018). *Elektrik konusunun öğretiminde farklılaştırılmış öğretimin öğrenme süreçlerine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Umar, Ç. N. (2014). *Karma öğrenme yöntemi ile farklılaştırılmış öğretim ortamının üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme becerilerine ve yaratıcılıklarına etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Ural, A., & Kılıç, İ. (2018). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Detay.
- Üçarkuş E., & Yeşilbursa, C. C. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretime yönelik öz-yeterliklerinin incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(60), 1471-1480. <http://doi.org/10.26449/sss.2273>.
- Wan, S. W. Y. (2015). Differentiated instruction: Hong Kong prospective teachers' teaching efficacy and beliefs. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(2), 1-29. <http://doi.org/10.1080/13540602.2015.1055435>
- Yabaş, D., & Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 201-214.
- Yaprakgöl, B. (2019). *Fizik dersinde uygulanan farklılaştırılmış öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve sınıf yönetimine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Yavuz, A. C. (2020). The effects of differentiated instruction on Turkish students' L2 achievement, and student and teacher perceptions. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 6(2), 313-335. <http://doi.org/10.32601/ejal.776002>
- Yıldırım A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldız, R. (2019). *Fizik öğretiminde farklılaştırılmış öğretim kullanılmasının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisi ve öğretmen görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET: Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algılarını ve bu algılarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, mezun olunan fakülte, eğitim düzeyi, farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim alma durumu, mesleki kıdem ve öğrenci sayısı) açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Nicel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada, ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Sivas ili Merkez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda görev yapan 1128 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Sivas ili Merkez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda görev yapan 302 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %52.3'ü kadın, %47.7'si erkektir. Öğretmenlerin %86.1'i eğitim fakültesi, %13.9'unun diğer fakülte mezunu; %85.4'ü lisans, %14.6'sı lisansüstü eğitim mezunudur. Öğretmenlerin %90.1'i farklılaştırılmış öğretim ile ilgili herhangi bir eğitim almamış, %9.9' u bu konuda eğitim almıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Demirkaya (2018) tarafından geliştirilen, 39 madde ve 4 alt boyuttan oluşan "Farklılaştırılmış Öğretim Yeterlik Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutu 4 maddeden, "Planlamayı Farklılaştırma" alt boyutu 12 maddeden, "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" alt boyutu 13 maddeden ve "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutu 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları (cronbach alfa) "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutu

için .71, "Planlamayı Farklılaştırma" alt boyutu için .92, "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" alt boyutu için .94 ve "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutu için .91 ve ölçeğin tümü için .97'dir. Elde edilen verilerin analizinde; betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Bonferroni testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime ilişkin yeterlik algılarına ilişkin görüşlerinin, ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında "iyi" düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik algı düzeyleri arasında cinsiyet değişkeni açısından "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu; ölçeğin tümünde ve "Planlamayı Farklılaştırma, Eğitim Durumlarını Farklılaştırma, Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutlarında ise öğretmenler arasında anlamlı farklılık olmadığı; mezun olunan fakülte değişkeni açısından "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma" alt boyutunda diğer fakülte mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu; ölçeğin tümünde ve "Öğrenciyi Tanıma, Planlamayı Farklılaştırma, Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutlarında ise öğretmenler arasında anlamlı farklılık olmadığı; eğitim düzeyi değişkeni açısından "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutunda yüksek lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu; ölçeğin tümünde ve "Planlamayı Farklılaştırma", "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma", "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutlarında ise anlamlı farklılık olmadığı; farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim alma durumu değişkenine açısından ölçeğin tümünde ve alt boyutlarda ve farklılaştırılmış öğretim ile ilgili eğitim alan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu; mesleki kıdem değişkenine açısından "Öğrenciyi Tanıma" alt boyutunda 5- 10 yıl arası, 21-25 yıl arası ve 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine, "Planlamayı Farklılaştırma" alt boyutunda ise 11-15 yıl arası ve 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanlar arasında 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu; ölçeğin tümünde ve "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma", "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutlarında ise öğretmenler arasında anlamlı farklılık olmadığı; Öğrenci sayısı değişkeni açısından ise ölçeğin tümünde ve "Öğrenciyi Tanıma", "Eğitim Durumlarını Farklılaştırma", "Değerlendirmeyi Farklılaştırma" alt boyutlarında 11-15 ve 16-20 öğrenci sayısı olan öğretmenler arasında 11-15 öğrenci sayısı olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu; "Planlamayı Farklılaştırma" alt boyutunda ise öğretmenler arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

EXTENDED ABSTRACT: The purpose of this research is to determine the competency perceptions of primary school teachers towards differentiated instruction and whether these perceptions differ significantly in terms of various variables (gender, the graduated faculty, educational level, status of receiving education related to differentiated education, professional seniority, and the number of students). In the research using quantitative research method, correlational survey model was preferred. The population of the research consists of 1128 primary school teachers working in primary schools affiliated with the Ministry of National Education in the Central district of Sivas province in the spring term of the in the 2020-2021 academic year. The sample of the research consists of 302 primary school teachers working in primary schools affiliated with the Ministry of National Education in the Central district of Sivas province in the 2020-2021 academic year. An easily accessible case sampling method was used in sample selection. 52.3% of the primary school teachers participating in the research are female and 47.7% are male. 86.1% of the teachers were graduated from education faculty and 13.9% of them were graduated from other faculties; 85.4% of them were undergraduated and 14.6% of them were graduated from postgraduate education. 90.1% of teachers did not receive any training on differentiated education, and 9.9% of them received training on this subject. In the research, the "Differentiated Instruction Competency Perception Scale (DICPS)" which is consisted of 39 items and 4 sub dimensions was used as a data collection tool developed by Demirkaya (2018). The "Knowing the Student" sub-dimension of the scale consists of 4 items, the "Differentiating Planning" sub-dimension consists of 12 items, the "Differentiating Educational Situations" sub-dimension consists of 13 items, and the "Differentiating Evaluation" sub-dimension consists of 10 items. The internal consistency coefficients (cronbach's alpha) of the sub-dimensions of the scale were .71 for the

"Knowing the Student" sub-dimension, .92 for the "Differentiating Planning" sub-dimension, .94 for the "Differentiating Educational Situations" sub-dimension, .91 for the "Differentiating Evaluation" sub-dimension, and .97 for the whole scale. In the analysis of the obtained data, descriptive statistics, independent group's t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), and Bonferroni test were used. As a result of the research, it was determined that primary school teachers' competence perceptions regarding differentiated instruction were at the "good" level in the whole scale and its sub-dimensions. It was concluded that there were significant differences in favor of male teachers in the "Knowing the Student" sub-dimension in terms of gender variable between primary school teachers' competency perceptions towards differentiated instruction; that there was no significant difference between teachers in the whole scale and the "Differentiating Planning", "Differentiating Educational Situations", and "Differentiating Evaluation" sub-dimensions. There were significant differences in favor of teachers graduated from other faculties in the "Differentiating the Educational Situations" sub-dimension in terms of graduated faculty variable between primary school teachers' competency perceptions towards differentiated instruction; that there was no significant difference between teachers in the whole scale and the "Knowing the Student", "Differentiating Planning", and "Differentiating Evaluation" sub-dimensions. Besides, significant differences in favor of master's graduate teachers in the "Knowing the Student" sub-dimension in term of education level variables between primary school teachers' competency perceptions towards differentiated instruction; that there was no significant difference between teachers in the whole scale and the "Differentiating Planning", "Differentiating the Educational Situations", and "Differentiating Evaluation" sub-dimensions were observed. It was concluded that there were significant differences in favor of the teachers who received training on differentiated education in the whole scale and all its sub-dimensions in terms of the variable of educational status related to differentiated instruction between primary school teachers' competency perceptions towards differentiated instruction. In addition, according to the professional seniority variable, a significant difference was found between the primary school teachers' perceptions of competence regarding differentiated instruction in the sub-dimension of "Knowing the Student" between teachers with 5-10 years and 21-25 years of professional seniority and teachers with 26 years and above professional seniority, in favor of teachers with 26 years and above professional seniority; in the sub-dimension "Differentiating Planning" between teachers with 11-15 years of seniority and 26 years and above professional seniority in favor of teachers with 26 years of seniority and above, that there was no significant difference between teachers in the whole scale and the "Differentiating the Educational Situations", and "Differentiating Evaluation" sub-dimensions. Significant differences were also observed in favor of teachers teaching 11-15 students between teachers teaching 11-15 and 16-20 students in the whole scale and the "Knowing the Student", "Differentiating the Educational Situations", and "Differentiating Evaluation" sub-dimensions in terms of the number of students variable between primary school teachers' competency perceptions towards differentiated instruction; that there was no significant difference between teachers in the "Differentiating Planning" sub-dimensions.



**MUSTAFA KUTLU'NUN YILDIZ TOZU ADLI ESERİNİN ALFRED ADLER'İN
DOĞUM SIRASI TEORİSİ BAĞLAMINDA ORTAYA ÇIKAN KARDEŞ
TİPOLOJİSİNE GÖRE İNCELENMESİ**

AN ANALYSIS OF MUSTAFA KUTLU'S WORK NAMED "YILDIZ TOZU" ACCORDING
TO THE SIBLING TYPOLOGY EMERGING IN THE CONTEXT OF ALFRED ADLER'S
BIRTH ORDER THEORY

Sedat EROL

Doç. Dr., Adıyaman Üniversitesi,
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı,
Adıyaman/Türkiye.

Assoc. Prof. Dr., Adıyaman
University, Department of Turkish
Education, Adıyaman/Türkiye.

sedaterol02@hotmail.com

ORCID ID: 0000-0003-0840-9903

Kasım KARADAĞ

Yüksek Lisans Öğrencisi, Adıyaman
Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim
Dalı, Adıyaman/Türkiye.

Graduate Student, Adıyaman
University, Department of Turkish
Education, Adıyaman/Türkiye.

karadagkasim118@gmail.com

ORCID ID: 0009-0002-0244-8880

Makale bilgisi | Article Information

DOI: 10.47994/usbad.1565185

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 12.10.2024

Kabul Tarihi / Date Accepted: 24.12.2024

Yayın Tarihi / Date Published: 20.12.2024

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Aralık / December

Bu Makaleye Atıf İçin / To Cite This Article: Erol, S., & Karadağ, K. (2024).
Mustafa Kutlu'nun Yıldız Tozu Adlı Eserinin Alfred Adler'in Doğum Sırası Teorisi
Bağlamında Ortaya Çıkan Kardeş Tipolojisine Göre İncelenmesi. *USBAD
Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi* 6(16), 491-502.

İntihal: Bu makale intihal.net yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by intihal.net. No plagiarism detected.



İletişim: Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbad>
mail: usbaddergi@gmail.com

Öz: Bu çalışmada Mustafa Kutlu tarafından kaleme alınan Yıldız Tozu adlı eser, Alfred Adler'in doğum sırası teorisi bağlamında ortaya çıkan kardeş tipolojisine göre incelenmiştir. Bireylerin farklı hedeflere odaklansa da vazgeçilmez olma ve üstünlük kurma çabalarına dikkat çeken Adler'in üzerinde durduğu, doğum sırasına göre tanımladığı 4 farklı kardeş tipolojisi vardır: İlk çocuk (en büyük kardeş), ikinci çocuk, en küçük çocuk ve tek çocuk. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma kullanılmıştır. Doküman incelemesi yöntemiyle verilerin toplandığı süreçte elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda Yıldız Tozu adlı eserde doğum sırası teorisi bağlamında ortaya çıkan büyük kardeş ve ikinci kardeşin özelliklerine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Alfred Adler'in üzerinde durduğu büyük kardeşlerde görülen ebeveyn rolü üstlenme, bilgiç, otoriter, sahiplenici olma; ikinci kardeşlerde görülen kıskançlık, küçümsenme ve ihmal edilmişlik hissiyle hırslı ve kinli olma, küsme, kendini yarışta hissetme gibi özellikler tespit edilmiştir. Çocuklara çocuk edebiyatı eserleri aracılığıyla verilecek mesajların amacına hizmet edebilmesi ve çocukları geliştirebilmesi için bu çalışmada olduğu gibi farklı perspektifler sunulması, disiplinler arası çalışmalarla alanın zenginleştirilmesi önerilebilir. Bununla birlikte olumsuz duygu durumlarıyla başa çıkmada çocuklara, yapıtlar aracılığıyla sezme ve keşfetmeye dayalı iletiler verilebilir.

Anahtar Kelimeler: Alfred Adler, Doğum sırası, Kardeş tipolojisi, Çocuk, Çocuk edebiyatı

Abstract: In this study, the work titled Yıldız Tozu, written by Mustafa Kutlu, was examined according to the sibling typology that emerged in the context of Alfred Adler's birth order theory. Drawing attention to the efforts of individuals to be indispensable and establish superiority despite focusing on different goals, Adler emphasized 4 different sibling typologies defined by birth order: First child (oldest sibling), second child, youngest child and only child. Basic qualitative research, one of the qualitative research designs, was used in the research. Content analysis technique was used in the analysis of the data obtained in the research process where data was collected with the document review method. As a result of the research, important findings were reached regarding the characteristics of the elder sibling and the second sibling that emerged in the context of the birth order theory in the work called Yıldız Tozu. Characteristics such as assuming the parental role, being pedantic, authoritarian, and possessive, seen in older siblings, jealousy, feeling belittled and neglected, being ambitious and spiteful, being offended, and feeling in competition, seen in second siblings, have been identified. In order for the messages to be given to children through children's literature works to serve their purpose and to develop children, it can be suggested that different perspectives be presented as in this study and that the field be enriched with interdisciplinary studies. In addition, messages based on intuition and discovery can be given to children through works in order to cope with negative emotional states.

Key Words: Alfred Adler, Birth order, Sibling typology, Child, Children's literature

GİRİŞ

Birey dünyaya gözlerini açtığı anda ilk etkileşimini ailesi ile kurmaktadır. Bireyin aile yapısı, kardeşleri ile olan ilişkisi ve aile içerisindeki konumu kişiliğinin gelişmesinde önemli bir etkidir. Adler'e (2011) göre çocukların erken dönemde karşılaştıkları en önemli sosyal ortamlardan biri ailedir ve bu durum çocukların kişilik özelliklerinin ortaya çıkmasında önemli bir rol oynamaktadır. İnsanların yaşamı boyunca güç ve iktidar mücadelesi verdikleri düşüncesini savunan Adler'e (1949) göre, bir ailenin büyük ya da küçük çocuğu olmak güç ve iktidar

mücadelesinde farklı özelliklerinin gelişmesine neden olur. Temel olarak bireylerin hayatta farklı hedefler peşinde koşarak vazgeçilmez olma ve üstünlük kurma çabalarına dikkat çeken Adler'in üzerinde durduğu, doğum sırasına göre tanımladığı kardeş tipolojisi 4 başlıkta ele alınabilir:

1. İlk Çocuk (En Büyük Kardeş): İlk çocuk olmanın kişiliğin gelişiminde bazı avantajları ve dezavantajları vardır. Ailenin ikinci çocuk doğduktan sonra ilk çocuğa yaklaşımı bu süreçte oldukça belirleyicidir. Ailenin tutumuna göre ilk çocuk/en büyük kardeş, otoriter bir role adapte olabilir. Kardeşi için ikinci ebeveynlik rolü üstlenebilir. Ayrıca genellikle güvenilir, disiplinli ve çalışkan olma eğilimindedirler. Diğer yandan ikinci çocuğun gelmesiyle ortaya çıkan kendini güvende hissetmeme durumu ile birlikte saldırgan davranışlar da sergileyebilirler (Adler, 2011). En büyük çocuk, kardeşlerinden hiçbirinin tadamayacağı bir durumun içindedir. Belirli bir süre tek çocuk olarak büyür ve bu süreçte tek çocuk olmanın tüm rollerini yaşar. Sonraları dünyaya gelen ikinci çocuk nedeniyle tahtından indirilir ve arada geçen zaman çocukta bırakılan izlenim açısından çok önemlidir. İkinci çocuğun doğmasıyla birlikte ilk çocuğun elde ettiği hayat alanı daralır (Adler, 2014). Adler doğum sırasının önemini belirtirken ilk doğan çocukların ilginin odağında olduklarını, kendilerini özel hissettiklerini, diğer kardeşler dünyaya geldiğinde ilk doğan çocuğun gücünü kaybettiği hissine kapıldığını ortaya koymuştur (Adler, 2018). Bu sebeple şımartılmış büyük çocuklarda ikinci çocuğa karşı kin belirtileri görülmesi gibi durumlar ortaya çıkabilmektedir (Adler, 2020).

2. İkinci Çocuk: İkinci çocuk dünyaya geldiği andan itibaren büyük kardeşle zaman geçirir. Bu nedenle iş birliği yapma konusunda büyük çocuğa göre daha yatkındır. Büyük kardeş tarafından geri plana itilmediği sürece konum olarak iyi bir yerdedir. Her zaman yaş ve gelişim yönünden kendisinden önde olan bir çocuk vardır. Bu durum da ikinci çocuğun sanki bir yarıştaymış ve büyük kardeşi geçmek için acele etmesi gerekiyormuş gibi davranmasına neden olur. İkinci çocuk, geride kaldığı duygusuyla büyük kardeşi geçme konusunda çaba gösterir ve genellikle büyük kardeşi geçerek başarılı olur. Bundan dolayı ikinci çocukların daha iyi bir gelişim gösterdikleri söylenebilir. İlk çocuğu geçmeyi başarırca altın çağını yaşayan bir konuma gelir. Bunu başarmazsa amaca yönelik iyi ya da kötü yönde çaba gösterir (Adler, 2004). Başarısız olma durumunda ikinci kardeş; kıskançlık, küçümsenme veya ihmal edilmişlik duygularına kapılabilir. İkinci kardeşin mücadelesi amaca ulaşınca kadar sürer (Adler, 2018). İki kardeşten küçüğü, büyük kardeşin otoriteyi elde etme çabalarına karşın itaat etme yoluna da gidebilir. Böylelikle ailenin gözdesi olarak isteklerinin yerine getirilmesinde başarılı sonuçlar elde etmek isteyebilir (Adler, 2011).

3. En Küçük Çocuk: Adler'e (2004) göre, ailenin en küçük çocuğu çok fazla rekabet içerisindedir. Bu nedenle olağanüstü derecede iyi gelişir. Hızlı ilerlemesiyle tüm kardeşleri geride bırakabilir. Anne, baba veya kardeşlerinden genellikle yardım alan küçük çocuğun, hırslı mizacının yanında kinci tavırları da vardır. Küçük çocuk şımartılırsa bağımsız bir karaktere sahip olamaz. Kendi çabasıyla başarılı olma cesaretinden yoksun kalabilir.

Adler'e (1998) göre, en küçük çocuktan sonra başka bir kardeş dünyaya gelmediğinden bu çocukların kendini geçmeye çalışan bir takipçisi yoktur. Böylece son çocuğun genellikle gururlu, öz güvenli ve neşeli bir karaktere sahip olduğu söylenebilir.

4. Tek Çocuk: Tek çocuk, ebeveynlerin daima göz bebeği konumundadır ve bu durum genellikle hayatı boyunca aynı şekilde devam eder. Çocuk sosyalleşmeye başladığında aileden gördüğü ilgiyi çevresindeki diğer insanlardan da bekleyebilir. Bu ilgiyi çevresindekilerden görmediğinde arkadaşlık ilişkilerinde zorluk yaşayabilir. Oyun oynarken başrolün kendisinde olmasını isteyen tek çocuk, kendinden büyük çocuklarla arkadaşlık etmeyi tercih eder. Bunun nedeni zamanının çoğunu kendinden yaşça büyük insanlarla geçirmesidir. Ayrıca liderlik becerileri yüksektir ve mükemmeliyetçi bir yapıya sahiptir (Adler, 1998). Sürekli dikkat odağını oluşturan tek çocuk, kolayca çok değerli bir insan olduğu duygusunu kazanır. Hayata ilişkin kararlarında ebeveynlerin kontrolü altında bulunması, çocuğun bağımsız olarak karar vermesinde yanlış yapma olasılığını arttırır (Adler, 2004).

Kendine özgü birtakım gelişimsel özellikleri olan, bireysel ilgi alanı ve algıları doğrultusunda tepkiler veren çocuklar, öğrenmeye açık bir yapıya sahiptir (Arıcı, 2016; Güteryüz, 2002; Şahin, 2015). Duygu ve düşünce dünyasında merak, sezme ve keşfetme gibi önemli nitelikler barındıran çocukların gelişiminde rol oynayan önemli etkenlerden biri de çocuklara yönelik yazılan yapıtlardır. Çocukların hayal dünyalarını ve estetik yönlerini zenginleştiren, çocukları hem bilgilendiren hem de güzel vakit geçirmelerini sağlayan çocuk kitapları, çocuklara bazı önemli davranışlar da sunarak bir bakıma onları hayata hazırlar. Nitekim birçok propaganda ve ikna çabalarına maruz kalınan ve buna karşılık birçok bilişsel işlemin gerçekleştirildiği çocukluk döneminde çocukların düşünme, karşılaştırma, eleştirme gibi bilişsel süreçleri işletmelerine yardımcı olan yapıtları okumaları gelişimleri açısından önemlidir (Sever, 2017; Tompkins, 2006). Çocukların okuduğu kitaptaki karakterlerle özdeşim kurması, empati yapması, okuduğu kitaptaki duygu ve düşünceleri sorgulaması, değerlendirmesi ve özümsemesi şüphesiz çocuğun hayata bakışını ve günlük hayattaki davranışlarını etkileyebilmektedir. Bu nedenle çocuk kitaplarının farklı yönleriyle incelenmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda araştırmada, kardeş ilişkilerinin odakta olduğu, Mustafa Kutlu'nun Yıldız Tozu adlı eserini Alfred Adler'in doğum sırası teorisi bağlamında ortaya çıkan kardeş tipolojisine göre incelemek amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma kullanılmıştır. Görüşme, gözlem ya da doküman incelemesi yoluyla verilerin toplandığı temel nitel araştırmalarda, hangi soruların sorulduğu, neyin gözlemlendiği veya hangi dokümanların incelendiği araştırmanın teorik çerçevesine bağlıdır. Anlamın nasıl inşa edildiğini ortaya çıkarmaya odaklanan bu tür araştırmaların öncelikli amacı

görüşme, gözlem ya da doküman incelemesi yoluyla toplanan verilerde yer alan anlamları açığa çıkarmak ve yorumlamaktır (Merriam, 2018).

2.2. Araştırma Materyali

Araştırma kapsamında Mustafa Kutlu'nun kardeş ilişkilerinin odakta olduğu "Yıldız Tozu" adlı eseri, Alfred Adler'in doğum sırası teorisi bağlamında ortaya çıkan kardeş tipolojisine göre incelenmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada verilerin toplanması sürecinde doküman incelemesi yönteminden faydalanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen içerik hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Analiz edilen belgeler, çalışılan konu bağlamında uygun olan belgelerdir. Bu tür araştırmalarda araştırmacının ihtiyacı olan veri, gözlem veya görüşmeye gerek kalmadan elde edebilir (Merriam, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. "İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır" (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). Bu amaçla elde edilen veriler birbirleriyle olan ilişkileri bakımından irdelenmiş, belli kavramlar ve temalar hâlinde sınıflandırılmış ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Mustafa Kutlu'nun kardeş ilişkilerinin odakta olduğu "Yıldız Tozu" adlı eseri, Alfred Adler'in doğum sırası teorisi bağlamında ortaya çıkan kardeş tipolojisine göre incelenmiş, büyük ve küçük kardeş olmak üzere iki tipolojiye yönelik bulgular tespit edilmiştir.

3.1. Alfred Adler'in Büyük Çocuk Tipolojisine İlişkin Bulgular

Eserde büyük çocuğun Adler'in tarif ettiği doğum sırası teorisine göre bazı önemli özelliklerini yansıttığı belirlenmiştir. Büyük çocuk, ebeveyn rolü üstlenerek bir bilgiç veya öğretmen gibi davranmaktadır. Kardeşinin doğumu, büyük kardeşin ilgi odağı olma durumunu altüst etmiş ve yeni ilgi odağı küçük kardeş olmuştur. Bu durum da büyük kardeşin bilinçaltında küçük kardeşten üstün özelliklerini yansıtmaya eğilimine neden olmuştur. Aşağıdaki diyalogda büyük kardeşin öğretmen rolünü üstlendiği görülmektedir. Büyük kardeş tavırlarıyla ve öğrendiği bilgilerle küçük kardeşe baskınlık kurmaya çalışmaktadır.

"Kenan aniden,

- Abi!

- Hı?

- Gökte herkesin bir yıldızı varmış diyorlar, doğru mu?

- Bilmem doğrudur belki.

- Benim yıldızım hangisi acaba?

- *Ohoo... Milyonla, milyarlar yıldız var, ne bileyim ben!*
- *Olsun, ben birini seçmek istiyorum, sen de seç.*
- *Hadi seçelim.*

Kenan'a yıldızlardan söz açıyorum. Okulda öğrendiğim bilgileri bir bir sıralıyorum. "Bak şu ters cezve biçiminde olan Küçük Ayı, onun yanındaki Büyük Ayı" diyerek ve onun "Hani, hani, hangisi?" demelerine aldırılmayarak bilgiç bilgiç konuşuyorum" (Kutlu, 2019, s. 9-10).

Eserde aile bireylerinden dayının büyük çocuğa daha fazla ilgi gösterdiği söylenebilir. İlk çocuk ailenin göz bebeği olduğundan sevgi odağı hâline gelmiştir. Dayı küçük yeğeni Kenan'ı henüz görmediğinden büyük çocuk, dayının gözünde hâlâ ilgi tahtından inmemiştir.

"Dayım geldi.

Dayım Almanya'dan geldi ve bana bir bisiklet, Kenan'a top getirdi. Dayım benim küçüklüğümü biliyor. Kenan'ı hiç görmemiş. Dayım Almanya'ya geleli çok oluyormuş. Çoktandır gelmiyormuş. Şimdi izne geldi. Geldi ve evimiz şenlendi. Ama hemen dönecek. İzni çok kısa imiş. Dayım beni kucağına aldı, şöyle havada bir çevirdi, yüzü kızardı, nefesi daraldı.

- *Ulan amma büyümüşsün be kerata, dedi.*

Dayımın elini öptüm, teşekkür ettim. Dayım, Kenan'ın da saçını okşadı, anneme işaret ederek,

- *Vay be tıpkı ben, dedi" (Kutlu, 2019, s. 11-12).*

Eserde büyük çocuğun küçük kardeşin üzerinde otorite kurduğu, bazen isteklerini reddettiği görülmektedir. Büyük çocuk kendini ispatlama, konumunu koruma dürtüsüyle bazı davranışlar sergilemektedir. Örneğin bisiklete binme becerisini göstererek ailesinin gözündeki eski konumuna ulaşmayı amaçlamaktadır.

"Kenan peşim sıra koşuyor.

- *Abi beni de bindir, bana da öğret, n'olur, diye yalvarıyor.*
- *Hiç bindirir miyim!*
- *Olmaz, sen daha küçüksün, bacakların yetişmez, git topunla oyna, diyorum.*
- *Ağlıyor, tepiniyor.*
- *N' apıyım topu, ben bisiklete binmek istiyorum, diye mızıldanıyor.*
- *Hayır, olmaz!" (Kutlu, 2019, s. 14-16).*

Büyük kardeşin tıpkı bir ebeveyn gibi sahiplenici ve koruyucu rolü, eserde öne çıkan diğer özellikleridir. Küçük kardeşi Kenan'ın yıldızının düşmemesi için çabalayan büyük kardeşin özellikleri aşağıdaki diyalogda görülmektedir.

"İki avucumu açtım, yıldız gelip ellerime kondu.

Bir rüyada karşılaşmış gibi konuşmaya başladık.

- *Sen, Kenan'ın yıldızın değil mi?*

- *Evet,*

- *Hoş geldin, nasılsın?*

- *İyiyim ama düştüm işte, kaydım.*

- *Olsun, ben de koşup tuttum seni.*

- *Teşekkür ederim. Az daha geç kalsaydın yere çakılacaktım" (Kutlu, 2019, s. 34-35).*

3.2. Alfred Adler'in İkinci Çocuk Tipolojisine İlişkin Bulgular

Eserde ikinci çocuğun, büyük kardeşi geçilmesi gereken bir rakip gibi gördüğü tespit edilmiştir. İkinci çocuk, yarışmacı bir tavır sergileyerek konum olarak dikkat çeken yıldızı tercih etmektedir. Böylelikle ikinci çocuğun ilgi odağı olmak istediği görülmektedir.

"Kenan henüz okula gitmiyor, seneye inşallah. Sonunda bir parlak yıldız seçiyor.

- *Bu benim yıldızım işte, diyor.*

Tam Keşiş Dağı'nın tepesine doğru sarkan yıldız.

Yerini belliyoruz. Ben de bir yıldız seçiyorum, saçmalık ama olsun, o daha çocuk" (Kutlu, 2019, s. 10).

Eserde ikinci kardeşin tipik özelliklerinden kıskançlık, küçümsenme ve ihmal edilmişlik durumu da görülmüştür. İkinci kardeş bisikletin kendisiyle paylaşılmamasını kıskançlık, küçümsenme ve ihmal edilmiş gibi bir tavırla karşılamış ve gururuna yedirememiştir. Bu olumsuz duygularla birlikte büyük kardeşe ait olan bisikleti izinsiz aldığı ve kaza yaptığı görülmektedir.

"- N'oldu Abdurrahman, ne var, ne bu telaş, diye sordu.

- *Kenan düştü amca, koşun, dedi.*

Şaşkınlıkla birbirimizin yüzüne baktık.

- *Ne Kenan'ı? Kenan evde değil mi? Kenan'a ne oldu ki?*

Babam pijamaları, annem gecelik entarisi üzerine acele bir şey giymiş: ben da gömlek kendimizi sokağa attık. Yolda,

- *Nerede, diye sordu babam.*

- *İleride yol kıyısında, şarampole yuvarlanmış, dedi Abdurrahman.*

Babamla annem o kadar hızlı konuşuyordu ki biz Abdurrahman'la geride kaldık. Onlar köşeyi dönüp gözden kayboldular.

Ben Abdurrahman'a.

- *Kenan sabahın köründe dışarıda ne arıyor, dedim.*

Abdurrahman yüzünü yere çevirdi.

- Bisikletini almış, sürmüş, yokuş aşağı gidince duramamış, şarampole düşmüş.

Ben işe giderken gördüm. Kendi bir yanda bisiklet öbür yanda, başı kanıyordu galiba, diye nefes nefese anlattı” (Kutlu, 2019, s. 22-23).

Büyük kardeşin eski günlerde olduğu gibi ilgiyi kendinde toplamak için bir çaba içerisine girmesine karşılık ikinci kardeş Kenan'ın büyük kardeşe küsmesi de hırslı olması ve kin gütme duygusuyla ilişkilidir.

“Kenan benimle konuşmuyor, hala küs.

Ben bisikletle evden çıkınca damdan sert sert bakıyor. Aslında bu çocuğu bu kadar üzmemek lazım. Ama ne yapayım? Çok küçük, sözden anlamıyor. Tutsam öğretmeye kalksam üç gün sonra bırak ben sürerim diyecek. Dik kafalı. Onu bilmez miyim ben. Hele bir sürmeyi öğrensın valla hemen sahiplenir, beni bile bindirmez” (Kutlu, 2019, s. 20).

SONUÇ

Çocuk kitapları; çocuğun empati yapması, özdeşim kurması, okuduğu kitaptaki duygu ve düşünceleri sorgulaması, değerlendirmesi gibi pek çok davranışı sergilemesinde aracı rolünü üstlenir. Bu bağlamda önemi her geçen gün daha da artan çocuk edebiyatı eserlerinin disiplinler arası bir bakış açısıyla tüm yönleriyle incelenmesi önem arz etmektedir. Bu araştırmada, kardeş ilişkilerinin odakta olduğu, Mustafa Kutlu'nun Yıldız Tozu adlı eseri Alfred Adler'in doğum sırası teorisi bağlamında ortaya çıkan kardeş tipolojisine göre değerlendirilmiştir.

Eserde Adler kuramının özünü oluşturan sosyal ilgi olgusunun kişi üzerinde oluşturduğu olumlu ve olumsuz davranış şekillerine rastlanılmıştır. Ailenin tutumuna göre en büyük kardeş bir bilgiç veya öğretmen rolüne adapte olarak kardeşi için ikinci ebeveynlik rolü üstlenmiş, otoriter bir tutum sergilemiştir. Ayrıca genellikle güvenilir, disiplinli ve çalışkan olma eğilimindedir. Diğer yandan ikinci çocuğun gelmesiyle ortaya çıkan kendini güvende hissetmeme durumunu hissettiği de görülmektedir. Bununla birlikte koruyucu ve sahiplenici olma, ilgi odağını tekrar kazanmaya çalışma öne çıkan diğer davranışlarıdır. İkinci kardeşin ise büyük kardeşi geçilmesi gereken bir rakip olarak gördüğü tespit edilmiştir. İkinci çocuk, yarışmacı bir tavır sergileyerek ilgi odağı olmak istemektedir. Ayrıca büyük kardeşe karşı kıskançlık, küçümsenme, ihmal edilmişlik gibi duygularla hırslı ve kinli davranışlar sergilemiş hatta küsme yoluna gitmiştir. Bu bağlamda “Yıldız Tozu” adlı eserde, doğum sırası teorisi bağlamında ortaya çıkan büyük kardeş ve ikinci kardeşin özelliklerine ilişkin Alfred Adler'in üzerinde durduğu büyük kardeşlerde görülen ebeveyn rolü üstlenme, bilgiç, otoriter, sahiplenici olma; ikinci kardeşlerde görülen kıskançlık, küçümsenme ve ihmal edilmişlik hissiyle hırslı ve kinli olma, küsme, kendini yarışta hissetme gibi özelliklerin ön plana çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eserde ebeveynlerin çocuğa bakış açısı tam olarak yansıtılmadığından anne ve baba tutumunun çocuklar üzerinde etkisi yeterince gözlemlenememiştir. Metinde ebeveynler, sahne dışında kalmış ya da nadiren yansıtılmıştır.

Çocuk edebiyatı eserlerinde, çocukların özdeşim kurduğu kahramanların bu eserde olduğu gibi hem olumlu hem de olumsuz davranışlar sergileyebildiği görülmektedir. Çocuklara bu eserler aracılığıyla verilecek mesajların amacına hizmet edebilmesi ve çocukların gelişimine katkı sunabilmesi için bu çalışmada olduğu gibi farklı perspektifler sunulması, disiplinler arası çalışmalarla alanın zenginleştirilmesi önerilebilir. Bununla birlikte olumsuz duygu durumlarıyla başa çıkmada çocuklara, yapıtlar aracılığıyla sezme ve keşfetmeye dayalı iletiler verilebilir.

KAYNAKÇA

- Adler, A. (1949). *Understanding human nature*. Greenberg.
- Adler, A. (1998). *Sorunlu okul çocuğu* (Çev. Kamuran Şipal). Cem Yayınevi (Orijinal yayın tarihi 1929).
- Adler, A. (2004). *Yaşamın anlamı* (Çev. Kamuran Şipal). Say Yayınları (Orijinal yayın tarihi 1929).
- Adler, A. (2011). *Bireysel psikoloji* (Çev. Ali Kılıçlıoğlu). Say Yayınları (Orijinal yayın tarihi 1918).
- Adler, A. (2014). *Okulda güç eğitilebilir çocuklar* (Çev. Kamuran Şipal). Cem Yayınevi (Orijinal yayın tarihi 1929).
- Adler, A. (2018). *İnsan doğası* (Çev. Aycan Özüpek). Dorlion Yayınları (Orijinal yayın tarihi 1927).
- Adler, A. (2020). *İnsan psikolojisi* (Çev. Aycan Özüpek). Yason Yayınları (Orijinal yayın tarihi 1918).
- Arıcı, A. F. (2016). *Çocuk edebiyatı ve kültürü*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2002). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kutlu, M (2019). *Yıldız tozu*. Erdem Çocuk Yayınları.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma* (Çev. Selahattin Turan). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma-desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed.: Selahattin Turan). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sever, S. (2017). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem Yayıncılık.
- Şahin, A. (2015). Çocuğun dil ve zihin gelişimi. Ömer Yılar ve Lokman Turan (Ed.), *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı* içinde (s. 5-15). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tompkins, G. E. (2006). *Language arts essentials*. Pearson Prentice Hall.
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET: Çocuk kitapları, çocuğun empati yapması, özdeşim kurması, okuduğu kitaptaki duygu ve düşünceleri sorgulaması, değerlendirmesi ve edindiği bilgileri beceriye dönüştürerek günlük yaşamına aktarması gibi pek çok işlemi gerçekleştirmesinde aracı rolünü üstlenir. Bu bağlamda önemi her geçen gün daha da artan çocuk edebiyatı eserlerinin disiplinler arası bir bakış açısıyla tüm yönleriyle incelenmesi önem arz etmektedir. Bu çalışmada, kardeş ilişkilerinin odakta olduğu, Mustafa Kutlu'nun Yıldız Tozu adlı eserini Alfred Adler'in doğum sırası teorisi bağlamında ortaya çıkan kardeş tipolojisine göre incelemek amaçlanmıştır. İnsanların yaşamı boyunca güç ve iktidar mücadelesi verdikleri düşüncesini savunan Adler'e (1949) göre, bir ailenin büyük ya da

küçük çocuğu olmak güç ve iktidar mücadelesinde farklı özelliklerinin gelişmesine neden olur. Bu bağlamda Adler'in üzerinde durduğu, doğum sırasına göre tanımladığı 4 kardeş tipolojisi vardır: İlk çocuk (en büyük kardeş), ikinci çocuk, en küçük çocuk ve tek çocuk. Ailenin tutumuna göre ilk çocuk/en büyük kardeş otoriter bir role adapte olabilir. Kardeşi için ikinci ebeveynlik rolü üstlenebilir. Ayrıca genellikle güvenilir, disiplinli ve çalışkan olma eğilimindedirler. Diğer yandan ikinci çocuğun gelmesiyle ortaya çıkan kendini güvende hissetmeme durumu ile birlikte saldırgan davranışlar da sergileyebilirler (Adler, 2011). İkinci çocuk iş birliği yapma konusunda büyük çocuğa göre daha yatkındır. Büyük kardeş tarafından geri plana itilmediği sürece konum olarak iyi bir yerdedir. Her zaman yaş ve gelişim yönünden kendisinden önde olan bir çocuk vardır. Bu durum da ikinci çocuğun sanki bir yarıştaymış ve büyük kardeşi geçmek için acele etmesi gerekiyormuş gibi davranmasına neden olur. İkinci çocuk geride kaldığı duygusuyla büyük kardeşi geçme konusunda çaba gösterir ve genellikle büyük kardeşi geçerek başarılı olur (Adler, 2004). Başarısız olma durumunda ikinci kardeş; kıskançlık, eziklik veya ihmâl edilmişlik duygularına kapılabilir (Adler, 2018). Adler'e (2004) göre, ailenin en küçük çocuğu çok fazla rekabet içerisindedir. Bu nedenle olağanüstü derecede iyi gelişir. Hızlı ilerlemesiyle tüm kardeşleri geride bırakabilir. Anne, baba veya kardeşlerinden genellikle yardım alan küçük çocuğun, hırslı mizacının yanında ikinci tavırları da vardır. Küçük çocuk şımartılırsa bağımsız bir karaktere sahip olamaz. Kendi çabasıyla başarılı olma cesaretinden yoksun kalabilir. Tek çocuk, ebeveynlerin daima göz bebeği konumundadır ve bu durum genellikle hayatı boyunca aynı şekilde devam eder. Çocuk sosyalleşmeye başladığında aileden gördüğü ilgiyi çevresindeki diğer insanlardan da bekleyebilir. Bu ilgiyi çevresindekilerden görmediğinde arkadaşlık ilişkilerinde zorluk yaşayabilir. Oyun oynarken başrolün kendisinde olmasını isteyen tek çocuk, kendinden büyük çocuklarla arkadaşlık etmeyi tercih eder. Ayrıca liderlik becerileri yüksektir ve mükemmeliyetçi bir yapıya sahiptir (Adler, 1998). Araştırmada nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma kullanılmıştır. Görüşme, gözlem ya da doküman incelemesi yoluyla verilerin toplandığı temel nitel araştırmalarda, hangi soruların sorulduğu, neyin gözlemlendiği veya hangi dokümanların incelendiği araştırmanın teorik çerçevesine bağlıdır. Anlamın nasıl inşa edildiğini ortaya çıkarmaya odaklanan bu tür araştırmaların öncelikli amacı görüşme, gözlem ya da doküman incelemesi yoluyla toplanan verilerde yer alan anlamları açığa çıkarmak ve yorumlamaktır (Merriam, 2018). Araştırmada verilerin toplanması sürecinde doküman incelemesi yönteminden faydalanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Bu amaçla araştırmadan elde edilen veriler birbirleriyle olan ilişkileri bakımından irdelenmiş, belli kavramlar ve temalar halinde sınıflandırılmış ve elde edilen yorumlanmıştır. Eserde Adler Kuramı'nın özünü oluşturan sosyal ilgi olgusunun kişi üzerinde oluşturduğu olumlu ve olumsuz davranış şekillerine rastlanılmıştır. Ailenin tutumuna göre en büyük kardeş bir bilgiç veya öğretmen rolüne adapte olarak kardeşi için ikinci ebeveynlik rolü üstlenmiş, otoriter bir tutum sergilemiştir. Ayrıca zaman zaman güvenilir, disiplinli ve çalışkan olma eğiliminde olduğu da söylenebilir. Diğer yandan ikinci çocuğun gelmesiyle ortaya çıkan kendini güvende hissetmeme durumunu hissettiği de görülmektedir. Bununla birlikte koruyucu ve sahiplenici olma, ilgi odağını tekrar kazanmaya çalışma öne çıkan diğer önemli davranışlardır. İkinci kardeşin ise büyük kardeşi geçilmesi gereken bir rakip olarak gördüğü tespit edilmiştir. İkinci çocuk, yarışmacı bir tavır sergileyerek ilgi odağı olmak istemektedir. Ayrıca büyük kardeşe karşı kıskançlık, küçümsenme, ihmâl edilmişlik gibi duygularla hırslı ve kinli davranışlar sergilemiş hatta küsme yoluna başvurmuştur. Eserde ebeveynlerin çocuğa bakış açısı tam olarak yansıtılmadığından anne ve baba tutumunun çocuklar üzerinde etkisi yeterince gözlemlenememiştir. Metinde ebeveynler sahne dışında kalmış ya da nadiren olayların içerisinde yer almıştır. Birçok çocuk edebiyatı eserinde çocukların özdeşim kurduğu kahramanların bu eserde olduğu gibi hem olumlu hem de olumsuz davranışlar sergilediği görülmektedir. Çocuklara bu eserler aracılığıyla verilecek mesajların amacına hizmet edebilmesi ve çocukları gelişimine katkı sunabilmesi için bu çalışmada olduğu gibi farklı perspektifler sunulması, disiplinler arası çalışmalarla alanın zenginleştirilmesi önerilebilir. Bununla birlikte olumsuz duygu durumlarıyla başa çıkmada çocuklara, yapıtlar aracılığıyla sezme ve keşfetmeye dayalı iletiler verilebilir.

EXTENDED ABSTRACT: Children's books play a role as a mediator in many processes such as the child's empathy, identification, questioning and evaluating the feelings and thoughts in the book he reads, and transferring the information he has acquired into skills and into his daily life. In this context, it is important to examine children's literature works, whose importance is increasing day by day, from all aspects with an interdisciplinary perspective. In this research, it is aimed to examine Mustafa Kutlu's work Yıldız Tozu, which focuses on sibling relationships, according to the sibling typology that emerged in the context of Alfred Adler's birth order theory. According to Adler (1949), who advocated the idea that people struggle for power and authority throughout their lives, being the eldest or youngest child of a family causes different characteristics to develop in the struggle for power and authority. In this context, there are 4 sibling typologies that Adler emphasized and defined according to birth order: First child (oldest sibling), second child, youngest child and only child. Depending on the family's attitude, the first child/oldest sibling may adapt to an authoritarian role. He may take on the role of second parent for his sibling. They also tend to be generally reliable, disciplined and hardworking. On the other hand, they may also exhibit aggressive behaviors along with the feeling of insecurity that occurs with the arrival of the second child (Adler, 2011). The second child is more likely to cooperate than the older child. As long as he is not pushed into the background by the older sibling, he is in a good position. There is always a child who is ahead of him in terms of age and development. This causes the second child to act as if he is in a race and needs to hurry to pass the older sibling. The second child tries to pass the older sibling because he feels left behind and usually succeeds by passing the older sibling (Adler, 2004). In case of failure, the second sibling may experience feelings of jealousy, inferiority or neglect (Adler, 2018). According to Adler (2004), the youngest child in the family is very competitive. For this reason, he/she develops extraordinarily well. He/she can leave all his/her siblings behind with his/her rapid progress. The young child, who usually receives help from his/her mother, father or siblings, has both ambitious temperament and spiteful attitudes. If the young child is spoiled, he/she cannot have an independent character. He/she may lack the courage to succeed with his/her own efforts. The only child is always the apple of the parents' eye and this situation usually continues throughout his/her life. When the child starts to socialize, he/she may expect the attention he/she receives from the family from other people around him/her. When he/she does not receive this attention from those around him/her, he/she may have difficulty in friendships. The only child, who wants to be the leading role while playing, prefers to be friends with older children. He/she also has high leadership skills and a perfectionist structure (Adler, 1998). Basic qualitative research, one of the qualitative research designs, was used in the research. In basic qualitative research where data is collected through interviews, observations or document review, the questions asked, what is observed or which documents are examined depend on the theoretical framework of the research. The primary aim of such research, which focuses on revealing how meaning is constructed, is to reveal and interpret the meanings contained in the data collected through interviews, observations or document review (Merriam, 2018). The document review method was used in the data collection process in the research. Content analysis was used in the analysis of the data obtained in the research. For this purpose, the data obtained from the research were examined in terms of their relationships with each other, classified into certain concepts and themes and the results were interpreted. In the work, positive and negative behaviors created by the social interest phenomenon that constitutes the essence of Adler Theory have been encountered on the person. According to the attitude of the family, the oldest sibling has adopted the role of a knowledgeable or teacher and has taken on the role of a second parent for his/her sibling and has displayed an authoritarian attitude. It can also be said that he/she has a tendency to be reliable, disciplined and hardworking from time to time. On the other hand, it is also seen that he/she feels the insecurity that arises with the arrival of the second child. However, being protective and possessive and trying to regain the center of attention are other important behaviors that stand out. It has been determined that the second sibling sees the older sibling as a rival who must be surpassed. The second child wants to be the center of attention by displaying a competitive attitude. In addition, he/she has

displayed ambitious and spiteful behaviors towards the older sibling with feelings such as jealousy, contempt and neglect, and even resorted to resentment. Since the parents' perspective on the child is not fully reflected in the work, the effect of the mother and father's attitude on the children could not be observed sufficiently. In the text, the parents remained off the stage or were rarely involved in the events. In many works of children's literature, it is seen that the heroes that children identify with exhibit both positive and negative behaviors, as in this work. In order for the messages to be given to children through these works to serve their purpose and contribute to their development, it can be suggested to present different perspectives, as in this study, and to enrich the field with interdisciplinary studies. In addition, messages based on intuition and discovery can be given to children through works in order to cope with negative emotional states.



USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi - International
Journal of Social Sciences Academy, Yıl 6, Year 6, Sayı 16, Issue 16,
Aralık 2024, December 2024
e issn: 2687-2641



ÖRGÜTSEL MUHALEFET KAVRAMININ YEREL YAZINDAKİ GELİŞİMİ VE YENİ ARAŞTIRMA FIRSATLARI

THE DEVELOPMENT OF THE CONCEPT OF ORGANIZATIONAL DISSENT IN
LOCAL LITERATURE AND NEW RESEARCH OPPORTUNITIES

Mehmet YILDIRIM

Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi, Besni Ali Erdemoğlu MYO,
Adıyaman/Türkiye.

Asst. Prof., Adıyaman University, Besni Ali Erdemoglu Vocational School,
Adıyaman/Türkiye.

m.mehmetyildirim@adiyaman.edu.tr

ORCID ID: 0000-0001-7627-0945

Makale bilgisi | Article Information

DOI: 10.47994/usbad.1588126

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 19.11.2024

Kabul Tarihi / Date Accepted: 21.12.2024

Yayın Tarihi / Date Published: 20.12.2024

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Aralık / December

Bu Makaleye Atıf İçin / To Cite This Article: Yıldırım, M. (2024). Örgütsel
Muhalefet Kavramının Yerel Yazındaki Gelişimi ve Yeni Araştırma Fırsatları.
USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi 6(16), 503-523.

İntihal: Bu makale intihal.net yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by intihal.net. No plagiarism
detected.



İletişim: Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbad>
mail: usbaddergi@gmail.com

Öz: Bu çalışmada, sosyal ağ analizi kullanılarak örgütsel muhalefet kavramıyla ilişkili makalelerin anahtar kelimeleri üzerinden bir ağ haritası oluşturulmuş ve kavramın yerel yazın üzerinden tarihsel süreç içerisindeki gelişimi incelenmiştir. Sosyal ağ analizinden elde edilen sonuçlara göre, örgütsel muhalefet kavramıyla en çok ilişkili olan anahtar kelimeler sırasıyla öğretmenler, sağlık çalışanları, örgütsel adalet, örgütsel sinizm, eğitim sektörü, akademik personel, örgüt, sadakat, örgütsel davranış, iş tatmini, işten ayrılma niyeti, okul yöneticisi, otel işletmeleri ve kayıtsız kalma şeklindedir. Ayrıca bazı anahtar sözcüklerin öğretmenler, sağlık çalışanları, örgütsel adalet, örgütsel sinizm, eğitim sektörü kelimeleri vasıtasıyla ilişkili hale geldiği görülmektedir. Sonuç olarak, bu çalışma örgütsel muhalefet kavramının yerel literatürdeki gelişimini ve ilişkili kavramları ortaya koyması açısından gelecekte yapılacak araştırmalara rehberlik etmekte ve literatüre önemli bir katkı sunmaktadır. Ayrıca, bu çalışmadan örgütsel muhalefetin hala aktif bir araştırma alanı olduğu ve üzerine daha fazla çalışmanın yapılabileceği sonucu çıkarılmaktadır. Alandaki kavramı/kavramları sosyal ağ analizi yoluyla analiz ederek tarihsel gelişim sürecini ortaya koyan çalışmalar, örgütsel muhalefetle ilişkili diğer konuların keşfedilmesine ve literatüre katkı sağlamasına yardımcı olabilir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Muhalefet, Sosyal Ağ Analizi, Bibliyometrik Analiz

Abstract: In this study, a network map of keywords related to the concept of organizational dissent was created using social network analysis, and the historical development of the concept in the local literature was examined. Based on the results obtained from social network analysis, the keywords most associated with the concept of organizational dissent are: Teachers, healthcare workers, organizational justice, organizational cynicism, education sector, academic staff, organization, loyalty, organizational behavior, job satisfaction, turnover intention, school administrators, hotel businesses, and neglect. Furthermore, some keywords link other keywords to each other. Teachers, healthcare workers, organizational justice, organizational cynicism, and education officials are among these keywords. In conclusion, this study sheds light on the historical development of the concept of organizational dissent and its related concepts in the local literature, providing valuable guidance for future research and making a significant contribution to the literature. Additionally, the study highlights that organizational dissent remains an active research area, suggesting the potential for further investigations. Such studies can assist in exploring other topics related to organizational dissent and contribute to the literature.

Key Words: Organizational Dissent, Social Network Analysis, Bibliometric Analysis

1. GİRİŞ

Örgütsel muhalefet kavramına ilişkin yerel yazın incelendiğinde bu kavramın ilk olarak Özdemir (2010) tarafından doktora tezi çerçevesinde ele alındığı görülmektedir. Kavramın uluslararası literatür açısından ilk kullanımının Graham (1986) tarafından "ilkeli örgütsel muhalefet" şeklinde ele alındığı anlaşılmaktadır. Kavram ile ilgili yerel yazındaki araştırma makalelerine bakıldığında ise kavramın ilk olarak araştırma makalesi kapsamında 2013 yılında ele alındığı (Yıldız, 2013; Ötken ve Cenkcı, 2013) ve 2017 yılından sonra daha çok araştırmaya konu olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan incelemede kavramın Temmuz 2023 yılı itibari ile 53 araştırma makalesinde inceleme konusu olarak ele alındığı görülmektedir. Bu nedenle kavramın yerel yazın açısından henüz yeteri kadar inceleme konusu

yapılmadığı ve bu konuda önemli bir boşluğun bulunduğu değerlendirilmektedir. Ayrıca yapılan literatür taramasında yerel yazında örgütsel muhalefet kavramına ilişkin bibliyometrik analiz yöntemi kullanılarak kavrama ilişkin bütüncül bir görüş sunan bir çalışmaya rastlanmıştır (Haydaroğlu ve Tırpan, 2022). Söz konusu çalışmada Scopus ve WoS veri tabanlarında yayınlanan uluslararası çalışmalar ele alınmıştır. Bu araştırma ise yerel yazına odaklanarak söz konusu çalışmanın bıraktığı boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

Araştırma sorunsalı kapsamında örgütsel muhalefet kavramına ilişkin yerel yazındaki boşlukların sosyal ağ analizi ile tespit edilmesi, bu araştırmanın temel amacıdır. Dolayısıyla bu araştırma örgütsel muhalefet kavramının yerel yazındaki mevcut durumunu bütüncül bir bakış açısı ile ortaya koymak ve gelecek araştırmalar için kavrama ilişkin boşluklar düzleminde rehberlik etmek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma ile birlikte yerel yazındaki örgütsel muhalefet kavramının tarihsel gelişimi ve birlikte kullanıldığı değişkenler ortaya çıkarıldığı için gelecekteki araştırmacılara kavrama ilişkin boşluklar ile ilgili olarak önemli bir rehber olacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla çalışma ile kavramla birlikte nispeten daha az ele alınan kavramlar ortaya çıktığı için araştırmacılar açısından önemli araştırma fırsatları ortaya çıkmaktadır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Örgütsel muhalefet kavramı ilk olarak Graham (1983) tarafından "ilkeli örgütsel muhalefet" şeklinde ele alınmış ve "bireylerin mevcut politika ve uygulamalara karşı vicdani retleri nedeni ile örgütsel statükoyu protesto etme ve/veya değiştirme çabası" şeklinde tanımlanmıştır. Kassing (1998)'in geliştirdiği ölçekle birlikte, kavramın uluslararası literatürdeki etkinliği artmıştır. Söz konusu çalışma kapsamında örgütsel muhalefet kavramı iki bileşenden oluşan bir yapı olarak ele alınmıştır. Bunlar sırası ile deneyimlenen muhalefet ve ifade edilen muhalefettir. Deneyimlenen muhalefet bireyin örgütten ayrı hissetmesini ifade ederken, ifade edilen muhalefet ise bireyin örgüt hakkındaki anlaşmazlık veya karşıt görüşlerini dile getirmesidir. Dolayısıyla örgütsel muhalefet ilk olarak bir duygu ve düşünce olarak ortaya çıkmakta, sonrasında ise bu duygu ve düşüncelerin ifade edilmesi ile bir davranışa dönüşmektedir.

Örgütsel muhalefet genellikle üç boyut altında incelenen bir kavramdır. Kavrama ilişkin bu boyutlar bireyin anlaşmazlık ve karşıt görüşleri ifade etmesinin bir yolu olarak değerlendirilmektedir. Anlaşmazlık ve karşıt görüşleri ifade etme yolları dikey muhalefet, yatay muhalefet ve dışsal muhalefettir (Kassing, 1998).

Dikey muhalefet: Örgütsel muhalefet davranışının bu türü farklı düşünce veya eleştirilerin doğrudan yönetime ifade edilmesidir. Buradaki amaç muhalefet davranışı sırasında yapıcı olarak görülmektir. Ancak doğrudan yöneticilere ifade edilen muhalefet yöneticiler tarafından göz ardı edilebilir, reddedilebilir ya da tam tersi işleme konulabilir. Muhalif görüşün yönetim tarafından reddedilmesi genellikle farklı düşüncelere karşı tahammül eşliğinin düşük olduğu ve yöneticilerin şikayet, öneri veya fikirlere açık olmadığı durumlarda görülmektedir. Muhalefete konu olan

farklı görüşlerin göz ardı edilmesi ise yönetimin yetersizliğinden aşırı iş yükünden ya da örgütün konuya öncelik vermemesinden kaynaklanabilir. Ancak ifade edilen farklı görüşlerin dikkate alınması ve işleme konulması bu düşüncelerin olumlu bir iletişim veya somut eylemlerle karşılanması anlamına gelmektedir (Zaini, Elmes, Pavlov ve Saeed, 2017, s. 5). Dolayısıyla açık muhalefet ya da dikey muhalefet aslında yönetim ya da yöneticinin uyuşmazlığı çözebileceğine ilişkin muhalif bireyin sahip olduğu algıyı göstermektedir.

Yatay muhalefet: Bu muhalefet türünde bireyler aykırı görüşlerini konuya doğrudan etki edebilecek kişiler yerine, hayal kırıklığı yaşamış diğer çalışanlara ifade ederler. Dolayısıyla bu muhalefet türü bireylerin muhalefet etmenin üretken bir yolunu bulamadıkları durumlar için geçerli olmaktadır (Avtgis vd., 2007, s. 99). Burada açık muhalefetin tersine, uyuşmazlığın dile getirilmesi ve konunun bir çözüme kavuşturulmasına ilişkin bireyin bir beklentisinin olmadığı şeklinde bir değerlendirme yapılabilir. Dolayısıyla çözüme ilişkin bir beklenti olmadığı için birey, muhalefetini kendi akranlarına ifade ederek yapmaktadır.

Dışsal muhalefet: Bu muhalefet türü dışa dönük bir muhalefet olarak değerlendirilmektedir. Yani bu muhalefet türünde birey dışa dönük olarak aile ve arkadaşlar gibi örgüt dışındaki kişiler ile iletişim kurma yoluna gitmektedir (Payne, 2007, s. 236). Dışsal muhalefet daha çok örgütsel bağlılığı düşük, az nüfuzlu, yönetim dışı pozisyonlarda çalışan, genç ve iş tecrübesi daha az olan çalışanlar tarafından tercih edilmektedir (Kassing ve Dicioccio, 2004, s. 114-117). Bu nedenle, dışsal muhalefet, iş yerindeki deneyim düzeyiyle ilişkilendirilen bir özellik olarak yorumlanabilir.

Muhalefetin kime ifade edildiği kadar muhalif davranışlarda bulunan çalışanların ifade ettikleri mesajların içeriği de önemli bir konu olarak ele alınmaktadır. Çalışanlar tarafından ifade edilen muhalif mesajların içeriklerinin anlaşılması çalışanların memnuniyetsizliklerini etkili bir şekilde ifade etmelerine yardımcı olmak ve örgütlerin çalışan geri bildirimini daha etkin bir şekilde kullanmalarına olanak tanımak açısından önemlidir. Dolayısıyla muhalif çalışanların endişeleri ele alındığında, organizasyonlar potansiyel olarak çalışan memnuniyetini ve iş yeri katılımını artırabilirler. Örgütsel muhalefet davranışı sergileyen çalışanların kullandığı stratejiler Tablo 1'de özet halinde açıklanmaktadır (Garner, 2009, s. 197-198).

Tablo 1: Çalışanların Muhalefeti İfade Ederken Kullandıkları Stratejiler

Strateji	Açıklama
Hoşnutsuzluğu Yatıştırma	Diğer kişinin kendini önemli hissetmesini sağlama, övgü veya sempati gösterme, karar verme sürecine katılım sağlama
Doğrudan ve Mantıksal İkna	Argümanları destekleyen bilgi sunma, mantıklı düşünme ve akıl yürütme, uzlaşma önerisi, uzmanlık gösterme

Karşılıklı Değer ve İyilik Hatırlatma	Diğer kişinin bir şey yapması karşılığında bir şeyler sunma, geçmiş iyilikleri veya yardımları hatırlatma
Hiyerarşiyi aşma	Hoşnutsuzluğa neden olan kişinin üstünde bulunanlara resmi veya gayri resmi mesajlar gönderme, daha üst yöneticilere başvurma
Koalisyon	İzleyicilerden yardım isteme, onları harekete geçmeye çağırma, hoşnutsuzluk konusunda aynı fikirde olup olmadıklarını sorma
Baskı ve Zorlama	İzleyicileri denetleme, rahatsızlık yaratma, uyulması gereken şeylere işaret etme, izleyicilerden uyum talep etme, olumsuz tehditler kullanma
İlham Verme	Değerlere veya ahlaki değerlere hitap etme, özgüven veya başarı duygusu aşılama, duygusal çekicilik sağlama
Tekrar Ederek İkna Etme	Aynı izleyiciye muhalif mesajın tekrarlanarak vurgulanması
İstifa Tehdidi	Sorun çözülmezse işten ayrılma tehdidi
Çözüm Sunma	Hoşnutsuzluğa neden olan soruna gerçekçi çözüm önerme
Duygu İfadesi	Bir sorun veya olay nedeniyle hissedilen duyguları açıklama
Bilgi Talebi	Bilgi isteme, izleyicinin benzer durumlarda nasıl davranacağını sorma, gerçekleri veya kanıtları doğrulama isteme
Mizahi Yaklaşım	Hoşnutsuzluğu gayri resmi bir şekilde ifade etmek için mizah kullanma, şaka yapma veya açık sözlü yorumlar yapma

Kaynak: Garner (2009)'dan yararlanarak oluşturulmuştur.

3. YÖNTEM

Bu çalışmada yerel yazındaki yayınlanmış makalelerden yola çıkarak örgütsel muhalefet kavramının bibliyometrik bir analizi yapılmıştır. Çalışmada, bibliyometrik analiz yöntemlerinden sosyal ağ analizi kullanılmıştır. Sosyal ağ analizi sayesinde sosyal aktörler arasındaki etkileşimler tanımlanabilmektedir (Cronin, 2015, s. 4). Bu etkileşimler ve ilişkiler bir aktörü ifade eden düğüm ve bir ilişkiyi ifade eden bağlantılar yoluyla temsil edilmektedir. Dolayısıyla bir ağın yapısı, ağdaki aktörlerin rolleri, konumları ve itibarları sosyal ağ sayesinde analiz edilebilmektedir (Liu, 2011).

Örgütsel muhalefet kavramına ilişkin makaleler Google Scholar veritabanı üzerinden listelenmiştir. 02.10.2024 tarihi itibari ile "örgütsel muhalefet" arama terimi üzerinden başlıklarda arama yapılmış ve alıntılar devre dışı bırakılmıştır. Arama sonucunda listelenen tez çalışmaları, mükerrer listelenen araştırmalar ve

derleme makaleler analizlerde devre dışı bırakılmıştır. Daha sonra listelenen 60 araştırma makalesinin anahtar sözcükleri kayıt altına alınmıştır.

Ağ haritası örgütsel muhalefet kavramı ile ilgili 60 makalenin anahtar sözcükleri kullanılarak oluşturulmuştur. Ağ haritasının oluşturulması için UCINET 6 programı kullanılarak sosyal ağ analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen 60 makaledeki benzer anahtar sözcükler tek anahtar sözcük altında matrise işlenmiştir. Dolayısıyla bu çalışmada, "çalışan muhalefeti, örgütsel muhalefet, muhalefet, dikey muhalefet, yatay muhalefet, örgütsel muhalefet davranışları, açık muhalefet" anahtar kelimeleri "örgütsel muhalefet" olarak matrise işlenmiştir. Ayrıca "örgütsel bağlılık ve bağlılık" anahtar kelimeleri "örgütsel bağlılık", "örgütsel sinizm ve sinizm" anahtar kelimeleri "örgütsel sinizm", "özdeşleşme ve örgütsel özdeşleşme" anahtar kelimeleri "örgütsel özdeşleşme", "öz yeterlilik ve mesleki öz yeterlilik" kelimeleri "öz yeterlilik", "eğitim sektörü ve eğitim örgütleri" anahtar sözcükleri "eğitim sektörü", "öğretmenler, öğretmen ve öğretmen muhalefeti" anahtar kelimeleri "öğretmenler", "mizah ve mizah davranışı" kelimeleri "mizah", "akademisyen ve akademik personel" anahtar kelimeleri "akademik personel", "sağlık çalışanı ve sağlık çalışanları" kelimeleri "sağlık çalışanları", "politik yeti ve politik beceri" kelimeleri "politik beceri", "okul yöneticisi ve okul müdürü" anahtar kelimeleri "okul müdürü", "iş tatmini ve iş doyumunu" anahtar sözcükleri "iş tatmini", "bireysel değerler ve kişisel değerler" anahtar sözcükleri "bireysel değerler", "örgütsel kayırmacılık ve kayırmacılık" anahtar sözcükleri ise "örgütsel kayırmacılık" şeklinde matrise işlenmiştir.

UCINET 6 programında 60 makaleden elde edilen 97 adet anahtar sözcük kullanılarak dikey ve yatay olmak üzere 97x97'lik bir konu-konu matrisi oluşturulmuştur. Tablo 2'de örgütsel muhalefet kavramının anahtar sözcüklerinden oluşan örnek bir konu-konu matrisi verilmektedir.

Tablo 2: Örnek Konu-Konu Matrisi

	Ö.M	Ö.B	Ö.S	Ö.A	A.P	K.Ü	K	Ö.D	B.Y
Ö.M	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Ö.B	1	1	1	0	0	0	0	0	0
Ö.S	1	1	1	0	0	0	0	0	0
Ö.A	1	0	0	1	1	1	1	0	0
A.P	1	0	0	1	1	1	1	0	0
K.Ü	1	0	0	1	1	1	1	0	0
K	1	0	0	1	1	1	1	0	0
Ö.D	1	0	0	0	0	0	0	1	1
B.Y	1	0	0	0	0	0	0	1	1

Not: Ö.M= Örgütsel muhalefet, Ö.B= Örgütsel Adalet, Ö.S= Örgütsel Sinizm, Ö.A= Örgütsel Adalet, A.P= Akademik Personel, K.Ü= Kafkas Üniversitesi, K= Kars, Ö.D= Örgütsel Demokrasi, B.Y= Beyaz Yakalılar

Çalışma kapsamında oluşturulan veri matrisinde şu ön koşullar gözetilmiştir; Eğer anahtar kelimeler aynı makalede birlikte yer almışsa bu anahtar kelimelerin matristeki kesişim noktaları "1" olarak kodlanmıştır. Ancak anahtar kelimeler aynı

çalışmada yer almamışsa o zaman bu anahtar kelimelerin kesişim noktaları söz konusu matriste "0" olarak kodlanmıştır. Böylelikle örgütsel muhalefet ağı içerisindeki anahtar kelimelerin bir birileri ile olan ilişkileri ortaya koyulmuştur (Cronin, 2015, s. 6). Dolayısıyla örgütsel muhalefet anahtar kelimesi ağdan çıkarılsa bile matriste kesişim noktaları "1" olarak kodlanan anahtar kelimelerin aralarındaki ilişki devam etmektedir. Matristeki kesişim noktaları "0" olarak kodlanan anahtar kelimeler için ise tam tersi durum söz konusudur. Yani örgütsel muhalefet anahtar kelimesi ağdan çıkarıldığında bu anahtar kelimelerin herhangi bir ilişkisi kalmamaktadır. Örneğin "örgütsel bağlılık" ile "örgütsel sinizm" kelimeleri aynı çalışmada yer aldıkları için veri matrisindeki kesişim noktaları "1" olarak kodlanmıştır. Ayrıca "örgütsel adalet" ile "örgütsel sinizm" kelimeleri aynı makalede birlikte yer almadığı için bu kelimelerin kesiştiği noktalar ise matriste "0" olarak kodlanmıştır. Böylelikle bu konu-konu matrisi yardımı ile örgütsel muhalefete ilişkin makalelerdeki anahtar kelimeler arasındaki ilişkileri ortaya koyan bir ağ haritası oluşturulmuştur. Bu ağ haritasının oluşturulması için UCINET 6 programı içerisinde bulunan NetDraw programından faydalanılmıştır.

4. BULGULAR

02.10.2024 tarihinde yapılan tarama sonucunda yerel literatürde yayınlanmış 60 araştırma makalesine ulaşılmıştır. Bu makalelere ilişkin bilgiler Tablo 2 ve Tablo 3'de gösterilmektedir.

Tablo 2: Yerel Yazında Google Scholar Veri Tabanında Listelenen Makaleler

Yazar	Alıntılanma Sayısı	Anahtar Kelimeler				
Yıldız (2013)	269	Örgütsel Muhalefet	Örgütsel Bağlılık	Örgütsel Sinizm		
Ötken ve Ceneci (2013)	95	Örgütsel Muhalefet	Beş Faktör Kişilik Modeli			
Tutar ve Sadykova (2014)	99	Örgütsel Muhalefet	Örgütsel Demokrasi			
Dağlı (2015)	88	Örgütsel Muhalefet	İlkokul			
Kadı ve Beytekin (2015)	31	Örgütsel Muhalefet	Mesleki Değerler	Okul Kültürü		
Kaya (2016)	23	Örgütsel Muhalefet	Kontrol Odağı			
Kesen ve Pabuçcu (2016)	32	Örgütsel Muhalefet	İşe Yabancılaşma	Duygusal Tükenmişlik	Öğretim Elemanları	ANFIS Model
Çiğdem (2016)	0	Örgütsel Muhalefet	Kontrol Odağı			
Ataç ve Köse (2017)	52	Örgütsel Muhalefet	Örgütsel Demokrasi	Beyaz Yakalılar		
Beldek (2017)	16	Örgütsel Muhalefet	Örgütsel Özdeşleşme	Örgütsel Sinizm		
Bakan, Doğan ve Yılmaz (2017)	35	Örgütsel Muhalefet	Öz Yeterlilik			
Çakır, Yurtseven ve Dal (2017)	8	Örgütsel Muhalefet	Algılanan Örgütsel Destek			
Altinkurt ve Püsküllüoğlu (2017)	8	Örgütsel Muhalefet				
İzgüden ve Erdem (2017)	7	Örgütsel Muhalefet	Yüksek Bağlılı İletişim	Düşük Bağlılı İletişim	Akademik Personel	

Örgütsel Muhalefet Kavramının Yerel Yazındaki Gelişimi ve Yeni Araştırma Fırsatları Mehmet Yıldırım

Uğurlu ve Boztancı (2017)	1	Örgütsel Muhalefet	Politik Beceri				
Güven, Yangil ve Beydilli (2017)	0	Örgütsel Muhalefet	Bireysel Değerler	Otel İşletmeleri			
Kavak ve Kaygın (2018)	37	Örgütsel Muhalefet	Örgütsel Adalet	Akademik Personel	Kafkas Üniversitesi	Kars	
Korucuoğlu ve Şentürk (2018)	44	Örgütsel Muhalefet	Güç Oyunları	Örgütsel Davranış	Eğitim Sektörü	Öğretmen	
Ergün ve Çelik (2018)	16	Örgütsel Muhalefet	Ölçek Uyarlama				
Püsküllüoğlu ve Altinkurt (2018)	32	Örgütsel Muhalefet	Eleştirel Düşünme Eğilimleri	Öğretmenler			
Acaray (2018)	20	Örgütsel Muhalefet	İletişim	Pozitif Psikolojik Sermaye	Eğitim Sektörü		
Şentürk ve Coşkuner	11	Örgütsel Muhalefet	Etik Liderlik	İstismarcı Liderlik	Güçlendirici Liderlik		
İzgüden ve Erdem (2018)	11	Örgütsel Muhalefet	İletişim Doyumu	Hastane Çalışanları			
Ağalday ve Dağlı (2018)	0	Örgütsel Muhalefet	İlkokul				
Kılıç, Gülaydın, Sürücü ve Kasapoğlu (2018)	0	Örgütsel Muhalefet	Liderlik Davranışı	Turizm	Otel İşletmeleri	Bursa	
Acaray (2018)	0	Örgütsel Muhalefet	Kişisel Değerler	Psikolojik İyi Oluş			
Özüren ve Paksoy (2019)	5	Örgütsel Muhalefet	Kayırmacılık	Nepotizm			
Polat ve Günçavcı (2019)	0	Örgütsel Muhalefet	Okul Yöneticisi	Öğretmenler			
Yıldırım (2020)	10	Örgütsel Muhalefet	Örgütsel Adalet				
Yıldırım ve Tokgöz (2020)	9	Örgütsel Muhalefet	Örgütsel Kayırmacılık				
Bilginlioğlu ve Yozgat (2020)	10	Örgütsel Muhalefet	İş Tatmini	İşten Ayrılma Niyeti			
Kılınç, Yiğit ve Doğanşah (2020)	5	Örgütsel Muhalefet	Örgütsel Prososyal Davranış	Sağlık Çalışanları	Sağlık Kurumları		
Karalar ve Usta (2020)	3	Örgütsel Muhalefet	Katılımcı İklim Algısı				
Akada ve Beycioğlu (2019)	6	Örgütsel Muhalefet	Öğretmenler	Ortaokul	Pedagojik Açıldan Muhalefet	Açık Muhalefet	
Kılınç, Yayla ve Demirtaş (2020)	0	Örgütsel Muhalefet	Örgütsel Mahkumlaşma	Sağlık Çalışanları			
Yıldırım ve Deniz (2020)	0	Örgütsel Muhalefet	Örgütsel Demokrasi				
Sağbaş ve Özdemir	6	Örgütsel Muhalefet	İşten Ayrılma Niyeti	Kayıtsız Kalma	Sadakat	Örgütsel Adalet	İş Tatmini
Atmaca (2021)	9	Örgütsel Muhalefet	Örgütsel Güç Mesafesi				
Yalçın ve Saygı (2021)	6	Örgütsel Muhalefet	Öğretmen	Psikolojik Dayanıklılık	Örgütsel Sessizlik		
Doğan, Yıldızbaş, Abdurrezzak ve Özkul (2021)	3	Örgütsel Muhalefet	Öğretmen	Uzaktan Eğitim	Örgütsel Yalnzılık		
Yıldızbaş, Özkul, Doğan ve Abdurrezzak (2021)	2	Örgütsel Muhalefet	Uzaktan Eğitim	Öğretmenler	Değişime Hazır Olma		
Güler ve Yirci (2021)	2	Örgütsel Muhalefet	Mizah Davranışı	Okul Yöneticisi			
Sezgili (2021)	0	Örgütsel Muhalefet	Algılanan Örgütsel Destek	Çalışan Statüsü			
Tutku ve Dönmez (2021)	1	Örgütsel Muhalefet	Psikolojik Sözleşme	Sağlık Çalışanları	Konuşma	Sessizlik	

Örgütsel Muhalefet Kavramının Yerel Yazındaki Gelişimi ve Yeni Araştırma Fırsatları

Mehmet Yıldırım

Kavak ve Seçkin (2021)	0	Örgütsel Muhalefet	Örgütsel Kronizm	Örgütsel Güven	Örgüte Güvensizlik	
Üstün, Kılınc ve Kılınc (2021)	0	Örgütsel Muhalefet	Sağlık Çalışanları	Üstün Nitelik Algısı		
Tokyok ve Özdemir (2022)	1	Örgütsel Muhalefet	Yönetim	Yönetişim	Okul Yönetişimi	Örgüt
Sarıkaya ve Akın (2022)	0	Örgütsel Muhalefet	Sağlık Çalışanları	Farklılık	Farklılıkların Yönetimi	Yaratıcılık
Tuncer ve Yıldırım (2022)	0	Örgütsel Muhalefet	Ulusal Kültür	Kültür	Örgütsel Davranış	
Öznur ve Zincirli (2022)	0	Örgütsel Muhalefet	Örgütsel Dışlanma	Öğretmenler	Örgüt	
Haydaroğlu ve Tırpan (2022)	0	Örgütsel Muhalefet	Bibliyometrik Analiz	Scopus	WoS	
Kobanoğlu ve Karataş (2023)	0	Örgütsel Muhalefet	Örgütsel Sinizm	Davranış	Algı	
Gedik ve Üstüner (2023)	0	Örgütsel Muhalefet	Okul Yöneticisi	Otoriter Yönetim Tarzı	Örgütsel Adalet	
Terlemez (2023)	0	Örgütsel Muhalefet	Spor Örgütleri	Örgütsel Bağlılık	Örgütsel Sinizm	Örgütsel Adalet
Dursun ve Bilgivar (2024)	0	Örgütsel Muhalefet	Örgütsel Adalet	Örgütsel Mutluluk		
Kanmaz ve Can (2024)	0	Örgütsel Muhalefet	Hava Kargo	Örgütsel Bağlılık		
Toraman ve İzgüden (2024)	0	Örgütsel Muhalefet	Hemşire	Sağlık Kuruluşları	İş Tatmini	
Kılıçkaya (2024)	0	Örgütsel Muhalefet	Yönetici Desteği	Örgütsel Çekicilik		
Püsküllüoğlu ve Duman (2024)	0	Örgütsel Muhalefet	Sahnelenen Muhalefet	Sahne Arkası Muhalefet	Öğretim Elemanları	
Kılıçkaya (2024b)	0	Örgütsel Muhalefet	İşe Yabancılaşma	Kamu Kurumları		

Tablo 3: Yerel Yazındaki Örgütsel Muhalefet Makalelerinin Yıllara Göre Yayınlanma Sıklığı

Yıllar	Araştırma Sayısı
2013	2
2014	1
2015	2
2016	3
2017	8
2018	10
2019	2
2020	9
2021	9
2022	5
2023	3
2024 (02.10.2024 Tarihi İtibariyle)	6
Toplam	60

Tablo 2 ve Tablo 3'deki veriler incelendiğinde örgütsel muhalefet kavramı ile ilgili çalışmaların yerel yazında 2013 yılında başladığı görülmektedir. 2020 yılına kadar kavramla ilgili nispeten az sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Kavrama ilişkin en fazla araştırmanın yapıldığı yıl ise 2018 yılı olarak görülmektedir. Ayrıca en çok alıntılanan makalenin Yıldız'a (2013) ait olduğu, 2022 ve 2023 yılında yayınlanan makalelerinin yanında 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021 ve 2024 yıllarına ait olup da henüz alıntılanmayan makalelerin de bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu durumun örgütsel muhalefet kavramına ilişkin yerel yazında oldukça az sayıda çalışmanın yapılması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada örgütsel muhalefet davranışına ilişkin makalelerde kullanılan anahtar kelimelerin sosyal ağ analizi ile örgütsel muhalefet kavramının yerel yazındaki ağ yapısı ortaya çıkarılmıştır. Bu amaçla örgütsel muhalefet ile ilişkili 60 araştırma makalesinde kullanılan 97 anahtar kelimedenden yola çıkarak sosyal ağ analizi yapılmıştır. Sosyal ağ analizi 97x97'lik bir matris kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan derece ve arasındalık merkeziliği puanları Tablo 4 ve Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 4: Derece Merkeziliğinde 10 ve Üzeri Puana Sahip Anahtar Kelimeler

Anahtar Kelimeler	Derece Merkeziliği	Arasındalık Merkeziliği
Örgütsel Muhalefet	192.000	8.662.667
Öğretmenler	30.000	84.000
Sağlık Çalışanları	22.000	38.000
Örgütsel Adalet	20.000	31.000
Örgütsel Sinizm	14.000	14.000
Akademik Personel	12.000	6.000
Öğretim Elemanları	12.000	6.000
Eğitim Sektörü	12.000	7.500
Örgüt	12.000	6.000
İş Tatmini	11.000	3.500
Örgütsel Davranış	11.000	4.167
İşe Yabancılaşma	10.000	3.000
Okul Yöneticisi	10.000	5.000
Otel İşletmeleri	10.000	3.000
Sadakat	10.000	1.833

Tablo 5: Derece Merkeziliğinde 5 ve Daha Düşük Puana Sahip Anahtar Kelimeler

Anahtar Kelime	Derece Merkeziliği	Arasındalık Merkeziliği
İşten Ayrılma Niyeti	9.000	0.000
Kayıtsız Kalma	9.000	0.000
Örgütsel Bağlılık	8.000	2.000
Kafkas Üniversitesi	8.000	0.000
Kars	8.000	0.000
Duygusal Tükenmişlik	8.000	0.000
ANFIS Model	8.000	0.000
Sağlık Kurumları	8.000	2.000
Yönetim	8.000	0.000

Yönetişim	8.000	0.000
Okul Yönetişi	8.000	0.000
Farklılık	8.000	0.000
Farklılıkların Yönetimi	8.000	0.000
Yaratıcılık	8.000	0.000
Psikolojik Sözleşme	8.000	0.000
Konuşma	8.000	0.000
Sessizlik	8.000	0.000
Liderlik Davranışı	8.000	0.000
Turizm	8.000	0.000
Bursa	8.000	0.000
Güç Oyunları	8.000	0.333
Spor Örgütleri	8.000	1.833
Uzaktan Eğitim	7.000	0.333
Kültür	7.000	0.333
Psikolojik Dayanıklılık	6.000	0.000
Örgütsel Sessizlik	6.000	0.000
İletişim	6.000	0.000
Pozitif Psikolojik Sermay	6.000	0.000
Etik Liderlik	6.000	0.000
İstismarcı Liderlik	6.000	0.000
Güçlendirici Liderlik	6.000	0.000
Örgütsel Yalnızlık	6.000	0.000
Örgütsel Prososyal Davran	6.000	0.000
Ortaokul	6.000	0.500
Yüksek Bağlı İletişim	6.000	0.000
Düşük Bağlı İletişim	6.000	0.000
Ulusal Kültür	6.000	0.000
Örgütsel Kronizm	6.000	0.000
Örgütsel Güven	6.000	0.000
Örgüte Güvensizlik	6.000	0.000
Bibliyometrik Analiz	6.000	0.000
Scopus	6.000	0.000
WoS	6.000	0.000
Otoriter Yönetim Tarzı	6.000	0.000
Bireysel Değerler	6.000	1.000
Örgütsel Dışlanma	6.000	0.000
Algı	6.000	1.000
Hemşire	6.000	1.000
Sahnelenen Muhalefet	6.000	0.000
Sahne Arkası Muhalefet	6.000	0.000
Değişime Hazır Olma	5.000	0.000
Pedagojik Açından Muhalefe	5.000	0.000
Davranış	5.000	0.000
Örgütsel Demokrasi	4.000	0.000
Beyaz Yakalılar	4.000	0.000
Örgütsel Özdeşleşme	4.000	0.000
Eleştirel Düşünme Eğilimi	4.000	0.000
Örgütsel Kayırmacılık	4.000	0.000

Mesleki Değerler	4.000	0.000
Okul Kültürü	4.000	0.000
Algılanan Örgütsel Destek	4.000	0.000
İletişim Doyumu	4.000	0.000
Hastane Çalışanları	4.000	0.000
Mizah Davranışı	4.000	0.000
Nepotizm	4.000	0.000
Çalışan Statüsü	4.000	0.000
Örgütsel Mahkumlaşma	4.000	0.000
Üstün Nitelik Algısı	4.000	0.000
Psikolojik İyi Oluş	4.000	0.000
Örgütsel mutluluk	4.000	0.000
Hava Kargo	4.000	0.000
Yönetici Desteği	4.000	0.000
Örgütsel Çekicilik	4.000	0.000
Kamu Sektörü	4.000	0.000
Örgütsel Güç Mesafesi	3.000	0.000
Beş Faktör Kişilik Modeli	2.000	0.000
İlkokul	2.000	0.000
Ölçek Uyarlama	2.000	0.000
Öz Yeterlilik	2.000	0.000
Kontrol Odağı	2.000	0.000
Katılımcı İklim Algısı	2.000	0.000
Politik Beceri	2.000	0.000

Derece merkeziliği ağdaki bir aktörün ağda yer alan diğer aktörlerle olan bağlantısını göstermektedir. Arasındalık merkeziliği ise sosyal ağ içerisinde ilişkileri az olan aktörleri birbirine bağlayan aktörleri ifade etmektedir (Cronin, 2015). Dolayısıyla yerel yazındaki örgütsel muhalefet üzerine yapılan çalışmalarda yer alan anahtar kelimelerin derece merkeziliği puanının yüksek olması o anahtar kelimelerin en fazla kullanılan anahtar kelimeler olduğunu göstermektedir. Arasındalık merkeziliği puanları da bu sosyal ağda ilişkili olmayan anahtar kelimelerin bağlantı kurmasına aracılık eden anahtar sözcükleri ifade etmektedir. Tablo 3 ve Tablo 4'deki verilere bakıldığında "örgütsel muhalefet" anahtar sözcüğünden sonra öğretmenler, sağlık çalışanları, örgütsel adalet, örgütsel sinizm, akademik personel, öğretim elemanları, eğitim sektörü, örgüt, iş tatmini, örgütsel davranış, işe yabancılaşma, okul yöneticisi, otel işletmeleri ve sadakat kelimelerinin en yüksek derece merkeziliği puanına sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla bu anahtar kelimeler örgütsel muhalefet araştırmalarının yapıldığı ağ yapısı içerisinde en fazla ele alınan konulara atıfta bulunmaktadır. En düşük puana sahip olan anahtar sözcüklerin ise "beş faktör kişilik modeli, ilkokul, ölçek uyarlama, öz yeterlilik, kontrol odağı, katılımcı iklim algısı ve politik beceri" anahtar kelimeleri olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar ise bu anahtar kelimeler ile ilişkili konuların örgütsel muhalefet kavramına ilişkin araştırmalarda en az ele alınan konular olduğunu göstermektedir.

Arasındalık merkeziliğine bakıldığında ise en fazla puana sahip olan anahtar sözcüklerin "öğretmenler", "sağlık çalışanları", "örgütsel adalet", "örgütsel sinizm",

araştırmacılara önemli bir rehber olacağı ve literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan incelemede uluslararası literatürde örgütsel muhalefet kavramının ilk olarak 1983 yılında kullanıldığı görülmektedir. Yerel yazında ise bu kavram yaklaşık 30 yıl sonra ele alınmaya başlanmıştır. Bu da yerel literatürün kavram ile ilgili olarak uluslararası literatürün oldukça gerisinde olduğunu göstermektedir. Genel olarak örgütsel muhalefet kavramına ilişkin yerel literatürdeki ilginin zamanla arttığı ve 2018'den itibaren daha fazla araştırmacının konuyu incelediği görülmektedir. Bu, örgütsel muhalefetin bir araştırma alanı olarak kabul edildiği ve önemli bir konu olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Bununla birlikte, 2020 ve 2021'deki araştırma sayısının yoğunluğu, konunun hala güncelliğini koruduğunu ve akademik ilginin devam ettiğini göstermektedir. Ancak kavramla ilgili yerel literatürde son yıllarda bir artış olsa da araştırma makalelerinin sayısı nispeten az olduğu için kavramın yerel literatürde henüz doyuma ulaşmadığını göstermektedir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında bu kavramın sırasıyla en çok öğretmenler, sağlık çalışanları, örgütsel adalet, örgütsel sinizm, eğitim sektörü, akademik personel, örgüt, sadakat, örgütsel davranış, iş tatmini, işten ayrılma niyeti, okul yöneticisi, otel işletmeleri, kayıtsız kalma kavramları ile ilişkili çalışmalara konu olduğu söylenebilir. Hayraoğlu ve Tırpan (2022), örgütsel muhalefet kavramına ilişkin Scopus ve WoS veri tabanları üzerinden yaptıkları bibliyometrik analizde çalışan sesi, muhalefet, haber uçurma, örgütsel iletişim, ses, örgütsel davranış, süreç teorisi, iş yerinde konuşma özgürlüğü kelimelerinin en sık tekrar eden kelimeler olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla yerel yazına odaklanan bu çalışma, uluslararası literatür ile bu yönden farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Ayrıca örgütsel muhalefet kavramı haricinde matrise işlenen anahtar kelimelerden öğretmenler, sağlık çalışanları, örgütsel adalet, örgütsel sinizm, eğitim sektörü kelimelerinin arasındalık merkeziliklerinin diğerlerine oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Böylelikle bazı anahtar kelimelerin bu anahtar kelimeler üzerinden ilişkili hale geldiği söylenebilir. Örneğin örgütsel özdeşleşme ile örgütsel bağlılık, örgütsel muhalefet ağı içerisinde aynı makalede birlikte kullanılmamıştır. Ancak bu anahtar kelimeler örgütsel sinizm anahtar kelimeleri ile aynı makalede en az bir defa ayrı ayrı yer almıştır. Dolayısıyla örgütsel özdeşleşme ve örgütsel bağlılık anahtar kelimeleri örgütsel sinizm üzerinden ilişkili hale gelmektedir. Tablo 5'de gösterildiği gibi örgütsel sinizmin örgütsel bağlılık ile örgütsel özdeşleşme arasında bir aracılık rolü olabileceğinden yola çıkarak yeni araştırmalar yapılabilir.

Tablo 5: Örgütsel Muhalefet, Örgütsel Sinizm, Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Özdeşleşme İlişkisi

Çalışma Adı	Çalışmadaki Değişkenler		
A Çalışması	Örgütsel Muhalefet	Örgütsel Sinizm	Örgütsel Bağlılık
B Çalışması	Örgütsel Muhalefet	Örgütsel Sinizm	Örgütsel Özdeşleşme

Bu çalışma aynı zamanda örgütsel muhalefet kavramı ile çok az incelenen kavramları tespit ederek gelecekte yapılacak çalışmaların bu boşluğu doldurmalarına da rehberlik etmektedir. Bu da bu çalışmanın literatüre yaptığı bir

başka katkı olarak değerlendirilmektedir. Yerel yazın açısından politik beceri, katılımcı iklim algısı, kontrol odağı, öz yeterlilik, beş faktör kişilik modeli, örgütsel güç mesafesi, psikolojik iyi oluş, üstün nitelik algısı, örgütsel mahkumlaşma, iletişim doyumu, mizah davranışı gibi değişkenlerin örgütsel muhalefet ile ilişkisi nispeten çok az araştırmaya konu olmuştur. Bu sonuçlar aynı zamanda araştırmacılar açısından potansiyel çalışma konuları olarak da değerlendirilebilir. Böylelikle bu yönü ile bu araştırmanın literatüre önemli bir katkı sunduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma, Google Scholar veri tabanında yapılan sorgulama sonucunda "örgütsel muhalefet" kelimesi ile sadece 60 araştırma makalesi listelenmiştir. Bu sonuç da örgütsel muhalefet kavramının yerel yazında henüz gelişme aşamasında olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu kavramın gelecekte daha fazla araştırmada ele alınması ile örgütsel muhalefet davranışına ilişkin bilgi birikiminin artacağı düşünülmektedir.

Google Scholar veri tabanının bu araştırmanın yapıldığı tek veri tabanı olması araştırmanın kısıtlarından biri olarak değerlendirilebilir. Gelecekte yapılacak araştırmaların farklı veri tabanlarını da analizlerine dahil etmesi örgütsel muhalefet davranışının daha bütüncül bir şekilde değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır. Araştırmanın bir başka sınırlılığı ise araştırmada uluslararası yazının göz ardı edilerek sadece yerel yazına odaklanmasıdır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda hem yerel hem de uluslararası literatürün birlikte ele alınması örgütsel muhalefet davranışı hakkındaki bilimsel bilgi birikimine önemli katkılar sunacaktır.

KAYNAKÇA

- Acaray, A. (2018). Kişisel Değerler, Örgütsel Muhalefet ve Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Kamu Çalışanları Üzerine Bir Araştırma. In Tekin, M. (Ed.), *Business and Organization Research (International Conference) Proceedings Book*, 12th-14th September 2018. (pp. 161-167).
- Acaray, A. (2018). Örgütsel muhalefet üzerine pozitif psikolojik sermayenin etkisi: Eğitim sektöründe bir çalışma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ICEESS'18), 83-91.
- Ağalday, B., & Dağlı, A. (2018). Örgütsel muhalefet davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. In Celal Teyyar Uğurlu, C.T., Beycioğlu, K., Koşar, S., Kahraman, H., ve Şemin, K. F. (Eds.), *Eğitim Yönetimi Araştırmaları Tam Metin Bildiriler Kitabı*, 2-4 Mayıs, 2019, Cumhuriyet Üniversitesi Yayıncılık. (pp. 505-519).
- Akada, T., & Beycioğlu, K. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel muhalefet davranışlarına ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ilkogretim Online*, 18(3),1113-1130.
- Altinkurt, Y., & Püsküllüoğlu, E. I. (2017). Örgütsel muhalefet ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 75-86.
- Ataç, L. O., & Köse, S. (2017). Örgütsel demokrasi ve örgütsel muhalefet ilişkisi: Beyaz yakalılar üzerine bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46(1), 117-132.

- Atmaca, T. (2021). Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi ve örgütsel muhalefet algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 11-27.
- Avtgis, T. A., Thomas-Maddox, C., Taylor, E., & Patterson, B. R. (2007). The influence of employee burnout syndrome on the expression of organizational dissent. *Communication Research Reports*, 24(2), 97-102.
- Bakan, İ., Doğan, İ. F., & Yılmaz, Y. S. (2017). Çalışanlarda mesleki öz yeterlilik algısı ile örgütsel muhalefet ilişkisi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 54-70.
- Beldek, E. G. (2017). Örgütsel özdeşleşmenin örgütsel sinizm ve örgütsel muhalefet ile ilişkisi: Görgül bir araştırma. *Örgütsel Davranış Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 16-47.
- Bilginoğlu, E., & 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.
- Cronin, B. (2015). *Getting started in social network analysis with NETDRAW*. 25 Temmuz 2023 tarihinde <https://core.ac.uk/download/pdf/74244341.pdf> adresinden alındı.
- Çakır, V. O., Yurtseven, C. N., & Dal, S. (2017). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel muhalefet arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* 19(3), 78-87.
- Çiğdem, K. A. Y. A. (2016). Kontrol odağı ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Öneri Dergisi*, 12(46), 81-96.
- Dağlı, A. (2015). Örgütsel muhalefet ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 198-218.
- Doğan, Ü., Yıldızbaş, Y. V., Abdurrezzak, S., & Özkul, R. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin örgütsel muhalefet ve örgütsel yalnızlık algı düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 1086-1099.
- Dursun, İ. E., & Bilgivar, O. O. (2024). Örgütsel Adaletin Örgütsel Muhalefet ve Örgütsel Mutluluk ile İlişkisi: Öğretmenler Üzerine Bir İnceleme. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*.
- Ergün, H., & Çelik, K. (2018). Örgütsel muhalefet ölçeği Türkçe uyarlaması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 398-414.
- Gedik, A., & Üstüner, M. (2023). Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Örgütsel Muhalefet Algıları ile Otoriter Yönetim Tarzına İlişkin Algıları/Teachers' perceptions of organizational justice and organizational dissent and perceptions of authoritarian management style. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 50-67.
- Graham, J. W. (1983). *Principled organizational dissent*. Doctorial dissertation, Northwestern University.
- Gürler, M., & Yirci, R. (2021). Okul yöneticilerinin mizah davranışları ile örgütsel muhalefet ilişkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 164-182.
- Güven, Ö. Z., Yangil, F. M., & Beydilli, E. T. (2017). Bireysel değerlerin örgütsel muhalefet davranışındaki rolü: Otel işletmelerinde bir araştırma. *International Academic Research Congress Tam Metin Bildiriler Kitabı*, Çizgi Kitabevi, Alanya/Antalya. (pp. 1953-1960).

- Haydaroğlu S., & Tırpan, C. (2022). Örgütsel muhalefet çalışmalarının bibliyometrik analizi: Scopus ve WoS veri tabanlarının karşılaştırması. *Social Science Development Journal*, 7(31), 34-51.
- İzgüden, D., & Erdem, R. (2017). Yüksek-düşük bağlamli iletişim ile örgütsel muhalefet davranışları arasındaki ilişki: Akademisyenler üzerine bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(22), 104-129.
- İzgüden, D., & Erdem, R. (2018). Hastane çalışanlarında iletişim doyumunun örgütsel muhalefet davranışları üzerine etkisi. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 21(2), 243-272.
- Kadı, A., & Beytekin, O. F. (2015). Okul kültürü ve örgütsel muhalefet davranışları arasındaki ilişkinin mesleki değerler aracılığıyla araştırılması. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 71-97.
- Kanmaz, U., & Can, A. (2024). Örgütsel bağlılık ve örgütsel muhalefet ilişkisinin incelenmesi: Bir hava kargo sektörü örneği. *Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 94-114.
- Karalar, S., & Usta, İ. (2020). Katılımcı iklim algısı ile örgütsel muhalefet arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(3), 714-729.
- Kassing, J. W. (1998). Development and validation of the organizational dissent scale. *Management Communication Quarterly*, 12(2), 183-229.
- Kassing, J. W. & R. L. Dicioccio, R. L. (2004). Testing A Workplace Experience Explanation of Displaced Dissent, *Communication Reports*, 17(2), 113-120.
- Kavak, O., & Kaygın, E. (2018). Örgütsel adalet algısının örgütsel muhalefet davranışı üzerindeki etkisi. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 33-51.
- Kaya, Ç. (2016). Kontrol odağı ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Öneri Dergisi*, 12(46), 81-96.
- Kesen, M., & Pabuçcu, H. (2016). Örgütsel muhalefet ve işe yabancılaşmanın duygusal tükenmişliğe etkisinin anfiş model ile incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 9(42), 1552-1563.
- Kılıç, G., Gülaydın, M., Sürücü, Ö., & Kasapoğlu, B. (2018). Beş yıldızlı otel işletmelerinde liderlik davranışları ile örgütsel muhalefet ilişkisi. *Journal of International Social Research*, 11(59), 994-1003.
- Kılıçkaya, F. Y. (2024). Yönetici desteği ile örgütsel muhalefet arasındaki ilişki: Bu ilişkide örgütsel çekiciliğin aracılık rolü. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(1), 303-325.
- Kılıçkaya, F. Y. (2024b). Kamu kurumlarında örgütsel muhalefet ve işe yabancılaşma arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi (İKTİSAD)*, 9(24), 338-353.
- Kılınç, M., Yiğit, V., & Doğanşah, Y. (2020). Sağlık çalışanlarında örgütsel muhalefet ve örgütsel prososyal davranışlar arasındaki ilişkinin tespit edilmesine yönelik bir araştırma. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(12), 143-158.
- Kılınç, S., Yayla, E. N., & Demirtaş, Ö. (2020). Örgütsel mahkumlaşmanın örgütsel muhalefet üzerindeki etkisi: sağlık çalışanları üzerine bir alan çalışması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 19(4), 1497-1510.

- Kobanoğlu, M. S., & Karataş, M. (2023). Örgütsel sinizmin örgütsel muhalefet üzerine etkisi: Bir alan araştırması. *Kadirli Uygulamalı Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(1), 140-159.
- Korucuoğlu, T., & Şentürk, İ. (2018). Örgütsel güç oyunları ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki (İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmen görüşleri bağlamında). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 428-447.
- Liu, B. (2011). *Social network analysis. In web data mining (pp. 269-309)*. Springer, Berlin, Heidelberg.
- Ötken, A. B., & Cenkcı, T. (2013). Beş faktör kişilik modeli ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Öneri Dergisi*, 10(39), 41-51.
- Özdemir, M. (2010). *Ankara ili kamu genel liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşleri*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara, Türkiye.
- Öznur, Y. O. L., & Zincirli, M. (2022). Öğretmen algılarına göre örgütsel muhalefet ve örgütsel dışlanma arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1898-1920.
- Özüren, Ü., & Paksoy, M. (2019). İşgörenlerin nepotizm algılarının örgütsel muhalefet tutumları üzerindeki etkisi: İstanbul'da çorap sanayi çalışanları üzerinde bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (41), 210-219.
- Payne, H. J. (2007). The role of organization-based self-esteem in employee dissent expression. *Communication Research Reports*, 24(3), 235-240.
- Polat, S., & Günçavdı, G. (2019). Okul yöneticilerinin öğretmenlerin gösterdikleri örgütsel muhalefet için görüşleri. In Kondakçı, Y., Emil, S., ve Beycioğlu, K. (Eds.), *14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı - 2-4 Mayıs 2019*, (pp. 149-155).
- Püsküllüoğlu, E. I., & Altınkurt, Y. (2018). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile örgütsel muhalefet davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 897-914.
- Püsküllüoğlu, E. I., & Duman, A. (2024). Örgütsel muhalefet davranışları ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 39-52.
- Sağbaş, N. Ö., & Özdemir, M. (2020). Okullarda ayrılma, kayıtsız kalma, muhalefet ve sadakat ile örgütsel adalet ilişkisinde iş doyumunun aracı etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 455-485.
- Sarıkaya, C., & Akın, A. (2022). Farklılıkların yönetimi ile örgütsel muhalefet ve örgütsel yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Econder International Academic Journal*, 6(2), 191-220.
- Seçkin, Ş.N., ve Kavak, H. (2022). Algılanan örgütsel kronizmin örgütsel muhalefet üzerine etkisinde örgüte güvenin aracı rolü. *Social sciences studies journal (SSSJournal)*, 7(79), 870-888.
- Sezgili, K. (2021). "Yönetici ve muhalif": Algılanan örgütsel destek ve çalışan statüsünün örgütsel muhalefet üzerindeki etkileri. *Journal of Organizational Behavior Review*, 3(2), 207-221.
- Şentürk, F. K., & Coşkun, M. (2018). Liderlik tiplerinin örgütsel muhalefet üzerindeki etkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1703-1721.

- Terlemez, M. (2023). Sporda beyaz yakalı çalışanların örgütsel sinizm, örgütsel adalet ve örgütsel muhalefet düzeylerinin örgütsel bağlılığa etkisi. *Aurum Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 197-212.
- Toraman, A., & İzgüden, D. (2024). Hemşirelerin İş Tatminleri ile Örgütsel Muhalefet Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 11(2), 321-329.
- Toytok, E. H., & Özdemir, S. (2022). Okulda yönetim düzeyi ile örgütsel muhalefet düzeyi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(84), 1651-1674.
- Tuncer, M., & Yıldırım, M. (2022). Ulusal kültürün örgütsel muhalefet üzerine etkisi: Bir kamu kurumunda saha çalışması. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 14(4), 2704-2722.
- Tutar, H., & Sadykova, G. (2014). Örgütsel demokrasi ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *İşletme Bilimi Dergisi*, 2(1), 1-16.
- Tutku, E., & Dönmez, E. (2021). Sağlık çalışanlarının psikolojik sözleşme düzeyinin örgütsel muhalefet ile ilişkisi. *Assam Uluslararası Hakemli Dergi*, 8(19), 9-22.
- Uğurlu, E., & Bostancı, A. B. (2017). The relationship between teachers' political skills and organizational opposition levels Öğretmenlerin politik yetileri ile örgütsel muhalefet düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4050-4064.
- Üstün, Ö., Kılınc, M., Kılınc, S., & Öztürk, H. (2021). Sağlık çalışanlarında üstün niteliklilik algısı ve örgütsel muhalefet davranışları ilişkisi: Konya ilinde bir uygulama. *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi*, 7(3), 600-613.
- Yalçın, S., & Saygı, E. (2021). Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık, örgütsel muhalefet ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 5(4), 402-426.
- 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.
- Yıldırım, A., & Tokgöz, A. (2020). Kayırmacılık algısının örgütsel muhalefet davranışı üzerindeki etkisi. *Alanya Akademik Bakış*, 4(3), 541-560.
- Yıldırım, M., ve Deniz, M. (2020). Çalışanların örgütsel demokrasi algılarının örgütsel muhalefet davranışına etkisi: bir alan araştırması. *International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(24), 393-413.
- Yıldız, K. (2013). Örgütsel bağlılık ile örgütsel sinizm ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki. *Turkish Studies (Elektronik)*, 8(6), 853-879.
- Yıldızbaş, Y. V., Özkul, R., Doğan, Ü., & Abdurrezzak, S. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma ve örgütsel muhalefet algı düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1641-1668.
- Zaini, R. M., Elmes, M. B., Pavlov, O. V., & Saeed, K. (2017). Organizational dissent dynamics: a conceptual framework. *Management Co*

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Kavramsal Özet: Üç boyut altında ele alınan bir kavram olan örgütsel muhalefet kavramı, örgütteki anlaşmazlıkların meydana gelmesi durumunda ya da bir karşı görüşün ifade edilmesi söz konusu olduğunda bunları ifade etmenin bir yolu olarak tanımlanmaktadır. Genel anlamda çalışanların bu tür anlaşmazlıkları dikey, yatay ve dışsal olmak üzere üç farklı boyutta dile getirdikleri görülmektedir (Kassing, 1998). Dikey muhalefet düşünce ve

eleştirilerin doğrudan yönetime ifade edilmesi olarak tanımlanmaktadır. Buradaki amaç yapıcı görülmeye çalışmaktır. Ancak bu muhalefet türünün seçilmesi çeşitli misilleme ihtimallerini de beraberinde getirmektedir (Zaini, Elmes, Pavlov ve Saeed, 2017). Yatay muhalefet, yöneticiler yerine daha önce hayal kırıklığı yaşamış diğer çalışanlara aykırı görüşlerini ifade etmek olarak tanımlanmaktadır (Avtgis, Thomas-Maddox, Taylor ve Patterson, 2007). Dışsal muhalefet ise bireyin dışa dönüş bir şekilde aile ve arkadaşları gibi örgüt dışındaki kişilere iş yerindeki uyuşmazlıkları ifade etmesi olarak tanımlanmaktadır (Payne, 2007, s. 236).

Çalışmanın Amacı: Bu çalışmanın temel amacı sosyal ağ analizini kullanarak örgütsel muhalefet kavramının yerel yazındaki gelişimini incelemektir. Bu bağlamda örgütsel muhalefet kavramı ile ilgili yerel yazında yapılan araştırma makalelerinin anahtar kelimeleri kullanılarak bir ağ haritası oluşturulmuştur. Ayrıca çalışmanın ikincil amacı ise örgütsel muhalefet kavramının yerel yazındaki gelişimini belirlemek ve literatüre bütüncül bir bakış açısı kazandırarak literatürün gelişimine katkı sunmaktır. Araştırma sonucunda ulaşılan bilgilere bakıldığında örgütsel muhalefet kavramı ile ilgili araştırmaların yerel yazında 2013 yılında başladığı görülmektedir. 2020 yılına kadar kavramla ilgili çalışmaların sayısının yetersiz olduğu görülmektedir. En fazla araştırmanın yapıldığı yılın ise 2018 yılı olduğu anlaşılmaktadır. 2013-2024 yılları arasında 60 araştırma makalesinin yayınlanması kavrama ilişkin araştırmaların henüz yeterli doyuma ulaşmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmanın Yöntemi: Sosyal ağ analizi sosyal ağda bulunan aktörler arasındaki etkileşimleri tanımlamak için kullanılan bir araç olarak değerlendirilmektedir (Cronin, 2015, s. 4). Bu çalışmada da yerel yazında örgütsel muhalefet kavramı ile ilgili yürütülen araştırmaların her birinde bulunan anahtar kelimeler ağdaki birer aktör olarak düşünülmüştür. Böylelikle her bir aktörü ifade eden düğüm ve aktörler arası ilişkileri temsil eden bağlantılar yolu ile ağın yapısı, ağdaki aktörlerin rolleri, konumları ve itibarları sosyal ağ sayesinde analiz edilmeye çalışılmıştır (Liu, 2011). Kavrama ilişkin yerel yazındaki araştırmalar Google Scholar veritabanı üzerinden listelenmiştir. 02.10.2024 tarihi itibarı ile "Örgütsel Muhalefet" arama terimi üzerinden başlıklarda arama gerçekleştirilmiştir. Bu aramada alıntılar devre dışı bırakılmıştır. Listelenen arama sonuçları içerisindeki mükerrer çalışmalar analizlere dahil edilmemiştir. Böylelikle 60 araştırma makalesinin anahtar kelimeleri analizlere dahil edilmiştir. Anahtar kelimelerin ağ haritalarının oluşturulması için UCINET 6 programı kullanılmıştır. İncelenen 60 makalenin anahtar kelimeleri ile bir anahtar sözcük matrisi oluşturulmuştur. 60 makaleden elde edilen 97 adet anahtar sözcük kullanılarak dikey ve yatay olmak üzere 97x97'lik bir konu-konu matrisi oluşturulmuştur. Bu matris kullanılarak bir sosyal ağ analizi gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın Bulguları: Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre, örgütsel muhalefet kavramı ile ilişki seviyesi yüksek olan anahtar kelimeler sırasıyla öğretmenler, sağlık çalışanları, örgütsel adalet, örgütsel sinizm, eğitim sektörü, akademik personel, örgüt, sadakat, örgütsel davranış, iş tatmini, işten ayrılma niyeti, okul yöneticisi, otel işletmeleri ve kayıtsız kalma anahtar kelimeleri olmuştur. Aynı zamanda öğretmenler, sağlık çalışanları, örgütsel adalet, örgütsel sinizm, eğitim sektörü anahtar kelimeleri bazı diğer anahtar kelimeleri bir birileri ile ilişkili hale getiren kelimelerin başında gelmektedir. Bunun anlamı aynı çalışmada yer almayan anahtar kelimelerin ortak anahtar kelimeleri bu kelimelerdir. Dolayısıyla köprü durumunda olan bu tür anahtar kelimeler yeni araştırma fırsatları sunabilir.

EXTENDED ABSTRACT

Conceptual Summary: The concept of organizational dissent, which is examined under three dimensions, is defined as a way of expressing disagreements or opposing viewpoints that arise in an organization. Generally, it is observed that employees express such disagreements in three distinct dimensions: upward, lateral, and displaced dissent (Kassing, 1998). Upward dissent is defined as expressing thoughts and criticisms directly to management. The purpose here is to be seen as constructive. However, choosing this form of dissent also brings with it various potential retaliation risks (Zaini, Elmes, Pavlov, & Saeed, 2017). Lateral dissent is described as expressing opposing views to other

employees, who may have previously experienced disappointment, instead of managers (Avtgis, Thomas-Maddox, Taylor, & Patterson, 2007). Displaced dissent is defined as an individual expressing workplace disputes to people outside the organization, such as family and friends (Payne, 2007, p. 236).

Aim of the Study: The primary aim of this study is to examine the development of the concept of organizational dissent in local literature using social network analysis. In this context, a network map was created using the keywords of research articles related to the concept of organizational dissent in local literature. The secondary aim of the study is to identify the development of the concept of organizational dissent in local literature and to contribute to the development of the literature by providing a holistic perspective. According to the findings of the study, research on the concept of organizational dissent began in local literature in 2013. However, it is observed that the number of studies on the concept remained insufficient until 2020. The year with the most research conducted on the topic was 2018. Between 2013 and 2024, 60 research articles were published, indicating that research on the concept has not yet reached sufficient saturation.

Methodology: Social network analysis is considered a tool used to define interactions between actors in a network (Cronin, 2015, p. 4). In this study, the keywords in each research related to the concept of organizational dissent in local literature were treated as actors in the network. Thus, the structure of the network, the roles, positions, and reputations of the actors in the network were analyzed through social network analysis, using nodes representing each actor and connections representing relationships between actors (Liu, 2011). The researches on the concept in local literature were listed using the Google Scholar database. As of October 2, 2024, a search was conducted using the term "Organizational Dissent" in the titles. Citations were excluded from the search. Duplicate studies in the search results were not included in the analysis. Consequently, the keywords of 60 research articles were included in the analysis. UCINET 6 software was used to create network maps of the keywords. A keyword matrix was created using the keywords of the 60 articles. A topic-to-topic matrix of 97x97 was created using 97 keywords derived from the 60 articles. Social network analysis was conducted using this matrix.

Findings: According to the findings of the study, the keywords most strongly associated with the concept of organizational dissent were, in order: teachers, healthcare workers, organizational justice, organizational cynicism, the education sector, academic staff, organization, loyalty, organizational behavior, job satisfaction, intention to quit, school administrators, hotel management, and disengagement. Furthermore, keywords such as teachers, healthcare workers, organizational justice, organizational cynicism, and the education sector were among the keywords that related various other keywords to one another. This suggests that these keywords serve as common links between other keywords that do not appear in the same research. Therefore, these bridging keywords could present new research opportunities.



USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi - International
Journal of Social Sciences Academy, Yıl 6, Year 6, Sayı 16, Issue 16,
Aralık 2024, December 2024
e issn: 2687-2641



SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞI VE REKREASYONEL KATILIM: ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN MOTİVASYONEL DİNAMİKLERİ*

SOCIAL MEDIA ADDICTION AND RECREATIONAL PARTICIPATION:
MOTIVATIONAL DYNAMICS OF UNIVERSITY STUDENTS

Ceren COŞKUN

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa,
Spor Yönetim Bilimleri Anabilim Dalı,
İstanbul/Türkiye.

Istanbul University-Cerrahpaşa,
Department of Sports Management
Sciences, Istanbul/Türkiye.
coskun.ceren@outlook.com

ORCID ID: 0009-0002-8428-8875

Cemal GÜLER

Dr., İstanbul Üniversitesi-
Cerrahpaşa, Spor Yönetim Bilimleri
Anabilim Dalı, İstanbul/Türkiye.

Dr., Istanbul University-Cerrahpaşa,
Department of Sports Management
Sciences, Istanbul/Türkiye.
cemal.guler95@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-0912-7732

Makale bilgisi | Article Information

DOI: 10.47994/usbad.1583247

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 12.11.2024

Kabul Tarihi / Date Accepted: 24.12.2024

Yayın Tarihi / Date Published: 20.12.2024

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Aralık / December

Bu Makaleye Atıf İçin / To Cite This Article: Coşkun, C., & Güler, C. (2024).

Sosyal Medya Bağımlılığı ve Rekreatif Katılım: Üniversite Öğrencilerinin
Motivasyonel Dinamikleri. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi* 6(16),
524-541.

İntihal: Bu makale intihal.net yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by intihal.net. No plagiarism detected.



İletişim: Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbad>
mail: usbaddergi@gmail.com

* Bu araştırma TÜBİTAK 2209-A 2023 1. dönem proje kapsamında desteklenmiştir.

Öz: Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeyleri ile rekreasyonel aktivitelerine katılım motivasyonlarının incelenmesidir. Çalışma betimsel tarama modeli kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırmada örneklem seçiminde olasılıksız örneklem yöntemlerinden amaçlı örneklem yönetimi kullanılmış ve katılımcıların %57,4'ü (116) kadın, %42,6'sı (86) erkek toplam 202 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada kişisel bilgi formuna ek olarak katılımcıların rekreasyon aktivitelerine katılım motivasyon düzeylerini ölçmek için Gözen (2020) tarafından geliştirilen Rekreasyon Aktivitelerine Katılım Motivasyon Ölçeği ve sosyal medya bağımlılık düzeylerini ölçmek için Tutgun-Ünal (2015) tarafından geliştirilen "Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların sosyo demografik özelliklerini belirlemek için yüzde ve frekans dağılımları kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilerek bu bağlamda normallik testlerden bağımsız örneklem t-testi ve one-way anova testleri uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sosyal medya bağımlılık düzeyleri ile rekreasyonel aktivitelere katılım motivasyonları alt boyutları ile cinsiyet, yaş, sınıf, serbest zaman yeterliliği, günlük sosyal medya kullanımı ve haftalık serbest zaman sürelerine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Sonuç olarak bireylerin sosyal medya bağımlılığı ve rekreasyonel aktivitelere katılım motivasyonları cinsiyet, sınıf, serbest zaman yeterlilik, günlük sosyal medya kullanımı ve haftalık serbest zaman süresine göre farklılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Medya, Rekreasyonel Aktivite, Üniversite Öğrencileri

Abstract: Our aim is to delve into the fascinating world of social media addiction among university students and uncover the driving forces behind their participation in recreational activities. We are thrilled to present our study, which was designed using a descriptive survey model. We used a purposive sampling method, one of the non-probability sampling methods, to select our sample. We were delighted to work with 202 university students, 57.4% (116) of whom were female and 42.6% (86) of whom were male. We also used the fantastic Motivation Scale for Participation in Recreation Activities, developed by Gözen (2020), to measure the motivation levels of the participants to take part in recreation activities. And we used the brilliant 'Social Media Addiction Scale', developed by Tutgun-Ünal (2015), to measure their social media addiction levels. In this study, we used two fantastic methods to determine the socio-demographic characteristics of our participants: the percentage method and the frequency method. We are pleased to report that the data showed normal distribution, which meant that we could apply the independent sample t-test and one-way ANOVA tests. The results of the research were fascinating! They revealed significant differences between the sub-dimensions of social media addiction levels and motivations to participate in recreational activities according to gender, age, class, free time sufficiency, daily social media use and weekly free time duration. This shows that socio-demographic characteristics of individuals can influence social media addiction and motivation to participate in recreational activities.

Key Words: Social Media, Recreational Activity, University Student

1. GİRİŞ

Sosyal medya, esas olarak sosyal etkileşimlere, topluluk tabanlı girdilere ve kullanıcı topluluğu arasında içerik paylaşımına odaklanan, yalnızca kullanıcıları tarafından oluşturulan ve üçüncü taraflardan lisanslanmamış içerikleri öne çıkaran üçüncü taraf internet tabanlı platformları ifade etmektedir (Asur ve Huberman, 2010). Facebook, Instagram ve TikTok gibi sosyal ağ siteleri, insanların coğrafi mesafe veya diğer engellerden bağımsız olarak çevrimiçi bir dünyada bağlantıda

kalmalarını sağlayan sosyal medyanın önde gelen örnekleridir (Kaye, 2021; Boyd ve Ellison, 2008). Sosyal medya, sanal topluluklarda ve ağlarda (mesaj panoları, sosyal ağlar, hasta forumları, Twitter, bloglar ve Facebook gibi) bilgi, fikir, resim veya videoları birlikte oluşturmak, paylaşmak veya değiştirmek için kullanılan Web tabanlı bilgisayar aracılı araçlardır (Obar ve Wildman, 2015). Sosyal medyanın kullanılabilirliği, araştırmacıların özellikle daha önce erişilmesi zor olabilecek kaynaklardan kolayca veri toplamaları için yeni yollar açmaktadır. Sosyal medya platformları, dünya çapında yüz milyonlarca internet kullanıcısının günlük yaşamlarının bileşenlerinden biri haline gelmiştir (Kim ve vd., 2010). Geçmişten günümüze insanlar arasında bulunan bağlantılar, internet üzerinde oluşturulan ortamda daha görünür hale gelmiştir. Sosyal medya internetin yaygınlaşmasıyla birlikte gelişerek değişmiş ve bugün sayıları yüz milyonlarla ifade edilen kullanıcı sayılarına ulaşmıştır (Taşçı ve Ekiz, 2018). Sosyal medya ve paylaşım teknolojileri gibi yeni platformların insan ilişkilerini ve iletişimi kolaylaştırdığı ve genişlettiği düşünülürken, teknolojinin ve internetin aşırı kullanımı, özellikle aileler içindeki kişiler arası ilişkileri olumsuz etkileyebilmektedir. Bireyler giderek daha az yüz yüze etkileşimde bulunabilir ve bunun yerine dijital ortamlarda sanal ilişkilere katılmayı tercih edebilir. Sosyal medyanın ve internetin aşırı kullanımı, bağımlılığa benzeyen davranışlara yol açabilir (Ayğar ve Uzun, 2018). Bireyin sık sık sosyal medya kullanımı mutlaka sosyal medya bağımlılığını göstermez (Griffiths, 2010) ve bu nedenle bireylerin ruh sağlığı veya akademik performansı üzerinde her zaman olumsuz etkileri olmaz. Birçok kişi tarafından ara sıra deneyimlenebilen sosyal medyada normal aşırı etkileşim ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki temel fark, ikincisinin çevrimiçi sosyal ağlar kontrol edilemez ve zorlayıcı hale geldiğinde olumsuz sonuçlarla ilişkili olmasıdır (Andreassen, 2015). Teknolojinin aktivite amaçlı ve eğlence amaçlı kullanımı, bireylerin günlük boş zamanlarının değerlendirilmesini temsil eder. Zaman sınırlı olduğundan, boş zaman daha da kısıtlanmıştır. Bu sınırlı zaman diliminde, bireyler fırsata sahipse, mümkün olan en kısa sürede faydaları en üst düzeye çıkarma ilkesine dayalı olarak aktivite seçimleri yapma olasılıkları yüksektir (Eryılmaz ve Bal, 2019). Sosyal medya üniversite öğrencilerinin günlük yaşamında önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilerin sosyal ilişkilerini, kimlik gelişimlerini ve duygusal tatmin düzeylerini etkilemektedir.

Sosyal medya bağımlılığına bağlı olarak öğrenciler rekreasyonel aktivitelere yönelim konusunda motivasyonları azalabilmektedir. Üniversite öğrencilerinin boş zamanlarını etkin bir şekilde kullanmaları, yaşamlarını etkileyen bazı sorunların önlenmesi ve kendilerini fiziksel ve ruhsal olarak sağlıklı hissetmeleri açısından önemlidir (Akkaya, 2008). Stebbins (2012) rekreasyonu, kişinin kendi beceri ve yeteneklerini kullanabileceği, serbest zamanlarında gönüllü olarak ve hiçbir zorunluluk olmadan katılabileceği, kişisel tatmin sağlayan etkinlikler olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle; spor, sosyal ve kültürel faaliyetler geliştirilmeli ve öğrencilerin boş zamanlarını etkin bir şekilde değerlendirebilmeleri için üniversitedeki rekreasyon tesislerine yönlendirilmelidir (Kabadayı vd., 2017). Genç bireyler tüm toplumların geleceği ve vaadidir. Gençlerin eğitimi ve olgunlaşma süreci, öğretmenler, spor koçları ve yakın çevrelerindeki aileler de dahil olmak

üzere birçok insanın endişesidir. Rekreatyon, bu sürecin en iyi destekleyici unsurudur, çünkü rekreatyonel aktiviteler insanların eğitim ve olgunlaşma sürecinde mükemmel bir şekilde gelişmelerine yardımcı olmaktadır (Yiğiter vd., 2011). Literatürde, üniversite öğrencilerinin serbest zaman aktivitelerine katılımının yetişkin yaşam tarzlarını etkilediği ileri sürülmektedir (Sivan, 2003). Bu bağlamda, sağlıklı nesillerin büyümesi için bir dönüm noktası oluşturan üniversite öğrencilerinin rekreatyonel aktivitelerini yeterli bir şekilde kullanmaları son derece sosyal öneme sahiptir.

Gençlerin sağlıklı yaşam tarzını benimsemeleri, fiziksel aktivite katılımlarını arttırmaya ve fiziksel olarak kendilerini geliştirmeye katkı sağlamaktadır. Serbest zaman bireylerin ihtiyaçlarını karşılayan serbest zaman faaliyetlerinin uygulanmasında bilgi, beceri ve yetenek düzeylerini arttırmaya yardımcı olan gençlerin serbest zamanlarında aktif olarak boş zaman geçirme sürecidir. Fizyolojik, fiziksel potansiyelin geri kazanılmasını, öğrencilerin zevk için aktif dinlenme arzusunu ve kişiliğin yaratıcı kendini ifade etmesini amaçlamaktadır (Otravenko vd., 2021). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık ile rekreatyonel katılım düzeylerini incelemek, günümüzün dijitalleşen dünyasında önemli bir araştırma alanıdır. Sosyal medya kullanımı öğrencilerin serbest zamanlarını nasıl değerlendirdikleri ve motivasyonel dinamikleri üzerinde etkili olacak hale gelmiştir. Bu araştırma ile öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin rekreatyonel aktivitelere katılırken katılma motivasyonları üzerindeki etkilerini anlamak için önemli olacağı düşünülmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, öğrencilerin sağlıklı yaşam tarzlarını benimsemeleri, sosyal etkileşimlerini güçlü hale getirmeleri ve dijital bağımlılık ile mücadele etmeleri için üniversitelere rehberlik edecek öneriler sunmaktadır. Literatürde yapılan araştırmalar sosyal medya kullanan bireylerin rekreatyon aktivitelerine katılım göstermede etkili olduğu belirtilmektedir (Turkak ve Çuhadar, 2022; Şirin, 2023).

2. YÖNTEM VE GEREÇ

Çalışma betimsel tarama modeli kullanılarak tasarlanmıştır. Geniş gruplar üzerinde yürütülen, grupta yer alan bireylerin bir olay hakkındaki görüş ve tutumlarının alındığı ve betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2012). Araştırmada örneklem seçiminde olasılıksız örneklem yöntemlerinden amaçlı örneklem yönetimi kullanılmıştır. Tablo 1'de yer alan verilere göre katılımcıların %57,4'ü (116) kadın, %42,6'sı (86) erkek toplam 202 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcılar İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören bireylerden oluşmaktadır.

Araştırmaya dahil olma kriterleri; spor bilimleri fakültesi öğrencisi olmak, rekreatyon aktivitelerine katılmak ve sosyal medya platformunda bir hesabı olmasıdır. Çalışmaya katılmadan önce katılımcılara konu ile ilgili bilgi aktarılmış ve katılımcılar tarafından onam formu doldurulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın ilk bölümünde araştırmacılar tarafından katılımcıların sosyo demografik özelliklerini tespit etmek amacıyla cinsiyet, yaş, sınıf, haftalık serbest zaman süresi, serbest zaman yeterliliği ve günlük sosyal medya kullanımını içeren sorular yer almaktadır.

Rekreasyon Aktivitelerine Katılım Motivasyon Ölçeği

Araştırmanın ikinci bölümünde katılımcıların rekreasyon aktivitelerine katılım motivasyon düzeylerini ölçmek için Gözen (2020) tarafından geliştirilen Rekreasyon Aktivitelerine Katılım Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 36 madde, 5 alt boyut ve 5 likertli bir ölçektir. Alt boyutlar sırasıyla, "Başarı odaklılık", "Zorluklara meydan okuma", "Risk alma", "Bireysellik" ve "Yenilik"tir. İç tutarlılık kat sayısı .93 olarak bulunmuştur.

Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği

Araştırmanın üçüncü bölümünde katılımcıların sosyal medya bağımlılık düzeylerini ölçmek için Tutgun-Ünal (2015) tarafından geliştirilmiş "Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 41 madde, 4 alt boyut ve 5 likertli bir ölçektir. Alt boyutlar sırasıyla, "Meşguliyet", "Duygu Durum Düzenleme", "Tekrarlama" ve "Çatışma"dır. Ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı ise .92 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizleri SPSS 25 (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcıların sosyo demografik özelliklerini belirlemek için yüzde ve frekans yöntemleri kullanılmıştır. Verilerin skewness (-.207) ve kurtosis (1.493) değerlerine bakılarak araştırmanın parametrik dağılıma sahip olduğu tespit edilmiştir. Jondeau ve Rockinger (2003)' e göre alt boyutların çarpıklık ve basıklık katsayılarının +3 ile -3 arasında normal dağılım parametrelerine uygun şartlar taşıdığını ifade etmiştir. Bu bağlamda verilerin normallik testlerden bağımsız örneklem t-testi ve one-way anova testleri uygulanmıştır.

Araştırmanın Etik İzni

Bu araştırma, Helsinki Deklarasyonu prensiplerine uygun şekilde tamamen etik kurallar çerçevesinde gerçekleşmiştir. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığının 13.09.2024 tarihinde gerçekleştirilen toplantısında değerlendirilen araştırmanın 2024/394 nolu karar ile etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir.

3. BULGULAR

Tablo 1. RAKMÖ ve SMBÖ puanlarının dağılımı

ÖLÇEK	Madde Sayısı	Min.	Maks.	Standart Sapma	Ort.	Çarpıklık	Basıklık
REKREASYONEL AKTİVİTELERE KATILIM MOTİVASYON ÖLÇEĞİ (RAKMÖ)							
Başarı odaklılık	10	2.60	5.00	.42	3.98	.263	.440
Zorluklara meydan okuma	9	2.00	5.00	.78	3.61	-.575	-.232
Risk alma	6	1.67	5.00	.77	3.49	-.207	-.602
Bireysellik	5	1.80	5.00	.55	3.47	.075	.119
Yenilik	6	3.00	5.00	4.9	3.93	.518	-.326
SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞI ÖLÇEĞİ (SMBÖ)							
Meşguliyet	12	1.00	5.00	.62	2.74	.738	1.11
Duygu Durum Düzenleme	5	1.00	5.00	.72	2.67	.486	1.493
Tekrarlama	5	1.00	4.60	.86	2.16	.199	-.788
Çatışma	19	1.00	4.05	.67	2.18	-.155	-.699

Sayfa | 528

Tablo 1’de araştırmada kullanılan ölçeklerin alt boyut puan dağılımları yer almaktadır. RAKMÖ’ye ait en yüksek ortalama $3.98 \pm .44$ Başarı odaklılık alt boyutu, en düşük ortalama ise $3.47 \pm .55$ Bireysellik alt boyutunda tespit edilmiştir. SMBÖ’ye ait en yüksek ortalama $2.74 \pm .62$ Meşguliyet alt boyutunda iken, en düşük ortalama ise $2.16 \pm .86$ Tekrarlama alt boyutunda tespit edilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların demografik dağılımları

Demografik Özellikler	Değişkenler	n	%
Cinsiyet	Kadın	116	57.4
	Erkek	86	42.6
Yaş	18-20	92	45.5
	21-23	85	42.1
	24 ve üzeri	25	12.4
Sınıf	1.sınıf	58	28.7
	2.sınıf	42	20.8
	3.sınıf	49	24.3
	4.sınıf	53	26.2

Haftalık serbest zaman	1-5 saat	20	9.9
	6-10 saat	29	14.4
	11-15 saat	12	5.9
	16 saat ve üzeri	141	69.8
Serbest zaman yeterli mi?	Yetersiz	55	27.2
	Kısmen yeterli	77	38.1
	Yeterli	70	34.7
Günlük sosyal medya kullanım sıklığı	1-2 saat	38	18.8
	3-4 saat	106	52.5
	5 saat ve üzeri	58	28.7
Toplam		202	100,0

Tablo 2’de katılımcıların demografik bilgilerine ait dağılımları yer almaktadır. Katılımcıların %57,4’ü “Kadın”, %45,5’i “18-20 yaş”, %28,7’si “1.sınıf”, %69,8’i “16 saat ve üzeri” serbest zamana sahip, “%38,1’i “Kısmen yeterli”, %52,5’i “3-4 saat” günlük sosyal medya sıklığına sahiptir.

Tablo 3. Cinsiyete göre ölçek alt boyutlarına ait dağılım

ÖLÇEK BOYUTLARI	Cinsiyet	N	Ort.	SS	T	p
RAKMÖ						
Başarı odaklılık	Kadın	116	3.97	.40	-.279	.561
	Erkek	86	3.99	.45		
Zorluklara meydan okuma	Kadın	116	3.38	.86	-5.070	.001
	Erkek	86	3.92	.53		
Risk alma	Kadın	116	3.2	.82	-4.344	.001
	Erkek	86	3.75	.61		
Bireysellik	Kadın	116	3.41	.52	-1.886	.064
	Erkek	86	3.55	.58		
Yenilik	Kadın	116	3.89	.49	-1.191	.403
	Erkek	86	3.98	.49		
SMBÖ						
Meşguliyet	Kadın	116	2.81	.57	1.771	.029
	Erkek	86	2.65	.68		
Duygu Durum Düzenleme	Kadın	116	2.74	.78	1.544	.741
	Erkek	86	2.58	.63		
Tekrarlama	Kadın	116	2.25	.95	1.620	.001
	Erkek	86	2.05	.72		
Çatışma	Kadın	116	2.21	.69	.775	.779
	Erkek	86	2.14	.65		

Tablo 3’de katılımcıların cinsiyete göre rekreasyon aktivitelerine katılım motivasyonu ile sosyal medya bağımlılığı arasında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; “zorluklara meydan okuma”, “risk alma”, “meşguliyet” ve “tekrarlama” alt boyutları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. ($p < 0.05$)

Tablo 4. Yaşa göre ölçek alt boyutlarına ait dağılım

ÖLÇEK BOYUTLARI	Yaş	N	Ort.	SS	F	p
RAKMÖ						
Başarı odaklılık	18-20	92	3.99	.40	.201	.811
	21-23	85	3.96	.42		
	24 ve üzeri	25	4.01	.50		
Zorluklara meydan okuma	18-20	92	3.81	.47	11.404	.000
	21-23	85	3.32	.96		
	24 ve üzeri	25	3.88	.71		
Risk alma	18-20	92	3.71	.56	8.807	.000
	21-23	85	3.24	.89		
	24 ve üzeri	25	3.52	.77		
Bireysellik	18-20	92	3.56	.48	2.557	.080
	21-23	85	3.41	.56		
	24 ve üzeri	25	3.33	.70		
Yenilik	18-20	92	3.86	.50	1.955	.144
	21-23	85	3.98	.45		
	24 ve üzeri	25	4.03	.53		
SMBÖ						
Meşguliyet	18-20	85	2.66	.51	2.575	.079
	21-23	25	2.86	.74		
	24 ve üzeri	92	2.64	.52		
Duygu Durum Düzenleme	18-20	92	2.65	.62	1.803	.168
	21-23	85	2.76	.81		
	24 ve üzeri	25	2.46	.71		
Tekrarlama	18-20	92	1.85	.80	13.287	.000
	21-23	85	2.48	.82		
	24 ve üzeri	25	2.25	.84		
Çatışma	18-20	92	2.17	.64	2.270	.106
	21-23	85	2.26	.73		

	24 ve üzeri	25	1.93	.56		
--	-------------	----	------	-----	--	--

Tablo 4'te katılımcıların yaşa göre rekreasyon aktivitelerine katılım motivasyonu ile sosyal medya bağımlılığı arasında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek için one-way anova testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; "zorluklara meydan okuma", "risk alma", "bireysellik" ve "tekrarlama" alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. ($p < 0.05$)

Tablo 5. Sınıfa göre ölçek alt boyutlarına ait dağılım

ÖLÇEK BOYUTLARI	Sınıf	N	Ort.	SS	F	p
RAKMÖ						
Başarı odaklılık	1.sınıf	58	4.02	.36	3.406	.019
	2.sınıf	42	3.85	.42		
	3.sınıf	49	3.90	.38		
	4.sınıf	53	4.09	.48		
Zorluklara meydan okuma	1.sınıf	58	3.84	.46	24.393	.001
	2.sınıf	42	3.75	.51		
	3.sınıf	49	2.90	1.02		
	4.sınıf	53	3.90	.57		
Risk alma	1.sınıf	58	3.67	.57	11.494	.001
	2.sınıf	42	3.62	.53		
	3.sınıf	49	2.96	.96		
	4.sınıf	53	3.67	.71		
Bireysellik	1.sınıf	58	3.62	.54	3.160	.026
	2.sınıf	42	3.36	.44		
	3.sınıf	49	3.34	.39		
	4.sınıf	53	3.51	.70		
Yenilik	1.sınıf	58	3.89	.45	3.523	.016
	2.sınıf	42	3.83	.53		
	3.sınıf	49	3.87	.42		
	4.sınıf	53	4.11	.51		
SMBÖ						
Meşguliyet	1.sınıf	58	2.69	.61	1.732	.162
	2.sınıf	42	2.70	.69		
	3.sınıf	49	2.67	.40		
	4.sınıf	53	2.91	.74		
Duygu Durum Düzenleme	1.sınıf	58	2.73	.71	2.731	.045
	2.sınıf	42	2.47	.72		
	3.sınıf	49	2.58	.50		
	4.sınıf	53	2.86	.86		
Tekrarlama	1.sınıf	58	1.91	.76	8.915	.001
	2.sınıf	42	1.80	.95		
	3.sınıf	49	2.50	.63		

	4.sınıf	53	2.41	.90		
Çatışma	1.sınıf	58	2.23	.66	1.808	.147
	2.sınıf	42	2.01	.65		
	3.sınıf	49	2.32	.64		
	4.sınıf	53	2.12	.72		

Tablo 5'te katılımcıların sınıfa göre rekreasyon aktivitelerine katılım motivasyonu ile sosyal medya bağımlılığı arasında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek için one-way anova testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; "başarı odaklılık", "zorluklara meydan okuma", "risk alma", "bireysellik", "yenilik", "duygu durum düzenleme" ve "tekrarlama" alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. ($p < 0.05$)

Tablo 6. Serbest zaman yeterliliğine göre ölçek alt boyutlarına ait dağılım

ÖLÇEK BOYUTLARI	SB Yeterlilik	N	Ort.	SS	F	p
RAKMÖ						
Başarı odaklılık	Yetersiz	55	4.02	.40	1.762	.174
	Kısmen yeterli	77	4.02	.48		
	Yeterli	70	3.90	.36		
Zorluklara meydan okuma	Yetersiz	55	3.93	.52	22.442	.001
	Kısmen yeterli	77	3.79	.62		
	Yeterli	70	3.15	.90		
Risk alma	Yetersiz	55	3.76	.58	22.128	.001
	Kısmen yeterli	77	3.70	.69		
	Yeterli	70	3.04	.78		
Bireysellik	Yetersiz	55	3.60	.58	3.143	.045
	Kısmen yeterli	77	3.48	.52		
	Yeterli	70	3.36	.54		
Yenilik	Yetersiz	55	3.99	.46	2.546	.081
	Kısmen yeterli	77	3.98	.55		
	Yeterli	70	3.82	.42		
SMBÖ						
Meşguliyet	Yetersiz	55	2.60	.69	2.240	.109
	Kısmen yeterli	77	2.76	.60		
	Yeterli	70	2.84	.57		
Duygu Durum Düzenleme	Yetersiz	55	2.78	.71	2.224	.111
	Kısmen yeterli	77	2.54	.74		
	Yeterli	70	2.74	.70		

Tekrarlama	Yetersiz	55	1.81	.69	17.054	.001
	Kısmen yeterli	77	2.01	.91		
	Yeterli	70	2.60	.75		
Çatışma	Yetersiz	55	2.24	.68	2.144	.120
	Kısmen yeterli	77	2.05	.69		
	Yeterli	70	2.27	.65		

Tablo 6’da katılımcıların serbest zaman yeterliliğine göre rekreasyon aktivitelerine katılım motivasyonu ile sosyal medya bağımlılığı arasında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek için one-way anova testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; “zorluklara meydan okuma”, “risk alma”, “bireysellik” ve “tekrarlama” alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. ($p < 0.05$)

Tablo 7. Günlük sosyal medya kullanım süresine göre ölçek alt boyutlarına ait dağılım

ÖLÇEK BOYUTLARI	Günlük sosyal medya kullanımı	N	Ort.	SS	F	p
RAKMÖ						
Başarı odaklılık	1-2 saat	38	4.10	.50	1.797	.149
	3-4 saat	106	3.92	.40		
	5 saat ve üzeri	58	4.00	.38		
Zorluklara meydan okuma	1-2 saat	38	4.02	.63	9.371	.001
	3-4 saat	106	3.36	.88		
	5 saat ve üzeri	58	3.81	.45		
Risk alma	1-2 saat	38	3.84	.74	6.187	.001
	3-4 saat	106	3.29	.77		
	5 saat ve üzeri	58	3.62	.69		
Bireysellik	1-2 saat	38	3.48	.77	5.293	.002
	3-4 saat	106	3.34	.46		
	5 saat ve üzeri	58	3.69	.46		
Yenilik	1-2 saat	38	4.03	.56	3.235	.023
	3-4 saat	106	3.84	.47		
	5 saat ve üzeri	58	4.03	.43		
SMBÖ						
Meşguliyet	1-2 saat	38	2.32	.58	11.247	.001
	3-4 saat	106	2.86	.56		
	5 saat ve üzeri	58	2.82	.65		

Duygu Durum Düzenleme	1-2 saat	38	2.41	.70	9.415	.001
	3-4 saat	106	2.67	.63		
5 saat ve üzeri	58	2.86	.83			
Tekrarlama	1-2 saat	38	2.02	.82	5.027	.002
	3-4 saat	106	2.31	.85		
	5 saat ve üzeri	58	1.98	.87		
Çatışma	1-2 saat	38	1.89	.71	3.452	.018
	3-4 saat	106	2.20	.65		
	5 saat ve üzeri	58	2.34	.65		

Tablo 7’de katılımcıların günlük sosyal medya kullanım sürelerine göre rekreasyon aktivitelerine katılım motivasyonu ile sosyal medya bağımlılığı arasında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek için one-way anova testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; “zorluklara meydan okuma”, “risk alma”, “bireysellik”, “yenilik”, “meşguliyet”, “duygu durum düzenleme”, “tekrarlama” ve “çatışma” alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. ($p < 0.05$)

Tablo 8. Haftalık serbest zaman süresine göre ölçek alt boyutlarına ait dağılım

ÖLÇEK	Haftalık serbest zaman	N	Ort.	SS	F	p
RAKMÖ						
Başarı odaklılık	1-5 saat	20	4.15	.47	4.596	.004
	6-10 saat	29	4.14	.44		
	11-15 saat	12	4.15	.49		
	16 saat ve üzeri	141	3.91	.38		
Zorluklara meydan okuma	1-5 saat	20	4.06	.41	5.717	.001
	6-10 saat	29	3.85	.52		
	11-15 saat	12	3.95	.60		
	16 saat ve üzeri	141	3.47	.84		
Risk alma	1-5 saat	20	3.84	.78	3.280	.022
	6-10 saat	29	3.61	.74		
	11-15 saat	12	3.83	.47		
	16 saat ve üzeri	141	3.39	.77		
Bireysellik	1-5 saat	20	3.61	.65	1.133	.337
	6-10 saat	29	3.36	.57		
	11-15 saat	12	3.31	.60		
	16 saat ve üzeri	141	3.48	.53		

Yenilik	1-5 saat	20	4.12	.67	3.038	.030
	6-10 saat	29	3.94	.40		
	11-15 saat	12	4.22	.44		
	16 saat ve üzeri	141	3.88	.46		
SMBÖ						
Meşguliyet	1-5 saat	20	2.89	.98	2.857	.038
	6-10 saat	29	2.94	.67		
	11-15 saat	12	3.00	.62		
	16 saat ve üzeri	141	2.66	.53		
Duygu Durum Düzenleme	1-5 saat	20	2.77	.98	1.496	.217
	6-10 saat	29	2.75	.84		
	11-15 saat	12	3.03	.87		
	16 saat ve üzeri	141	2.61	.63		
Tekrarlama	1-5 saat	20	2.30	.73	1.984	.118
	6-10 saat	29	2.40	.91		
	11-15 saat	12	2.46	.98		
	16 saat ve üzeri	141	2.07	.85		
Çatışma	1-5 saat	20	1.96	.63	1.213	.306
	6-10 saat	29	2.2232	.91449		
	11-15 saat	12	2.0000	.73957		
	16 saat ve üzeri	141	2.2240	.62110		

Tablo 8’de katılımcıların haftalık serbest zaman süresine göre rekreasyon aktivitelerine katılım motivasyonu ile sosyal medya bağımlılığı arasında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek için one-way anova testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; “başarı odaklılık”, “zorluklara meydan okuma”, “risk alma”, “yenilik” ve “meşguliyet” alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. ($p < 0.05$)

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada, üniversite öğrencileri arasında sosyal medya bağımlılığı ile eğlence amaçlı katılım arasındaki kritik ilişkiyi vurgulayarak, eğlence amaçlı faaliyetlere katılımlarını şekillendiren temel motivasyonel dinamikleri aydınlatmaktadır. Dijital platformlar günlük yaşama nüfuz etmeye devam ettikçe, aşırı sosyal medya kullanımının öğrencilerin fiziksel, sosyal ve serbest zaman faaliyetlerine katılım motivasyonlarını nasıl etkilediğini anlamak giderek daha önemli hale gelmektedir. Bu araştırmadan elde edilen iç görüşler, üniversite öğrencilerinin ruh sağlığı, akademik performansı ve genel refahı hakkındaki daha geniş söyleme katkıda bulunarak, yaşam kalitelerini artırmayı amaçlayan müdahale stratejileri için çıkarımlar sunmaktadır. Sosyal medya bağımlılığını ele almak ve dengeli eğlence amaçlı katılımı teşvik etmek, üniversite toplulukları içinde

daha sağlıklı yaşam tarzlarını ve daha üretken akademik deneyimleri teşvik etmek için hayati adımlar olarak hizmet edebilir. Bu kapsamda çalışmaya %57,4'ü "Kadın", %42,6'sı "Erkek" olmak üzere toplam 202 üniversite öğrencisi katılmıştır.

Tablo 3'te katılımcıların cinsiyetlerine göre sosyal medya bağımlılık ve rekreasyonel aktivitelerine katılım düzeylerini ölçmek için yapılan analiz sonucunda "zorluklara meydan okuma", "risk alma", "meşguliyet" ve "tekrarlama" alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Literatürde yer alan araştırma sonuçları incelendiğinde benzerlik göstermektedir (İnce ve Koçak, 2017; Özdemir, 2019; Önaç vd., 2018). Cinsiyete dayalı farklılıkların alınması, sosyal medya bağımlılığı ile ilgili önleyecek faaliyetlerde hem de rekreasyonel katılımı arttıracak müdahalelerde önemli rol oynamaktadır. Cinsiyete özgü yaklaşımların geliştirilmesi dengeli ve motive olma yönünde katkı sağlayabilir.

Katılımcıların yaşlarına göre Tablo 4'te sosyal medya bağımlılık ve rekreasyonel aktivitelerine katılım düzeylerini belirlemek için yapılan analiz sonucunda "zorluklara meydan okuma", "risk alma", "bireysellik" ve "tekrarlama" alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Literatürde yer alan araştırma sonuçları karşılaştırıldığında, Karagün ve Tapşın (2024) yapılan çalışmada yaş ile sosyal medya bağımlılığı arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Literatürde yer alan araştırma sonucu ile çalışma sonucu benzerlik göstermektedir.

Tablo 5'te katılımcı üniversite öğrencilerinin sınıflarına göre sosyal medya bağımlılığı ile rekreasyonel aktivitelere katılım motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Literatürde benzer çalışmalara bakıldığında araştırmaya paralel sonuçlar elde edilmiştir (Çiftçi, 2018; Güler vd., 2019). Ayrıca benzer diğer çalışmalarda ise farklı sonuçlar bulunmuştur (Özdemir, 2019; Demircan vd., 2022).

Çalışmada Tablo 6'da yer alan sonuçlar incelendiğinde, serbest zaman yeterlilik düzeylerine göre sosyal medya bağımlılığı ile rekreasyonel aktivitelere katılım motivasyon düzeyleri arasında alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Literatürde Karakuş ve vd. (2022) ile Demirel vd. (2023) tarafından yapılan çalışmalarda tespit edilen sonuçlar araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Serbest zaman faaliyetlerine yeterli düzeyde katılan bireyler sosyal medya bağımlılığını daha az yaşayabilir. Yeterlilik düzeylerinin artması rekreasyon aktivitelerinden daha fazla tatmin elde edeceği yorumu yapılabilir.

Tablo 7'de günlük sosyal medya kullanım süresine göre yapılan analiz sonuçlarına göre sosyal medya bağımlılığı ile rekreasyonel aktivitelere katılım motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Şirin (2023), Kılıçman (2020) ve Aktan (2018) çalışmalarında yer alan sonuçlar araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Sosyal medyada daha fazla vakit geçirmek bağımlılığı teşvik edecek bir alışkanlık haline gelebilir. Diğer yandan sosyal medyada zaman geçirdikçe rekreasyon etkinliklerine motive olmakta zorlanabilir.

Haftalık serbest zaman süresine göre sosyal medya bağımlılığı ile rekreasyonel aktivitelere katılım motivasyon düzeyleri arasında Tablo 8'de yapılan analiz

sonuçlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Literatürde Kaya Altun (2024) ve Önen (2023) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile çalışma sonucu arasında benzerlik bulunmaktadır.

Araştırma sonuçları, sosyal medya kullanımının üniversite öğrencilerinin bağımlılık seviyelerini ve rekreasyonel faaliyetlere katılım motivasyonlarını nasıl şekillendirdiğini göstermesi açısından önemlidir. Gençlerin dijital araçlara karşı davranışları rekreasyon aktivitelerine katılım motivasyonları hakkında önemli bilgiler verebilir. Aynı zamanda bireylerin sağlıklı yaşam biçimleri oluşturmaları rekreasyon aktivitelerine katılımları teşvik edilmelidir. Sosyal medya bağımlılığını yönetebilmeleri için gerekli destek programları sunulabilir. Sosyal medya kullanım süresi öğrencilerin bağımlılık düzeyleri ile ilişkili olabileceği gibi onların fiziksel ve sosyal aktivitelere katılım motivasyonlarını da etkileyebilir. Yapılacak bir sonraki çalışmada bölüm ve akademik başarı gibi değişkenler de dikkate alınarak incelenebilir. Öğrencilerin sosyal medya kullanım amaçları ve rekreasyon aktivitelerine katılım motivasyonlarını daha derin incelemek için nitel araştırmalar yapılabilir. Farklı yaş grupları da incelenerek yaş geçtikçe sosyal medya bağımlılık düzeyi ile rekreasyon aktivitelerine katılım motivasyonlarının değişikliği değerlendirilebilir. Bu öneriler ışığında araştırma konusu literatürde daha geniş bir araştırma geliştirme açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akkaya, S. (2008). *Üniversite öğrencilerinin popüler kültür etkinlikleri ve boş zaman alışkanlıkları*. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Aktan, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 405-421.
- Andreassen, C. S. (2015). Online social network site addiction: A comprehensive review. *Current Addiction Reports*, 2, 175-184.
- Asur, S. & Huberman, A. (2010). Predicting the Future with Social Media. arXiv preprint arXiv:1003.5699.
- Ayğar, B. B., & Uzun, B. (2018). Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(3), 1-19.
- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2008). Social network sites: definition, history, and scholarship. *J Computer-Med Commun*, 13, 210-30. doi: 10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x
- Çiftçi, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 418-434.
- Demircan, Ü., Işık, M., & Gürhan, N. (2022). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ve siber zorbalık. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(2), 596-609.
- Demirel, M., Kaya, A., Aksu, H. S., & Harmandar-Demirel, D. (2023). Genç Yetişkinlerde Sosyal Medya Bağımlılığı ve Serbest Zaman Tutumu: Algılanan Gelir Düzeyinin Rolü. *NEU GASTRO*, 2(2), 74-85. <https://doi.org/10.54497/Gastromedia.2023.13>
- Eryılmaz, S., & Bal, H. T. (2019). Teknoloji Bağımlılığı ile Rekreasyonel Eğilimler Arasındaki İlişki: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir İnceleme, *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 902-919.

- Gözen, E. (2020). Açık alan rekreasyon aktivitelerine katılmayı motive eden faktörlere yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 2197-2209. doi:10.26677/TR1010.2020.475
- Griffiths, M. D. (2010). The role of context in online gaming excess and addiction: Some case study evidence. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 8, 119-125.
- Güler, E. Ö., Veysikarani, D., & Keskin, D. (2019). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı üzerine bir araştırma. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 1-13.
- İnce, M., & Koçak, M. C. (2017). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıkları: Necmettin Erbakan Üniversitesi örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 736-749.
- Jondeau, E., & Rockinger, M. (2003). Conditional volatility, skewness, and kurtosis: existence, persistence, and comovements. *Journal of Economic dynamics and Control*, 27(10), 1699-1737.
- Kabadayı, M., Eski, T., Bayram, L., Yılmaz, A. K., & Mayda, M. H. (2017). Analysis of the factors which influence participation of university students in recreational activities. *European Journal of Education Studies*, 3(12), 161-171.
- Karagün, E., & Tapşın, F. O. (2024). Spor Yapan Bireylerin Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerinin Cinsiyet Açısından İncelenmesi. *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 36-45.
- Karakaya, İ. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. A. Tanrıoğen (Ed.). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karakuş, K., Demirel, M., & Kaya, A. (2022). *Dijital Oyun Bağımlılığı ve Sosyal Medya Bağımlılığının Rekreasyonel Faaliyetlere Katılım ve Serbest Zaman Değerlendirme Değişkenleri Açısından İncelenmesi*. ERPA 2022, 40.
- Kaya Altun, Y. (2024). *Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Fiziksel Aktivitelere Katılım Motivasyonları ile Sosyal Medya Bağımlılığı Arasındaki İlişki*. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Aydın.
- Kaye, L. K. (2021). Exploring the "socialness" of social media. *Computers in Human Behavior Reports*, 3, 100083.
- Kılıçman, İ. (2020). *Rekreasyon farkındalığı ve sosyal medya bağımlılığının yaşam doyumu üzerine etkilerinin incelenmesi: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma*. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Karaman.
- Kim, W, O. Jeong, & S, Lee. (2010). On social Web sites. *Information Systems* 35, 215-236.
- Obar, J. A., & Wildman, S. (2015). Social media definition and the governance challenge: An introduction to the special issue. *Telecommunications policy*, 39(9), 745-750.
- Otravenko, O., Pelypas, D., Zhamardiy, V., Shynkarova, O., & Shkola, O. (2021). Leisure and recreational activities of student youth in the context of health-preservation, *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 12(3), 146 - 154
- Önaç, A. K., Birişçi, T., Gündel, H., Işikel, N., & Çalışkan, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin rekreasyonel eğilimleri üzerine bir araştırma. *Ege Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 55(1), 1-9.
- Önen, L. (2023). *Üniversite öğrencilerinin serbest zaman motivasyonları ile rekreasyonel etkinliklere katılımına engel olan faktörlerin incelenmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Özdemir, Z. (2019). Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Medya Bağımlılığı. *Beykoz Akademi Dergisi*, 7(2), 91-105.
- Sivan, A. (2003). Has leisure got anything to do with learning? An exploratory study of the lifestyles of young people in Hong Kong universities. *Leisure studies*, 22(2), 129-146.

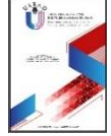
- Stebbins, R. A. (2012). *The Idea of Leisure First Principles*. New Jersey: Transaction Publishers.
- Şirin, E. (2023). Rekreatif Olarak Sportif Faaliyetlere İlk Kez Katılan Gençlerin Sosyal Medya ve Dijital Oyun Bağımlılığının İncelenmesi. *Uluslararası Spor Bilimleri Öğrenci Çalışmaları*, 5(2), 95-105.
- Taşçı B., & Ekiz, S. (2018). Serbest Zaman Aktivitesi Olarak Sosyal Medya Bağımlılığı, 2. *Uluslararası İletişimde Yeni Yönelimler Konferansı: Eğlence ve Ürün Yerleştirme*, İstanbul Ticaret Üniversitesi, 224-235, İstanbul.
- Turkak, V., & Çuhadar, A. (2022). Rekreasyonel Aktivite Tercihinde Sosyal Medya Etkisi. *Rekreatif Etkinlikler*, Efe Akademi.
- Tutgun-Ünal, A. (2015). *Sosyal medya bağımlılığı: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yiğiter, K., Sarı, İ., Ulusoy, Y. Ö., & Soyer, F. (2011). Examining The Effect of Recreational Activities on University Students' self-Esteem. *Sport Scientific and Practical Aspects*, 8(2), 15-19.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET: Sosyal medya, esas olarak sosyal etkileşimlere, topluluk tabanlı girdilere ve kullanıcı topluluğu arasında içerik paylaşımına odaklanan, yalnızca kullanıcıları tarafından oluşturulan ve üçüncü taraflardan lisanslanmamış içerikleri öne çıkaran üçüncü taraf internet tabanlı platformları ifade etmektedir (Asur ve Huberman, 2010). Facebook, Instagram ve TikTok gibi sosyal ağ siteleri, insanların coğrafi mesafe veya diğer engellerden bağımsız olarak çevrimiçi bir dünyada bağlantıda kalmalarını sağlayan sosyal medyanın önde gelen örnekleridir (Kaye, 2021; Boyd ve Ellison, 2008). Sosyal medya, sanal topluluklarda ve ağlarda (mesaj panoları, sosyal ağlar, hasta forumları, Twitter, bloglar ve Facebook gibi) bilgi, fikir, resim veya videoları birlikte oluşturmak, paylaşmak veya değiştirmek için kullanılan Web tabanlı bilgisayar aracılı araçlardır (Obar ve Wildman, 2015). Sosyal medya bağımlılığına bağlı olarak öğrenciler rekreasyonel aktivitelere yönelim konusunda motivasyonları azalabilmektedir. Üniversite öğrencilerinin boş zamanlarını etkin bir şekilde kullanmaları, yaşamlarını etkileyen bazı sorunların önlenmesi ve kendilerini fiziksel ve ruhsal olarak sağlıklı hissetmeleri açısından önemlidir (Akkaya, 2008). Stebbins (2012) rekreasyonu, kişinin kendi beceri ve yeteneklerini kullanabileceği, serbest zamanlarında gönüllü olarak ve hiçbir zorunluluk olmadan katılabileceği, kişisel tatmin sağlayan etkinlikler olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle; spor, sosyal ve kültürel faaliyetler geliştirilmeli ve öğrencilerin boş zamanlarını etkin bir şekilde değerlendirebilmeleri için üniversitedeki rekreasyon tesislerine yönlendirilmelidir (Kabadayı vd., 2017). Genç bireyler tüm toplumların geleceği ve vaadidir. Gençlerin eğitimi ve olgunlaşma süreci, öğretmenler, spor koçları ve yakın çevrelerindeki aileler de dahil olmak üzere birçok insanın endişesidir. Rekreasyon, bu sürecin en iyi destekleyici unsurudur, çünkü rekreasyonel aktiviteler insanların eğitim ve olgunlaşma sürecinde mükemmel bir şekilde gelişmelerine yardımcı olmaktadır (Yiğiter vd., 2011). Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, öğrencilerin sağlıklı yaşam tarzlarını benimsemeleri, sosyal etkileşimlerini güçlü hale getirmeleri ve dijital bağımlılık ile mücadele etmeleri için üniversitelere rehberlik edecek öneriler sunmaktadır. Literatürde yapılan araştırmalar sosyal medya kullanan bireylerin rekreasyon aktivitelerine katılım göstermede etkili olduğu belirtilmektedir (Turkak ve Çuhadar, 2022; Şirin, 2023). Çalışma betimsel tarama modeli kullanılarak tasarlanmıştır. Geniş gruplar üzerinde yürütülen, grupta yer alan bireylerin bir olay hakkındaki görüş ve tutumlarının alındığı ve betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2012). Araştırmada örneklem seçiminde olasılıksız örneklem yöntemlerinden amaçlı örneklem yönetimi kullanılmıştır. Tablo 1'de yer alan verilere göre katılımcıların %57,4'ü (116) kadın, %42,6'sı (86) erkek toplam 202 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcılar İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören bireylerden oluşmaktadır. Araştırmanın ilk bölümünde araştırmacılar tarafından katılımcıların sosyo demografik özelliklerini tespit etmek amacıyla cinsiyet, yaş, sınıf, haftalık serbest zaman süresi, serbest zaman yeterliliği ve günlük sosyal medya kullanımını içeren sorular yer almaktadır. Araştırmanın ikinci bölümünde katılımcıların

rekreasyon aktivitelerine katılım motivasyon düzeylerini ölçmek için Gözen (2020) tarafından geliştirilen Rekreasyon Aktivitelerine Katılım Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın üçüncü bölümünde katılımcıların sosyal medya bağımlılık düzeylerini ölçmek için Tutgun-Ünal (2015) tarafından geliştirilmiş "Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizleri SPSS 25 (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcıların sosyo demografik özelliklerini belirlemek için yüzde ve frekans yöntemleri kullanılmıştır. Verilerin skewness (-.207) ve kurtosis (1.493) değerlerine bakılarak araştırmanın parametrik dağılıma sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda verilerin normallik testlerden bağımsız örneklem t-testi ve one-way anova testleri uygulanmıştır. Bu araştırmadan elde edilen iç görüler, üniversite öğrencilerinin ruh sağlığı, akademik performansı ve genel refahı hakkındaki daha geniş söyleme katkıda bulunarak, yaşam kalitelerini artırmayı amaçlayan müdahale stratejileri için çıkarımlar sunmaktadır. Tablo 3'te katılımcıların cinsiyetlerine göre sosyal medya bağımlılık ve rekreasyonel aktivitelerine katılım düzeylerini ölçek için yapılan analiz sonucunda "zorluklara meydan okuma", "risk alma", "meşguliyet" ve "tekrarlama" alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Katılımcıların yaşlarına göre Tablo 4'te sosyal medya bağımlılık ve rekreasyonel aktivitelerine katılım düzeylerini belirlemek için yapılan analiz sonucunda "zorluklara meydan okuma", "risk alma", "bireysellik" ve "tekrarlama" alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Tablo 5'te katılımcı üniversite öğrencilerinin sınıflarına göre sosyal medya bağımlılığı ile rekreasyonel aktivitelere katılım motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Literatürde benzer çalışmalara bakıldığında araştırmaya paralel sonuçlar elde edilmiştir. Çalışmada Tablo 6'da yer alan sonuçlar incelendiğinde, serbest zaman yeterlilik düzeylerine göre sosyal medya bağımlılığı ile rekreasyonel aktivitelere katılım motivasyon düzeyleri arasında alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Tablo 7'de günlük sosyal medya kullanım süresine göre yapılan analiz sonuçlarına göre sosyal medya bağımlılığı ile rekreasyonel aktivitelere katılım motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Şirin (2023), Kılıçman (2020) ve Aktan (2018) çalışmalarında yer alan sonuçlar araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Haftalık serbest zaman süresine göre sosyal medya bağımlılığı ile rekreasyonel aktivitelere katılım motivasyon düzeyleri arasında Tablo 8'de yapılan analiz sonuçlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, sosyal medya kullanımının üniversite öğrencilerinin bağımlılık seviyelerini ve rekreasyonel faaliyetlere katılım motivasyonlarını nasıl şekillendirdiğini göstermesi açısından önemlidir.

EXTENDED ABSTRACT: Social media refers to third-party internet-based platforms that primarily focus on social interactions, community-based inputs, and content sharing among users, highlighting user-generated content that is not licensed by third parties (Asur & Huberman, 2010). Social networking sites like Facebook, Instagram, and TikTok are leading examples of social media that enable individuals to stay connected in an online world regardless of geographical distance or other barriers (Kaye, 2021; Boyd & Ellison, 2008). Social media consists of web-based computer-mediated tools used to collaboratively create, share, or modify information, ideas, images, or videos in virtual communities and networks such as message boards, social networks, patient forums, Twitter, blogs, and Facebook (Obar & Wildman, 2015). As a result of social media addiction, students may experience a decrease in motivation to engage in recreational activities. It is crucial for university students to use their leisure time effectively in order to prevent certain issues affecting their lives and to feel physically and mentally healthy (Akkaya, 2008). Stebbins (2012) defines recreation as activities that allow individuals to use their skills and abilities voluntarily, without obligation, during their free time, providing personal satisfaction. Therefore, sports, social, and cultural activities should be developed, and students should be directed to university recreation facilities to help them make the most of their free time (Kabadayı et al., 2017). Young individuals are the future and promise of every society. The education and maturation process of young people is a concern for many people, including teachers, sports coaches, and their families. Recreation is an essential supportive element in this process, as recreational activities help individuals develop effectively during their educational and maturation stages (Yiğiter et al., 2011). The

findings of the research provide recommendations to guide universities in helping students adopt healthy lifestyles, strengthen their social interactions, and combat digital addiction. Studies in the literature indicate that social media usage influences individuals' participation in recreational activities (Turkak & Çuhadar, 2022; Şirin, 2023). The study is designed using a descriptive survey model. These studies are conducted on large groups, aiming to capture the views and attitudes of individuals within the group regarding a specific event and to describe these perspectives (Karakaya, 2012). In the selection of the sample, a non-probability sampling method called purposive sampling was employed. According to the data in Table 1, 57.4% (116) of the participants are female, and 42.6% (86) are male, comprising a total of 202 university students. The participants are from the Faculty of Sport Sciences at Istanbul University-Cerrahpaşa. In the first part of the study, questions about participants' socio-demographic characteristics were asked, including gender, age, class, weekly leisure time, leisure time sufficiency, and daily social media usage. In the second section, the Recreation Activities Participation Motivation Scale developed by Gözen (2020) was used to measure participants' levels of motivation to engage in recreational activities. In the third section, the Social Media Addiction Scale developed by Tutgun-Ünal (2015) was used to measure the level of social media addiction among participants. The data analysis was conducted using SPSS 25 (Statistical Package for the Social Sciences) software. Percentage and frequency methods were used to determine the socio-demographic characteristics of the participants. The skewness (-.207) and kurtosis (1.493) values indicated that the data followed a parametric distribution. Therefore, independent sample t-tests and one-way ANOVA tests were applied to the data. The insights gained from this research contribute to broader discussions about the mental health, academic performance, and general well-being of university students, providing implications for intervention strategies aimed at improving their quality of life. According to the analysis presented in Table 3, significant differences were found between the participants' levels of social media addiction and participation in recreational activities across the sub-dimensions of "challenging difficulties," "risk-taking," "engagement," and "repetition." In Table 4, based on participants' ages, significant differences were found in the sub-dimensions of "challenging difficulties," "risk-taking," "individualism," and "repetition." Table 5 reveals that significant differences were observed between university students' class levels and their social media addiction and participation motivation levels in recreational activities. When comparing these findings with similar studies in the literature, parallel results were obtained. In Table 6, the analysis of participants' leisure time sufficiency levels revealed significant differences between social media addiction and recreational activity participation motivation across various sub-dimensions. Table 7 shows that based on daily social media usage, significant differences were found between social media addiction and participation motivation in recreational activities. The results of studies by Şirin (2023), Kılıçman (2020), and Aktan (2018) support the findings of this research. In Table 8, significant differences were detected in social media addiction and recreational activity participation motivation based on weekly leisure time. The results of this study are significant in terms of demonstrating how social media usage influences university students' addiction levels and motivation to engage in recreational activities.



**DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSLERİNDE AHLAK
EĞİTİMİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ KAPSAMINDA İNCELENMESİ**
AN INVESTIGATION OF MORAL EDUCATION IN RELIGIOUS CULTURE AND
MORAL KNOWLEDGE COURSES WITHIN THE SCOPE OF TEACHERS'
OPINIONS

Sariye DOĞAN

Dr., Felsefe ve Din Bilimleri/Din Eğitimi, Milli Eğitim Müdürlüğü,
Adıyaman/Türkiye.

Ph.D., Philosophy And Religious Studies/Religion Education, Ministry of
Education, Adıyaman/Turkiye.

sariyedogan02@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-8740-9946

Makale bilgisi | Article Information

DOI: 10.47994/usbad.1503538

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Date Received: 22.06.2024

Kabul Tarihi / Date Accepted: 25.12.2024

Yayın Tarihi / Date Published: 20.12.2024

Yayın Sezonu / Pub Date Season: Aralık / December

Bu Makaleye Atıf İçin / To Cite This Article: Doğan, S. (2024). Din Kültürü
ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Ahlak Eğitiminin Öğretmen Görüşleri Kapsamında
İncelenmesi. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi* 6(16), 542-
566.

İntihal: Bu makale intihal.net yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Plagiarism: This article has been scanned by intihal.net. No plagiarism detected.



İletişim: Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbad>
mail: usbaddergi@gmail.com

Öz: Eğitim-öğretim faaliyetlerinin en temel amaçlarından biri ahlaki yönleri gelişmiş bireyler yetiştirmektir. Bu çalışmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenlerinin ahlak ve dersleri kapsamındaki eğitimine ilişkin görüş ve önerileri incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma metodolojisine uygun olarak tasarlanmış ve öğretmenlerle yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ilk ve ortaokulda çalışan 12 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeniştir. Araştırmada DKAB öğretmenlerinin ahlakı nasıl tanımladıkları, hangi kavramlarla ilişkilendirdikleri, ahlaklı bir insana hangi nitelikleri atfettikleri, dersleri kapsamındaki ahlak eğitimi faaliyetleriyle ilgili değerlendirmeleri ve önerileri ortaya konulmuştur. Çalışmada, DKAB öğretmenlerinin ahlak anlayışlarının şekillenmesinde dini ve toplumsal normların önemli bir yer tuttuğu, öğretmenlerin çoğunun din ve ahlak arasında sıkı bir ilişki kurdukları gözlemlenmiştir. Katılımcıların çoğu ahlak eğitimi konusunda DKAB derslerinin istenilen etkileri gösteremediğine dikkatleri çekmiştir. Öğretmenlerin neden olarak sundukları temel gerekçeler, ahlak eğitimi konusunda yaşanan yöntem ve yaklaşım belirsizliği, materyal ve uygulama konusunda karşılaşılan sorunlar ve ders kitaplarında ahlak eğitiminin etkili ve verimli bir şekilde sunulmaması gibi konular üzerinde temellenmiştir. Öğretmenler daha etkili bir ahlak eğitimi için ders kitaplarının görsel, tasarım ve içerik anlamında güncellenmesi, gündelik hayatta karşılaşılan sorunları merkeze alması, uygulamaya dayalı etkinlikler içermesi ve yöntem ve yaklaşım konusunda geliştirilmesi önerilerinde bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Ahlak Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri

Abstract: One of the main purposes of education and training activities is to raise individuals with developed moral aspects. In this study, the opinions and suggestions of Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK) teachers regarding moral and education within the scope of their lessons were examined. The research was designed in accordance with the qualitative research methodology and semi-structured interviews were conducted with the teachers. The participants of the research are 12 Religious Culture and Moral Knowledge teachers working in primary and secondary schools in the 2022-2023 academic year. In the research, how RCMK teachers define morality, what concepts they associate it with, what qualities they attribute to a moral person, their evaluations of moral education issues within the scope of their courses, and their suggestions for the development of the RCMK course in the context of moral education were revealed. The findings obtained in the research were classified under 4 groups. The most important of these findings can be listed as follows. In the research, it was observed that religious and social norms have an important place in shaping the moral understanding of RCMK teachers and that most of the teachers established a close relationship between religion and morality. Most of the participants pointed out that RCMK courses did not have the desired effects on moral education. The main reasons given by the teachers were based on issues such as the uncertainty of the method and approach in moral education, problems encountered in material and application, and the inability to present moral education effectively and efficiently in textbooks. Teachers suggested that for a more effective moral education, textbooks should be updated in terms of visuals, design and content, should center the problems encountered in daily life, should include practice-based activities, and should be improved in terms of method and approach.

Key Words: Religion Education, Moral Education, Religious Culture and Moral Knowledge Teachers

1. GİRİŞ

Birbirinden farklı kültürel ve sosyal değerlere sahip olmalarına rağmen, dünyanın birçok yerinde, eğitim öğretim faaliyetlerinin en temel hedeflerinden biri ahlaki yönleri gelişmiş bireyler yetiştirmektir. Toplumun birçok kesimi bireylerin ahlaki gelişimlerine okullar yoluyla katkı sağlanması gerektiği konusunda uzlaşmış olmalarına rağmen, verilecek ahlak eğitiminin hangi temeller üzerinde ve nasıl bir içerikle verileceği konusunda birtakım ayrılıklar yaşanmıştır/yaşanmaktadır (Berkowitz, 1997; Nucci, 2001; Çilingir, 2020). Sosyal ve eğitim bilimciler arasında yaşanan bu görüş ayrılıklarının en büyük nedenlerinden biri ahlak kavramının birbirinden farklı bir şekilde anlaşılması ve tanımlanmasıdır (Bkz. Narvaez, 2005; Carr, 2008; Nucci ve Ilten-Gee, 2021).

Uluslararası literatüre bakıldığında, sosyal ve gelişim bilimcilerin ahlakın kaynağı ve temelleri konusunda iki farklı gruba ayrıldıkları görülmektedir. Birinci grupta yer alan bilimciler ahlaki kuralların toplumsal, kültürel ve milli değerler etrafında şekillendiğini ifade ederek, toplumlara ve kültürlere göre değişen bir ahlak anlayışı ortaya koymuştur. Bu bakış açısı temellerinde birey içerisinde bulunduğu toplumun ve kültürün bir parçası haline geldiği taktirde "ahlaklı" olarak kabul edilmiştir. Burada bir toplumun sahip olduğu bütün değerlerin ahlak çatısı altında bireye kazandırılması amaçlanmıştır (Durkheim, 1925/1961; Markus & Kitayama 2014; Benedict, 2019). İkinci grupta yer alan bilimcilere göre ise ahlaki kurallar evrensel, dolayısıyla toplumların kültürel ve sosyal farklılıkları temellerinde değişmez. Bu ahlak anlayışına göre, ahlak bireyin ve toplumun faydasını gözetilen adalet, hak ve refah gibi evrensel değerlerle ilişkilidir (Piaget, 1932; Kohlberg, 1966; Turiel, 2002).

Ahlak kavramının ifade edilen farklı bakış açıları temellerinde ele alınması, birbirinden farklı ahlak/değer eğitimi yaklaşımlarının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Alan yazın incelendiğinde ahlak eğitimi anlayışlarının en temel anlamda üç grup içerisinde sınıflandırıldığı görülmektedir. Birinci grupta geleneksel karakter eğitimi (değer aktarma) yaklaşımları, ikincisi grupta Piaget ve Kohlberg'in ahlak anlayışı üzerine temellenen rasyonel ahlak yaklaşımları (değer geliştirme), üçüncü grupta ise 1990'lerden sonra Amerika'da ortaya konulan, geleneksel ve rasyonel ahlak anlayışları arasında bir köprü kurulabileceğini ifade eden bütüncül ahlak (değer) eğitimi yaklaşımlarıdır (Narvaez, 2005; Kaymakcan ve Meydan, 2011).

Karakter ve değer/erdem eğitimi olarak adlandırılan birinci grup ahlak eğitimi yaklaşımında, bireyin içerisinde bulunduğu kültürel/geleneksel kuralları ve değerleri benimsemesi ve bu kurallarla uyumlu bir şekilde yaşamaları amaçlanmıştır. Bu yaklaşımda ahlaki, kültürel ve geleneksel kurallar arasında herhangi bir ayrıma gidilmemiş, toplum tarafından ahlaki olarak kabul edilen belirli davranış ve alışkanlıkların bireye kazandırılması hedeflenmiştir (Narvaez, 2005; Nucci, 2008, 2017). İkinci grupta sınıflandırılan rasyonel ahlak eğitimi yaklaşımında, adalet ahlakın temeli olarak kabul edilmiş, bireyin otonom/özerk bir ahlak mekanizması geliştirmesi amaçlanmıştır (Nucci, 2008, 2014). Son grupta yer alan bütüncül

ahlak eğitimi yaklaşımında ise geleneksel ve çağdaş ahlak eğitimi yaklaşımlarından birlikte yararlanılması gerektiğine işaret edilerek, hem toplumsal ve kültürel değerlerin kazandırılmasına hem de ahlaki muhakemenin geliştirilmesine odaklanılmıştır (Narvaez, 2005; Kaymakcan ve Meydan, 2014). Ahlak eğitimi literatüründe rasyonel ahlak eğitimi; liberal, yapılandırmacı ve bilişsel yaklaşımlarla ilişkilendirilerek çağdaş olarak değerlendirilmişken; karakter eğitimi, muhafazakâr, geleneksel ve davranışsal yaklaşımlarla ilişkilendirilmiştir (Berkowitz, 2002). Bütüncül yaklaşımlar ise geleneksel ve çağdaş yöntem ve yaklaşımların bir arada kullanıldığı yaklaşımlar olarak alan yazında yer almıştır (Narvaez, 2005).

Yukarıda ifade edilen yaklaşımlar temelinde, dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi, Türk eğitim sistemi de ahlaki ve kültürel değerlerine bağlı bireyler yetiştirmeyi eğitim-öğretim faaliyetlerinin temel amaçları içerisinde sıralamıştır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun hedeflerinden bazıları, insani ve ahlaki yönleri gelişmiş, sosyal ve ahlaki duyarlılıkları yüksek, içinde bulunduğu topluma katkı sağlamayı amaçlamış, sorumluluk sahibi, milli ve manevi değerlerine bağlı güçlü nesiller yetiştirmektir (MEB, 1973).

Son çeyrek yüzyılda yeni eğitim felsefeleri ve yaklaşımları dünyanın birçok yerinde eğitim anlayışlarını yeniden şekillendirmiştir (Asri, 2018). Bu eğitim yaklaşımları ülkemizdeki ahlak ve değer eğitimi anlayışlarının da yeniden ele alınmasına neden olmuştur. Bireyi bir bütün halinde geliştirmeyi hedefleyen yeni programlar, bireyin sadece ahlaki değer gelişimini değil, çok yönlü değer anlayışını da geliştirmeyi amaçlamıştır (MEB, 2005, 2006). Değerler eğitimi 2018 yılında güncellenen öğretim programlarında bütün eğitim sisteminin ortak hedefi haline getirilmiş bu amaçlar doğrultusunda birbirinden farklı dersler içerisinde bireyin ahlaki, karakter ve değer gelişimine katkı sağlamak hedeflenmiştir.¹ Türkçe, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri bireyin ahlaki ve değer gelişimini hedefleyen temel dersler arasında kabul edilmiştir (Uygun, 2013).

Değer kavramı ahlak sözcüğüne göre daha kapsamlı ve çok boyutlu bir alanı ifade eden bir sözcüktür. Değerler sadece toplumlara ve kültürlere göre değil aynı toplum içerisindeki bireylerin yaşam tarz ve anlayışlarına göre bile farklı bir yer ve önem ifade eder (Arpacı, 2013). Değerler içerisinde zorunluluk bildiren ve evrensel olarak kabul edilen değerler ahlaki değerler olarak kabul edilir. Bu değerler çoğu zaman adalet, hak, eşitlik ve refah kavramlarıyla ilişkilendirilerek toplumlara ve kültürlere göre değişmeyen değerler olarak görülür (Turiel, 2002; Kaymakcan ve Meydan, 2014; Nucci, 2017; Çilingir, 2020; Nucci ve Ilten-Gee, 2021).

¹ Türk eğitim sistemi 2024 yılında "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" adıyla yeni bir eğitim yaklaşımı benimseyerek eğitim sisteminde köklü bir değişikliğe gitmiştir. Bireyi bütün yönlerden geliştirmeyi hedefleyen bu modelde bireyin sosyal, duygusal, değer ve ahlaki gelişimi eğitim programlarının ortak hedefi haline getirilmiştir. Bu çalışmanın yapıldığı zamanda 2018 öğretim programları mevcudiyetini devam ettirdiği için bu araştırmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin etkileri göz önüne alınmamıştır.

Son yıllarda ülkemizde ahlak ve değerler eğitiminin yeri birbirinden farklı dersler kapsamında araştırmalara konu olmuştur/olmaktadır. Öyle ki yapılan araştırmalarda ahlak ve karakter eğitimi kavramlarının artık pek tercih edilmediği, değerler eğitimi kavramının yaygınlık kazandığı ifade edilmektedir (Aslan & Osmanoğlu, 2022). Bu araştırmaların çoğunda çeşitli öğretim programı ve ders kitaplarında değerlerin yeri ve ilgili öğretmenlerin değerler eğitimiyle ilgili görüş ve önerilerinin incelendiği görülmektedir (Bkz. Kan, 2010; Deniz ve Karagöl, 2018; Tonga ve Erdoğan, 2022; Erbaş, Başkurt, 2022; Aran ve Demirel, 2013; Keskin, 2014; Ünlü ve Kaşkaya, 2018). Alan yazında birbirinden farklı branşlardaki öğretmenlerin ahlak ve eğitime dair görüş ve önerilerinin incelendiği çalışmalar da mevcuttur (Temli vd., 2011; İ. Karaca, 2020).

Değerler eğitimi alanında yapılan çalışmaların önemli bir kısmını da DKAB dersleri ve öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmalar oluşturmaktadır. DKAB ders kitapları ve öğretim programları değerler eğitimi (Kaymakcan ve Meydan, 2011; Aslan ve Osmanoğlu, 2022; Ağca & Meydan, 2022) ve ahlak eğitimi (Kaya, 2007; Şimşek, 2012) kapsamında incelenmiş, DKAB öğretmenlerinin değer ve eğitimi ile ilgili görüş ve önerileri değerlendirilmiştir (Kaymakcan ve Meydan, 2011; Keskin, 2014; Uğurlu ve Kaya, 2023). Ancak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin ahlak anlayışları ve ahlak eğitimi ile ilgili görüş ve önerilerinin ortaya konulduğu herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Öğretmenlerin liderlik ettikleri ders ile ilgili temel anlayış ve yaklaşımlarının ortaya konulması önemlidir. Bu çalışmada bundan dolayı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin dersleri kapsamındaki ahlak eğitimi ile ilgili görüş ve düşünceleri incelenmiştir.

2.YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırmada bir durum çalışması yürütülmüştür. Durum çalışması, gerçek veya güncel bir durumun çeşitli veri toplama araçları ile ortaya çıkan temalar çerçevesinde derinlemesine incelenmesi ve açıklanmasıdır (Şen ve Yıldırım, 2019). Durum çalışmalarında kişilerin, grupların ve kültürlerin herhangi bir olguyla ilgili görüş ve tecrübeleri, mümkün olduğu kadar gerçekçi bir şekilde ortaya konulmaya çalışılır (Denzin ve Lincoln, 2002). Bu çalışmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin ahlak eğitimi konusundaki görüş ve tecrübelerinin ayrıntılı bir şekilde ortaya konulması hedeflendiği için, araştırmanın nitel yöntemlerden biri olan durum çalışması temellerinde gerçekleştirilmesi uygun görülmüştür.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcıları 2022/2023 eğitim-öğretim yılında Adıyaman/Merkez'de Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleridir. Durum çalışmalarında kaç kişi ile çalışılacağı konusunda net bir sınırlandırma olmamasına rağmen Starks ve Trinidad (2007) 10 ile 15 kişi arasındaki katılımcıyı yeterli bulmuştur. Araştırmada buna uygun olarak 12 öğretmenle görüşülmüştür. Katılımcıların yarısını kadın öğretmenler oluştururken,

geriye kalan diğer yarısını ise erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenler gönüllülük esasını doğrultusunda araştırmaya katılmışlardır. Çalışma içerisinde gizlilik doğrultusunda çerçevesinde öğretmenlere kod isimler verilmiştir. Katılımcılara ait bilgiler tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcıları oluşturan öğretmenlere ilişkin bilgiler

Kod İsim	Cinsiyet	Çalıştığı Okul Türü	Mesleki Tecrübe	Mezun Olunan Fakülte
Ahmet	Erkek	Ortaokul	30 yıl	İlahiyat Fakültesi
Gülden	Kadın	İlkokul	20 yıl	İlahiyat Fakültesi
Aysel	Kadın	Ortaokul	12 yıl	Eğitim Fakültesi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği
Salih	Erkek	Ortaokul	10 yıl	İlahiyat Fakültesi
Hakan	Erkek	Ortaokul	9 yıl	İlahiyat Fakültesi
Mehmet	Erkek	Ortaokul	5 yıl	İlahiyat Fakültesi
Elif	Kadın	Ortaokul	20 yıl	İlahiyat Fakültesi
Kader	Kadın	Ortaokul	8 yıl	İlahiyat Fakültesi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği
Sevim	Kadın	İlkokul	19 yıl	İlahiyat Fakültesi
Burcu	Kadın	Ortaokul	15 yıl	İlahiyat Fakültesi
Yakup	Erkek	Ortaokul	11 yıl	Eğitim Fakültesi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği
Mustafa	Erkek	Ortaokul	16 yıl	İlahiyat Fakültesi

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan 12 öğretmenden 2 tanesi ilkokulda (4. sınıf) 10 tanesi ise ortaokulda çalışmaktadır. Katılımcıların mesleki tecrübeleri, 5 ile 30 yıl arasında değişmekte olup, 9 tanesi İlahiyat Fakültesi, 1 tanesi İlahiyat Fakültesi/Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği, 2 tanesi ise Eğitim Fakültesi/Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde öğretmenlere ahlak kavramını nasıl tanımladıkları, hangi kavramlarla ilişkili gördükleri, bir davranışın ahlakiliğine nasıl karar verdikleri, evrensel ahlak ilkeleri hakkında ne düşündükleri, DKAB derslerini ahlak eğitimi anlamında nasıl değerlendirdikleri ve DKAB dersinin ahlak eğitimi anlamında geliştirilmesi ile ilgili açık uçlu sorular sorulmuştur. Görüşme formu için 2022-2023 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan ilk ve ortaokulda DKAB öğretmeni olarak çalışan üç öğretmenin, eğitim bilimlerinde ve din eğitimi alanında uzman iki akademisyenin görüşleri alınmıştır. Uzman ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda görüşme formuna son hali verilmiştir.

Görüşmeler bireysel olarak gerçekleştirilmiş olup, her bir görüşme 45 ile 60 dakika arasında sürmüştür. Yapılan bütün görüşmeler katılımcı öğretmenlerin

onayı ile ses/video kaydı altına alınmıştır. Elde edilen görüşme kayıtları görüşme sonrasında analiz edilmek amacıyla yazıya dökülmüştür.

2.4. Veri Analizi ve Güvenirlik

Görüşmeler gömülü teorinin veri analiz sürecinde kullanılan açık kodlama yöntemiyle analiz edilmiştir (Charmaz, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Açık kodlama, elde edilen verilerin (görüşme transkriptleri) ayrıntılı bir şekilde ya da belirli ifadeler üzerinden analiz edilerek anlamlı kodlara veya kategorilere ayrılması sürecidir. Bu süreçte, veriler derinlemesine incelenir ve ortak temalar, kavramlar ve fikirler tespit edilir (Charmaz, 2006). Bu çalışmada buna uygun olarak öğretmen görüşmeleri bilgisayar ortamında yazıya döküldükten sonra açık kodlama yöntemi ile kodlanmıştır. Verilerin incelenmesiyle ifadeleri temsil eden kodlar oluşturulmuş ve aynı anlamı ifade eden kodlar bir araya gelerek kategorileri ve temaları oluşturmuştur. Verilerin analizinin güvenilirliği için görüşme kayıtlarının %20'si hem araştırmacı hem de eğitim bilimlerinde uzman bir akademisyen tarafından kodlanmış olup, kodlama süreci sonrasında oluşan kodlar birlikte değerlendirilmiştir. Araştırmacı ve uzmana ait kodlar arasındaki uyum; Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen ve uyumun en az %80 olması gereken kodlayıcı güvenilirliği, çalışmada %90 olarak hesaplanmıştır. Uzman ve araştırmacı arasındaki uyumsuz kodlar ise ya aynı anlamı ifade eden kodlar altında birleştirilmiş ya da yeni bir kod isim oluşturulmuştur. Kodların tamamlanması süreci sonunda görüşmelere ait tüm transkriptler araştırmacı tarafından kodlanmış olup analiz süreci tamamlanmıştır.

2.5. Etik Konular

Bu çalışmanın etik kurul izni İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Etik Kurulu'nun 24/02/2022 tarihli, 2022/4-19 sayılı kararı ile alınmıştır. Katılımcılara yapılandırılmış görüşmelerin öncesinde çalışma hakkında bilgiler verilmiş ve verilerin sadece bilimsel amaçla kullanılacağı ifade edilmiştir. Bütün katılımcılar çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Çalışmada katılımcılara kod isim verilerek kimlik bilgileri korunmuştur.

3. BULGULAR

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmenlerinin dersleri kapsamındaki ahlak eğitimine ilişkin görüşlerine dair bulgular dört başlık altında sınıflandırılmıştır. Birinci kategoride DKAB öğretmenlerinin ahlak kavramını nasıl tanımladıkları, hangi normlar ile ilişkilendirdikleri ve bir davranışın ahlakiliğine nasıl karar verdikleriyle ilgili bulgulardan bahsedilmiştir. İkinci kategoride, DKAB öğretmenlerine göre ahlaklı bir insanda bulunması gereken temel özelliklerin neler olduğu ile ilgili görüşlere yer verilmiştir. Üçüncü kategoride, dersleri kapsamındaki ahlak eğitimi ile ilgili öğretmen görüşleri ortaya konulmuştur. Dördüncü başlıkta öğretmenlerin DKAB dersinin ahlak eğitimi konusunda daha etkili ve verimli bir ders haline getirilmesi ile ilgili görüş ve önerilerine yer verilmiştir.

3.1. DKAB Öğretmenlerinin Ahlak Anlayışlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada DKAB öğretmenlerine ahlak kelimesinin kendilerinde çağrıştırdığı temel kavramlar, ahlakı nasıl tanımladıkları, bir davranışın ahlakiliğine nasıl karar verdikleri, evrensel ahlak ilkelerinin neler olduğu ile ilgili sorular sorularak, öğretmenlerin ahlak anlayışları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öncelikle ifade edilmelidir ki görüşmeler bir bütün olarak değerlendirildiğinde DKAB öğretmenlerinin ahlak kavramının birbirinden farklı yönlerine değindikleri gözlemlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin ahlak kavramını çok boyutlu bir kavram olarak ele aldıklarını göstermektedir. Nitekim bazı öğretmenlerin birbirinden farklı sorular içerisinde ahlakın toplumsal, dini ve evrensel yönlerine dikkat çektikleri görülmüştür. İlgili sorular çerçevesinde ele alındığında öğretmenlerin ahlak anlayışlarıyla ilgili bulgular aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 2: DKAB öğretmenlerinin ahlak tanımları ve anlayışları

<i>Ahlak kelimesinin çağrıştırdığı kavramlar ve ahlakın tanımı</i>	<i>Bir davranışın ahlaki olup olmadığı</i>
<ul style="list-style-type: none">Ahlak dini norm ve kurallarla ilişkilendirilerek tanımlanmıştır.Ahlak, toplumsal ve kültürel kurallarla ilişkili bir şekilde tanımlanmıştır.Ahlak dini ve toplumsal kurallarla ilişkili bir şekilde açıklanmıştır.Ahlak iyi-kötü, doğru-yanlış gibi yargılar ve vicdan kavramıyla ilişkilendirilerek tanımlanmıştır.	<ul style="list-style-type: none">İslam dini ve normlarına uygunluğuna bakılarak değerlendirilmiştir.Toplumun normları, gelenekler, giyim-kuşam biçimleri ve insanlardan beklenen davranışlara uygunluğu çerçevesinde değerlendirilmiştir.İyilik, utanma, merhamet, saygı, dürüstlük, hoşgörü, iyi insan olmak, adalet ve sorumluluk gibi değerlere uygunluğu bağlamında değerlendirilmiştir.

Araştırmada DKAB öğretmenlerine, "Sizden ahlakı tanımlamanızı istesem nasıl tanımlardınız", "Ahlak denilince aklınıza ne geliyor", "Bir davranışın ahlaki olup olmadığına nasıl karar verirsiniz" şeklinde sorular yöneltilerek öğretmenlerin ahlak kavramına yaklaşımları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Katılımcıların ahlak kavramını dini, toplumsal ve ahlaki değerler temellerinde ele aldıkları görülmüştür. Yukarıdaki tabloda kategorize edilen ahlak anlayışlarının ve bir davranışın ahlakiliğini değerlendirme kriterlerinin ilgili başlıklar altında incelenmesi önemli görünmektedir.

3.1.1. Ahlakın toplumsal kurallarla ilişkili olarak tanımlanmasıyla ilgili bulgular

DKAB öğretmenlerinin bir kısmının ahlak kavramını toplumsal norm ve değerlerle ilişkilendirdikleri görülmüştür. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki şekildedir:

Yakup, "Ahlak toplum tarafından kabul edilen bazı durumların insanlar tarafından uygulanması yani toplumda kabul edilmeyen, hoş görülme-yen şeylerden uzaklaşılması, kabul edilen davranışlar ve şekillerin de yapılmasıdır."

Mustafa, "Ahlak toplumun bireyden beklediği davranışlar."

Burcu, "Ahlak denince insanlardan beklenen davranışlar, insana yakışan davranışlar ve insanın doğuştan getirdiği nitelikler geliyor aklıma."

Mehmet, "Kişinin konuşmasıyla, giyinişiyile çevresindeki kişilere karşı olan davranışlarıyla ön plana çıkması derim."

Yukarıda ifade edildiği üzere öğretmenlerden bir kısmı ahlak kavramını toplumsal norm ve kurallarla ilişkilendirerek ele almışlardır.

3.1.2. Ahlakın dini norm ve otoritelerle ilişkili bir şekilde tanımlanmasıyla ilgili bulgular

Çalışmada öğretmenlerin çoğunun ahlak kavramını dini norm ve kurallarla (İslam dini) sıkı bir ilişki içerisinde ele aldıkları görülmüştür. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri aşağıdaki şekildedir:

Salih, "Bizde ahlak deyince aslında üstünde durmamız gereken en önemli madde birincisi peygamber efendimizdir, çünkü ahlakın ta kendisidir. Bununla paralel olarak onun etrafında yetişmiş olan sahabelerdir. Çünkü bizlerin özellikle ilmi veya fıkhi anlamda çevremizi aydınlatırken bizler için başucu olan ana kaynaklar bu her bu ikisidir. Bunun ötesinde yine ahlak deyince aslında daha bunun önüne koymamız gereken en önemli madde Kuran-ı Kerim'dir ki, o yüzden Hazreti Aişe, peygamber efendimize demiştir ki, işte Kur'an ahlakı, O'nun ahlakı Kur'an ahlakıydı. Bunun için birinci sırada Kur'an-ı kerim, ikinci sırada peygamber efendimiz, üçüncü sırada ise sahabeyi kiramı koyabiliriz."

Mehmet, "Yine dediğim gibi İslam dini çerçevesine bakarım. Hani öncelikle helal mi, haram mı, ahlaki mi değil mi? Yani o açıdan bakarım ben."

Ahmet, "Biz ilahiyatçılar olarak bir kere dini referans aldığımız için biz Allah'ın buyruklarını göz önünde bulundururuz. Allah'ın buyrukları, vahyi esas alırız."

Hakan, "Ahlak deyince benim ilk aklıma gelen din ve ahlakı birbirinden ayırmak çok da mümkün değil."

Aysel, "Bana göre ahlak çok geniş bir kapsam ama direk bugün niyeyse hep aklıma terbiye kavramı geliyor. Tamam, Allah'ın "Rabb" ismi geliyor aklıma. Çünkü en büyük terbiye edici, kural koyucu da odur, belki işte O'nun koyduğu kurallara göre..."

Yukarıda görülen ifadelerden anlaşılacağı üzere öğretmenlerin çoğu ahlak kavramı ile İslam dini arasında sıkı bir ilişki kurmuştur.

3.1.3. Ahlakın toplumsal ve dini normlar temellerinde tanımlanmasıyla ilgili bulgular

Öğretmenlerin bir kısmı ahlak kavramını hem toplumsal hem de dini normlarla ilişkili bir şekilde ele almıştır. Bu konuda Burcu, Sevim ve Hakan'ın ifadeleri aşağıdaki şekildedir:

Burcu, "Ahlak toplumda kabul gören ya da dinen uygun olan güzel özellikler için kullandığımız bir kavram. İşte adaletli olma, merhametli olma ya da doğru olma, cömertlik gibi kavramlar."

Sevim, "Ahlak toplumun da benden istediklerini yaparak o topluma uyum sağlamak için gerekeni dinin de çerçevesinde yapmak. Ahlakın gerekli gördüğü ölçüler çerçevesinde hem de kendi dinime de uygun bir şekilde yaşamak. Her türlü dışına çıkmamak."

Hakan, "Ahlaki olup olmadığını İslam'ın kuralları çerçevesinde ben bir değerlendiririm öncelikle, sonra tabii ki toplumsal normlarda önemli, toplumsal kurallar yani örf, adet, gelenek, görenek, bunların da etkisi var ama bunlar da yine dediğim gibi İslam'ın kıstaslara göre."

Öğretmenlerden bazılarının bir davranışın ahlakiliği konusunda dini ve toplumsal normları birlikte referans aldıkları gözlemlenmiş olmasına rağmen, yukarıda görüldüğü üzere bazı katılımcılar (Yakup ve Hakan gibi) toplumsal normların da dini kriterlere uygunluğu çerçevesinde kabul edilebileceğini belirtmiştir.

3.1.4. Ahlakın temel ahlak ilkeleri ve vicdan kavramı temellerinde tanımlanmasıyla ilgili bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri ahlak kavramını dini ve toplumsal normlardan bağımsız olarak tanımlamıştır. Aşağıda görüleceği üzere bu katılımcının ahlak kavramını ve bir davranışın ahlakiliğini vicdan ve iyi-kötü değer yargıları çerçevesinde ele aldığı görülmektedir.

Ahlak kavramını, "Dürüstlük, iyilik sever ve adaletli olmak" kavramlarıyla ilişkilendiren Kader, "Yani benim tanımıma göre, bence ahlak, bir insanın hayatına iyi bir anlam çabasını yüklemesi, yani inançlı olmayan bir insan da hayatına iyi bir anlam yükleyebilir, inançlı olan birisi de kendine iyi bir anlam yükleyebilir. Yani bence hayatı anlamlandırma çabası." şeklinde tanımlamıştır. Aynı katılımcının bir davranışın ahlakiliği konusundaki düşünceleri ise şu şekildedir:

"Bir davranışın ahlaki olup olmadığına karar verirken vicdanıma sorarım, en temel yargım vicdanımdır. Belki vicdanı olmayan biri olarak yetiştirilseydim tabii bilemiyorum ama, kendi açımdan düşündüğüm zaman beni rahatsız eden bir şeyler var mı? Önce bunu sorgularım. Kırıcı bir cümle kullandıysam eğer mesela birine karşı, bunun farkında olmadan yapmış da olabilirim. Ama mesela bu beni rahatsız ediyorsa demek ki belki burada büyük bir ihtimalle ben bir hata yaptım demek, bence en temel yargı insanın kendi vicdanı bilmiyorum tabii ki bu benim kendi düşüncem."

Yukarıda görüldüğü üzere Kader ahlak kavramını evrensel ahlak ilkeleriyle ilişkilendirmiş, ahlaklı olmayı hayatına iyi bir anlam yükleme çabası üzerinde temellendirmiş ve bir davranışın ahlakiliğini, bireyin vicdani değerlerini rahatsız edip etmemesi temelinde değerlendirmiştir.

3.2. DKAB Öğretmenlerine Göre Ahlaklı Bir İnsanda Bulunması Gereken Temel Özellikler ile İlgili Bulgular

Araştırmada DKAB öğretmenlerine ahlaklı bir insanda bulunması gereken temel özelliklerin neler olduğu ile ilgili bazı sorular sorulmuştur. Katılımcıların çoğu bu konuda evrensel olarak nitelenebilecek ahlaki ilkeleri sıralamıştır. Bununla birlikte bazı katılımcıların dini ve milli değerlerle ilişkili bazı nitelikleri de ifade ettikleri görülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3: Katılımcılara göre ahlaklı bir insanda bulunması gereken temel özellikler

Sevgi dolu olmak, saygılı olmak, doğru sözlü olmak, empati, olgunluk, ahlaki düşünme, başkalarına değer vermek, cesaretli olmak, güvenilir olmak, merhametli olmak, fedakârlık, kendi çıkarları kadar başkalarının çıkarlarını da düşünmek, eşitlik, adalet, her şeyi doğru yapmak, iyi olmak, kibar ve anlayışlı olmak, başkalarını rahatsız etmemek, güven, sadakat, sorumluluk, güzel düşünmek, güzel tefekkür etmek, ruhun veya kalbin güzelliğinin dışa vurumu, utanma duygusu (vicdanen utanma, rahatsız olma), kendine yapılmasını istemediği bir şeyi başkasına yapmamak, iyi bir Müslüman olmak, İslam dinini yaşamak, olgunlaşma, saygı, insanlar arasında ayırım yapmamak, vatanını-devletini-milletini sevmek.

Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıdaki şekildedir:

Ahmet, "Güzel ahlak sahibi insan güzel düşünceli olmalı, doğru sözlü olmalı, güvenilir olmalı. Hayırsever olmalı, hep iyi, iyilik, hayır hasenat düşünmeli, insanlara nasıl faydalı olabilirim diye düşünmeli...ilk etapta aklıma gelenler bunlar."

Kader, "Bence yalan söylememek en temel bu, dürüstlük ve adaletli olmak, adalet bence bütün ahlaki değerlerin temeli oluyor."

Burcu, "Bence ahlaklı bir insanda olması gereken temel özellikler doğruluk, cesaret ve güvenilir olmak. İnsanlara sevgi gösteren insanlara merhamet eden ve kendi menfaati kadar toplumun ve çevresindeki insanların da menfaatini göz önünde bulunduran. Fedakârlık, fedakâr insan yani benim aklımda ilk olarak beliren bunlar oluyor...yani insanlara ihanet etmemeli, insanların arkasından iş çevirmemeli. Günümüz toplumunda en çok ihtiyaç duyduğumuz şeyler bunlar bence, öncelikle bunların olması lazım."

Mehmet, "Öncelikle saygı yani bu sadece öğretmenlere karşı değil özellikle anne babaya karşı saygılı olması gerekiyor. Arkadaşlarına karşı empati kurabilmesi gerekiyor. Kendisine yapılmasını istemediği bir şeyi asla başkasına yapmamalı."

Salih, "Kişinin önce kendisine karşı sorumluluğu ikinci olarak da topluma karşı iyi insan olmak amacıyla bürünmüş olduğu tüm değerler diyebiliriz yani."

Aysel, "Utanma duygusu, adalet ve merhamet. Adalet direk neyse, hani ahlak ile ahlaka belki de en temel şeyi ta böyle ilk 100 yıllarda felsefeden itibaren hani sonrasında dinlerde hep ön plana çıkmış ve ahlakın temel kaidesi, sanki olmazsa böyle temel sarsılacakmış gibi geliyor. Yani bir ev düşünelim, evin temelidir gibi geliyor bana..."

DKAB öğretmenlerinin çoğu ahlaklı bir insanın temel niteliklerinden bahsederken ahlaki (evrensel) değerlere vurgu yapmıştır. Bununla birlikte bazı öğretmenlerin dini ve milli değerlerle ilişkili bazı ilkeleri ifade ettikleri de görülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin önemli bir kısmının ahlaklı bir insanı iyi insan olma, başkasını da kendisi gibi düşünme, kendine yapılmasını istemediği bir şeyi başkasına yapmama, başkalarına güzel davranma ve insanlar arasında ayırım yapmama gibi bütüncül değerlendirmeler üzerinden tanımladıkları gözlemlenmiştir.

3.3. DKAB Dersinin Ahlak Eğitimi Konusunda Değerlendirilmesiyle İlgili Bulgular

Araştırmada katılımcılardan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerini ahlak eğitimi konusunda değerlendirmeleri istenmiştir. Bu konuda yapılan değerlendirmelerin çoğu DKAB öğretim programı, yöntem, yaklaşım ve ders kitapları üzerinde yoğunlaşmıştır. Öğretmenlerin ahlak eğitimi konusunda ifade ettikleri temel görüşler aşağıdaki gibidir.

Tablo 4: DKAB derslerinde ahlak eğitimine yönelik değerlendirmeler

- ✓ Müfredat ve ders kitapları ahlak eğitimini ve gelişimini desteklemek konusunda yüzeysel ve yetersiz kalmaktadır.
- ✓ Ders kitapları yeni eğitim felsefeleri ve yaklaşımları temellerinde güncellenememektedir.
- ✓ Sadece bilgi öğretilmeye çalışılarak, uygulamaya dayalı etkinliklere yer verilmemektedir.
- ✓ Farklı kademelerde aynı örneklerin verilmesi tekrarlara sebep olarak, öğrenciler ve öğretmenler için dersi sıkıcı ve verimsiz bir hale getirmektedir.
- ✓ Kitaplarda değerler ve ahlaki kuralların günlük hayatla ilişkilendirilmesi konusunda eksiklikler yer almaktadır.
- ✓ Derste yapılan etkinlikler genellikle boşluk doldurma ya da bir değer üzerinde konuşma şeklinde kalarak, çocukların çoğu kez pasif kalmasına sebep olmaktadır.
- ✓ Eğitim sisteminin öğretmenlerden bekledikleri ile öğretmenlere sundukları arasında ciddi farklılıklar görünmektedir.
- ✓ Kitap tasarımları öğrencilerin ilgisini çekmediği için, kitabı okumalarına ve dersi önemsemelerine neden olmaktadır.
- ✓ LGS (lise giriş sınavı) çocuklar ve öğretmenler üzerinde ciddi bir baskı oluşturarak, ahlak ile ilgili konulara gereken ilgi ve önemin verilememesine sebep olmaktadır.

DKAB derslerinin bireyin ahlak ve değer gelişimi üzerinde yeterince verimli olmadığını düşünen bazı katılımcı açıklamaları aşağıdaki şekildedir:

Burcu, "Müfredatta yani şu anda ahlak eğitimi var ama ahlak eğitiminde ben şunu düşünüyorum, yani elle tutulur gözle görülür bir yer yok, olması gerekenin bizzat böyle örnek olarak sunulması gerekiyor. Yani dediğim gibi hani biz ne kadar nasihat etsek de anlatsak da onu bizzat yaşamak daha farklı bir dönem oluyor. Bunu yaşatmak, yaşatmamız lazım."

Hakan, "Yüzeysel olduğunu düşünüyorum, ahlak eğitimi ile ilgili."

Aysel, "Ya ders kitaplarıyla ilgili her sene zaten toplantılar yapıyoruz ve eksiklikleri her ünite için ayrı ayrı sunuyoruz. Ama herhangi bir değişim şu ana kadar görmedik. Yanlış çok fazla şey var, bakın daha eksik demiyorum. Yanlış çok şey var, ahlak gelişimi üzerinden de. Çok kısa ve metin şeklinde yani biz şu anda mesela bir sürü eğitim felsefesi şeylerinden bahsediyoruz işte yok diyoruz yapılandırmacı eğitim, işte beyin temelli eğitim şudur budur, bir sürü şey öğreniyoruz, öğretmenler olarak bir sürü eğitimden geçtik ama ünitelerde bunları hala veremiyoruz. Çünkü ders kitapları buna uygun hazırlanmış değil özellikle ahlak konusunda..."

Mustafa, "Yani ben olsam bunları daha çok uygulamalı yaptırmayı, yaptırmaya çalışırdım hep. Hiç yok diyebilirim, o yönden de eksik din kültürü kitapları, eksik hiçbir etkinlik yok. Sadece roman hikâye kitabı gibi anlatmış anlatmış bitirmiş, etkinlik yok, soru yok, hiçbir şey yok bu yüzden yani."

Kader, "Düşünüyorum, bence etkinlikler yeteri kadar değil. Etkinlikler sadece parçada kavram, böyle kavramla alakalı, işte içindekilerde işte güzel ahlaki davranışlar nelerdir? Mesela böyle bir tablo yapıyor, çok üstünkörü çok eski. Yani artık bence bu çocukları tatmin etmiyor, ben öyle düşünüyorum. Çünkü bizim zamanımızda da vardı bu etkinlikler kaç yıl öncesinde, şu an değişmesi gerekiyor. Şu an çocuklar mesela akıllı tahtada olan böyle materyallere daha çok ilgi duyuyorlar. Bakıyorsun bilgisayara ya da kitap tasarımına, kitap tasarımı da sıkıntılı, çünkü hep aynı. Ben 6 yıllık öğretmenim yani DKAB kitaplarının içerikleri hemen hemen aynı, yani kopyala yapıştır gibi bir şekilde."

Salih, "Şu andaki sistemimiz sadece liseye giriş sınavları üzerine endekslendiğinden dolayı müfredatta yeteri kadar ahlaki anlamda değerlere yer verilmediğinin farkındayım ve bu kanaatteyim. Bundan dolayı biz mümkün mertebe genellikle müfredat dışına çıkmak zorunda kalıyoruz..."

Yukarıda görüldüğü üzere öğretmenlerin çoğu DKAB dersinin ahlak eğitimi konusunda yeterince etkili olamadığını ifade ederek, bu konuda ders kitaplarının yetersizliğine vurgu yapmıştır.

3.4. Öğretmenlere Göre DKAB Derslerinde Ahlak Eğitiminin Geliştirilmesi ile İlgili Bulgular

Bu bölümde öğretmenlere, "Siz olsaydınız DKAB dersi kapsamında daha etkili ve verimli bir ahlak eğitimi sunabilmek için neler yapardınız" konusunda bazı sorular sorularak, katılımcıların bununla ilgili görüş ve önerileri alınmıştır. Bu konuda ifade edilen önerilerden bazıları aşağıdaki şekilde belirtilmiştir.

Tablo 5: DKAB derslerinde ahlak eğitiminin geliştirilmesine yönelik bazı görüş ve öneriler

- ✓ Ahlak eğitimi müfredatta daha fazla dahil edilebilir.
- ✓ Müfredatta güncel şeylerin olması, değerlerin günlük hayatla ilişkilendirilmesi ve bu bağlamda aktivitelerin yer alması gerekmektedir.

- ✓ Ders okullarda yaygın olarak yaşanan (zorbalık gibi) ahlaki problemlerle ilgili etkinlikler içermelidir.
- ✓ Müfredattaki ahlaki hikâye ve örnek olayların sayısı arttırılabilir.
- ✓ Ders kitapları görsel ve tasarım açısından etkileyici, doyurucu aktivite ve etkinliklerle güncellenmelidir. Bu konuda öğrencileri derste aktif kılacak dramalar, şiirler, şarkılar, ve etkileyici resimlerle desteklenmelidir.
- ✓ EBA gibi öğretim platformlarında her konuyla ilgili video, animasyon ve örnek etkinliklerin tasarlanması gerekmektedir.
- ✓ Müfredatta ve ders kitaplarında ahlak konusunda çok sayıda fiili uygulama etkinliklerinin yer alması gerekiyor.
- ✓ Çocukların hayattaki rol ve sorumluluklarıyla ilgili konular eklenmelidir.
- ✓ Çocukların sosyal ve duygusal gelişimini destekleyen oyun, hikâye ve olaylardan yararlanılmalıdır.
- ✓ Kitaplar çocukların ahlaki gelişim dönemlerine uygun olarak tasarlanmalıdır.
- ✓ Peygamberlerin hayat hikayeleri örnek olaylar şeklinde günlük hayatla ilişkilendirilerek sunulabilir.
- ✓ Öğrencileri ahlaki konular üzerinde düşündürecek, muhakeme becerilerini geliştirecek olay ve etkinliklerden yararlanılması gerekiyor.
- ✓ Yeni eğitim felsefeleri ve yaklaşımları pratik hayata aktarılmalıdır.
- ✓ Akademik hedeflerden ziyade ahlaki hedeflere öncelik verilmelidir. Bunun için öğrenci ve öğretmenler üzerindeki LGS baskısının azaltılması gerekiyor.
- ✓ Ahlak ve ahlakın nasıl destekleneceği konusunda daha fazla çalışma yapılması gerekiyor.

Yukarıdaki tabloda belirtilen hususlar kapsamında ifade edilen bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ahmet, "Ben olsam biraz daha işi, müfredatı sohbet havasına sokar. Karşılıklı öğrencilerle işte dini ve ahlaki konulardaki onu uyguluyoruz zaten, etkinlikler o yönde olmamasına rağmen varmış gibi zaman zaman uyguluyoruz, zaman zaman ben cebimde flaş diske aktardığım bazen şarkılarla geliyorum... Yani o tür böyle etkinlikler konabilir belki, yani hayatın içinden birtakım şeyler seçmek lazım."

Aysel, "Ya bir kere oyunları kesinlikle işin içine katarım. Etkinlikler yani mesela biz geçen sene şey de yapmıştık güvenilirlikle ilgili. Çocuklar böyle koydular. Bir yere işte çikolatalar, işte bir şeyler böyle bir vitrin gibi bir şeydi, bir bakkaldan bir şey almışlar, bir hocamız almıştı, getirmişti. İşte oraya, bir de para şeyi var...Bu tarz şeylerle mesela çocuk daha iyi kavıyor, onu daha çok sahipleniyor ve o davranış onda belki o ahlaki ilke onda davranışa dönüşüyor..."

Sevim "Bana kalsa hep dramalarla anlatırdım. Hatta böyle okullarda böyle giyim kıyafet şeyleri olsa tiyatro kıyafetleri falan, işte ne bileyim farklı kıyafetler olsa onları giydiririm sınıfta çocuklara onu yaptırırım. Çocuklar eğlence ile oynuyor... Ufak tefek yapsak bile dediğim gibi ne kadarlık şey olabilir ki, konu olarak olsa yani şey olarak drama kendileri oraya bir bilgi olarak koysalar, biz ne güzel o dersleri işleriz."

Burcu, "...Ahlaki ilkelerin ibadetler kadar kesin olduğunu ve önemli olduğunu çocuklara anlatmak lazım. Ayrıntılı olarak peygamber efendimizin bu konuda örnek yaşantısını sunmamız lazım. Mesela adalet kavramını işlerken ben şeyi örnek veriyordum. Peygamber efendimizin kızı işte Hazreti Fatıma gelip diyor ki babacım bana bir tane hizmetçi ver benim ellerim paramparça oldu çalışmaktan, iş yapmaktan. Ne zaman ki diyor ben Medine'deki bütün kadınlara bir tane hizmetçi veririm o zaman sana da veririm diyor. Adalet bu işte, bu kavramları verirken ya da bu ahlaki ilkeleri anlatırken onun hayatından örnekler verdiğimiz zaman çocuklar üzerinde etkili oluyor. Bu örnekler arttırılabilir..."

Salih, "...Bununla ilgili belki de bu müfredat hazırlanırken oluşturulan komisyona sadece 2,3 kişi veya bilinir kişi bilmiyorum kimler ama sanki o çerçevenin biraz daha genişletilip gerekirse içine her yaş gurubundan çocukların da sokularak veya akademik düzeyde veya toplumsalda, yani orada bir pazarcı bile dahil edilebilir, bir ev hanımı dahil edilebilir. Yani farklı bir perspektifte bakıp da müfredat hazırlanırsa, çünkü çocuğu bu şekilde hayatta iç içe sunmuş olacağız...Sadece ama sadece şu an maalesef bizim bile yaptığımız sınava yönelik olarak yapılan bir çalışmadan başka bir şey değil."

Mehmet, "Genel olarak şunu yapardım, dediğim gibi, hani uygulamalı bazı şeyleri daha gösterirdim..."

Kader, "Ben bu konuda biraz daha etkinlik ve materyallerin daha gelişmiş olmasını isterdim Eba gibi kanallarda..."

Mustafa, "Oyun şeklinde etkinlikler olmasını isterdim yani. Öğrencinin ders kitabı üzerinde kendisinin uğraşacağı ürün, boşluk-doldurma soruları, doğru-yanlış gibi..."

Yukarıda görüldüğü üzere öğretmenler dersleri kapsamında olan ahlak eğitimine katkı sağlamak için bazı temel konulara işaret etmiştir. Bu anlamda en çok vurgulanan noktalardan biri bu dersin uygulama, oyun ve öğrencileri aktif tutan etkinlikler bağlamında geliştirilmesi olmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin ahlak ve değer anlayışları ders içerisinde benimsedikleri tutum ve davranışlar üzerinde önemli etkilere sahiptir (Nucci, 2001; Yıldırım, 2009). Alan yazında farklı branşlardaki öğretmen ve adaylarının değer ve eğitime ilişkin algılarını inceleyen birçok araştırma gerçekleştirilmesine rağmen (Yıldırım, 2009; Balcı ve Yelken, 2010; Kaymakcan ve Meydan, 2011; Yiğittir ve Öcal, 2012; Altıntaş, 2014; Karamustafaoğlu ve Amanat, 2017), öğretmenlerin ahlak ve eğitimi konusundaki görüşlerini inceleyen araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Literatürde farklı branşlardaki öğretmen ve adaylarının ahlak ve eğitime ilişkin bakış açılarını yansıtan araştırmalar yer almasına rağmen (Temli vd., 2011; İ. Karaca, 2020; M. Karaca, 2020), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin ahlak anlayışları ve DKAB derslerindeki ahlak eğitimine dair görüş ve değerlendirmelerini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmada nitel araştırma

metodolojisine uygun olarak DKAB öğretmenlerinin dersleri kapsamındaki ahlak eğitimine ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular dört kategori içerisinde sınıflandırılmıştır. Bu başlıklardan birincisinde DKAB öğretmenlerinin ahlak kavramı ile ilgili yaklaşımları ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin ahlak kavramını dini, toplumsal, dini-toplumsal ve ahlaki değerleri merkeze alarak (dört grup içerisinde) tanımladıkları görülmüştür. DKAB öğretmenlerinin büyük çoğunluğu ahlak kavramını dini norm, değer ve otoriteler temellerinde ele almıştır. Geriye kalan öğretmenlerden bir kısmı toplumsal kuralları merkeze alan bir ahlak tanımlaması yaparken, birkaç tanesi ise toplumsal ve dini normlara birlikte dikkat çekmiştir. Toplumsal kuralları merkeze alan tanımlamalarda da katılımcılar bu kuralların dini normlara uygunluğunu esas almıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden birinin ise dini norm ve kurallardan bağımsız bir ahlak tanımı yaptığı görülmüştür.

Öğretmenlerin ahlak tanımıyla ilgili bulgular, DKAB kapsamında yapılan değerler eğitimi çalışmalarında ortaya konulan bulgularla büyük oranda benzerlik göstermektedir. Arpacı (2013) tarafından DKAB öğretmen adayları üzerinde yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının değer kavramını sırasıyla dini, toplumu, bireyi ve sözlük anlamını temel olarak açıkladıkları ortaya konulmuştur. Altıntaş (2016) tarafından yapılan nitel bir araştırmada DKAB öğretmenleri değer öğretiminin amaçlarını bireysel ve toplumsal hedefler çerçevesinde sıralamıştır. İki kategori altında sınıflandırılan bu amaçların önemli bir kısmının kaynağının dini norm ve referanslara dayandığı gözlemlenmiştir.

Öztürk Demirbaş ve Çelikkaya (2012) tarafından sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değer farkındalıkları üzerine gerçekleştirilen bir araştırmada öğretmen adaylarının sırasıyla toplumu, bireyi ve dilbilimi merkeze alan bir değer tanımlaması yaptıkları görülmüştür. Balcı ve Yelken (2010) tarafından 214 sınıf ve sosyal bilgiler öğretmeniyle yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin önemli bir kısmının değer kavramını sosyal hayattaki işlevi ve yeri, bireyin toplumsallaşmasında rol oynayan temel unsurlar etrafında ele aldıkları ortaya konulmuştur. Lise tarih öğretmenlerinin değer ve eğitime ilişkin algıları çerçevesinde Yiğittir ve Öcal (2011) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise tarih öğretmenlerin milli, tarihi ve kültürel değerleri ön plana çıkaran bir değer yaklaşımına (vatan, millet ve tarih sevgisi, bir arada olma, bağımsızlık, İstiklal Marşı ve bayrağa saygılı olma gibi) sahip oldukları gözlemlenmiştir.

Farklı branşlardaki öğretmenlerin ahlak ve değer kavramının birbirinden farklı boyutlarına dikkat çekmesi, öğretmenlerin ahlak/değer anlayışlarının şekillenmesinde kişisel bakış açılarıyla birlikte mesleki rollerinin de etkisi olduğunu göstermektedir. DKAB öğretmenlerinin çoğu dini ve toplumu merkeze alan bir ahlak anlayışı gösterirken, sosyal bilgiler öğretmenleri toplumu ve bireyi merkeze alan, tarih öğretmenleri ise milli, tarihi ve kültürel değerlere dikkat çeken bir değer/ahlak anlayışı ortaya koymuştur. Araştırmada ortaya çıkan bulgular DKAB öğretmenlerinin dini ve toplumu merkeze alan bir ahlak anlayışına sahip

olduklarına işaret etse de görüşmeler genel anlamda değerlendirildiğinde öğretmenlerin çeşitli sorular içerisinde ahlakın farklı yönlerine değindiklerini göstermektedir. Örneğin görüşmenin başında 'ahlakı' dini normlar ile sıkı bir ilişki içerisinde açıklayan bir katılımcı (Hamit), görüşmenin sonlarına doğru ahlakın iyi insan olmakla eşdeğer olduğunu vurgulamıştır.

Araştırmanın ikinci kategorisinde, katılımcıların ahlaklı bir insanda bulunması gerektiğini düşündükleri temel özelliklerle ilgili görüşleri incelenmiştir. DKAB öğretmenleri ahlaklı bir insanı tanımlarken adalet, doğru sözlülük, güvenilir olmak, dürüstlük, saygı, merhamet ve cesaret gibi evrensel ahlak ilkelerine vurgu yapmıştır. Öğretmenlerin çoğu ahlaki yönleri gelişmiş bir insanı tanımlarken belirli niteliklere vurgu yapmalarına rağmen bazı öğretmenler bununla birlikte bu insanı 'kendisine yapılmasını istemediği bir şeyi başkasına yapmayan' veya 'kendi çıkarı kadar başkasının menfaatlerini de göz önünde bulunduran' kişi olarak tanımlamıştır. Bu durum DKAB öğretmenlerinin 'ahlaklı bir insanı' belirli değerler içerisine sıkıştırmadan, iyi bir insan olma temellerinde bir bütün olarak tanımladıklarını göstermektedir. Temli vd., (2011) tarafından İlköğretim sınıf ve sosyal bilimler öğretmenlerinin ahlak eğitimine yönelik algılarının ortaya konulduğu bir araştırmada öğretmenler en çok doğru ve iyi olana yönelen, iş ahlakına sahip, dürüst, saygılı, empati kurabilen ve güvenilir ilkelerine vurgu yapmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin incelendiği bir araştırmada (Kozikoğlu, 2018) öğretmenlerin saygı, dürüstlük, sevgi, yardımlaşma(dayanışma), hoşgörü, paylaşma ve sorumluluk gibi değerlere dikkat ettikleri ortaya konulmuştur. Bu sonuçlar farklı yaklaşımlar üzerinde bir ahlak anlayışı geliştirmelerine rağmen, öğretmenlerin çoğunun ahlaklı bir insanı tanımlarken veya ahlak eğitiminde kazandırılması gereken nitelikleri sıralarken daha çok evrensel ahlak ilkelerine vurgu yaptıklarını göstermektedir.

Araştırmada ortaya konulan üçüncü kategorideki bulgular, öğretmenlerin DKAB dersinin ahlak eğitimi konusundaki görüşleriyle ilgili ifadeleridir. Katılımcıların çoğu DKAB derslerini ahlak eğitimi bağlamında yetersiz gördüklerini belirtmiştir. Öğretmenler bu konuda genel olarak müfredat ve ders kitaplarına, sınav ve akademik kaygılara, yöntem-yaklaşım ve materyal konusunda yaşadıkları sorunlara değinmiştir. Bu konuda yapılan açıklamalar, DKAB derslerinin ahlak eğitimi açısından pratiğe yönelik etkinlikler içermemesi, ders konularının günlük hayattaki ahlaki problemlerle ilişkilendirilmesinin sınırlılığı, materyal konusunda eksikliklerin olduğu, ders kitaplarının etkinlik ve görsel anlamında doyurucu olmaması, ders konularının düz bir anlatımla sunulması, LGS baskısı ve zaman yetersizliği gibi alt problemleri içermektedir. Bu gerekçelerden bazıları ahlak ve değer eğitimi konusunda yapılan birbirinden farklı araştırmalarda dile getirilmiştir.

DKAB öğretim programları ve ders kitapları arasındaki uyumu inceleyen Asri (2018), ders kitaplarının benimsenen eğitim felsefesine uyum sağlama konusunda sorunlar içerdiğini, eğitimde yaşanan değişim ve yeniliklere ayak uyduramadığını, özellikle eğitimsel tasarım anlamında yetersiz kaldığını; Çakan ve Karateke (2021) ortaokul öğretmenlerinin DKAB ders kitaplarını biçimsel olarak beğendiklerini

ancak öğrenci görselleri, yazılı içerik, değerlendirme çalışmaları ve etkinlikler konusunda yetersiz bulduklarını ortaya koymuştur. Keskin (2013) DKAB bağlamındaki ahlak eğitiminde teknolojik materyal eksikliği, uygulama sıkıntıları, müfredatın kısıtlı olması ve zaman problemine; Kaymakcan ve Meydan (2011) DKAB öğretmenleriyle yaptıkları araştırmada akademik yoğunluk, öğretim sürecinde kullanılan farklı yöntem ve yaklaşım problemlerine işaret etmiştir.

Özdemir vd., (2021) temel eğitim öğretmenlerinin değer eğitime yönelik görüşlerini ortaya koyduğu çalışmasında öğretim programındaki yetersizlik, akademik odaklı eğitim anlayışı, değerlerin düz bir anlatımla sunulması, uygulama eksikliği ve medyanın olumsuz etkilerine yönelik problemlere vurgu yapmıştır. Temli vd., (2011) ahlak eğitiminde genel olarak yöntem ve yaklaşım konusunda eksiklikler olduğuna; Karamustafaoğlu ve Amanat (2017) sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri araştırmada, değerler eğitiminde yöntem ve materyal eksikliği ile medyanın olumsuz etkilerine dikkatleri çekmiştir. Kozikoğlu (2018) okul öncesi değerler eğitiminde somut materyal, oyun temelli uygulama ve etkinlik eksikliğine ve etkinliklerin çoğu zaman öğretmenlerin inisiyatiflerine bırakılması gibi sorunlara değinmiştir. Bu sonuçlar genel anlamda birbirinden farklı dersler temellerinde yürütülen ahlak ve değerler eğitimi faaliyetlerinde de olsa uygulayıcıların benzer problemlere işaret ettiğini göstermektedir.

Çalışmada son olarak öğretmenlerin dersleri kapsamında bireyin ahlaki gelişimini ve eğitimini desteklemek konusunda neler yapılabileceği ile ilgili görüşleri ortaya konulmuştur. Katılımcılar bu konuda ahlak eğitimine müfredatta daha fazla yer verilmesi, ahlak eğitiminin yeni eğitim anlayışları temellerinde güncellenmesi, kitaplarda yer alan ahlaki konuların günlük hayatla ilişkilendirilmesi, ahlak eğitiminde uygulamaya dayanan aktivite ve etkinliklere yer verilmesi, öğrencileri derste aktif kılacak yöntemler kullanılması, ders kitaplarına şiir, şarkı, drama ve etkileyici resimlerin konulması, ahlaki konuların sosyal hayatta yaşanan problemler üzerine odaklanması, ahlaki hikaye ve olaylardan yararlanılması, ders kitaplarının görsel ve tasarım anlamında etkileyici ve doyurucu olarak dizayn edilmesi, eğitim platformlarında dersle ilgili video, animasyon ve materyallerin tasarlanması, çocukların rol ve sorumluluklarıyla ilgili konuların eklenmesi, ahlaki konular üzerinde çocukların düşünme becerilerini destekleyen etkinliklerin yer alması, ahlak/değer eğitiminde öğrencilerin gelişim düzeylerinin göz önünde bulundurulması ve akademik baskının öğrenci ve öğretmenler üzerindeki etkilerinin azaltılması gibi konularda görüş ve önerilerde bulunmuştur.

Öğretmenlerin DKAB dersi kapsamındaki ahlak eğitimi faaliyetlerinin verimli bir şekilde yürütülebilmesi adına sunmuş oldukları bu önerilerden önemli bir kısmı farklı çalışmalar içerisinde de dile getirilmiştir. Kaya (2007) DKAB derslerinin öğrenciler üzerindeki etkilerini değerlendirdiği çalışmasında derslerde günlük hayattaki ahlaki problemlere odaklanması ve çocukların ahlaki muhakeme becerilerini geliştiren tartışmalara yer verilmesi gerektiğine dikkatleri çekmiştir. Özdemir vd., (2021) okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin değer eğitimi ile ilgili görüşlerinin incelendiği bir araştırmada somut uygulamalara başvurulması, hayattaki

iç içe doğrudan tecrübe edilebilen etkinliklerin yapılması, sınıflarda ahlak ve değer gelişimini destekleyen materyallerin geliştirilmesi, çağdaş yöntem ve yaklaşımlardan yararlanılması, çocukların dikkatlerini çeken video, şarkı, şiir, dijital öykü ve filmlerin etkin bir şekilde kullanılması önerilerinde bulunmuştur. Uygun (2013), değer eğitiminde öğrencileri aktif tutacak, ahlaki olaylar üzerinde düşünme/muhakeme becerilerini geliştirecek zengin öğrenme etkinliklerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğunu, Yıldırım (2022) ise drama yönteminin değerlerin kazandırılmasında etkin bir şekilde kullanılmasının önemini ifade etmiştir.

Bu çalışmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin dersleri kapsamında ahlak eğitimine yönelik görüş, öneri ve değerlendirmeleri incelenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin ahlak algısı, ahlaklı bir insana atfettikleri nitelikler, ahlak eğitiminde DKAB derslerinin rolü ve bu dersin ahlak eğitimi bağlamında geliştirilmesi ile ilgili düşünceleri ortaya konulmuştur. Bu araştırmada ortaya konulan sonuçlar benzer alanlarda yapılan çalışmalarla karşılaştırıldığında şunlar söylenebilir. Öğretmenlerin ahlak anlayışlarının oluşmasında kişisel bakış açılarıyla birlikte mesleki tutum ve yaklaşımlarının da etkisi vardır. Farklı branşlarda olmalarına rağmen öğretmenlerin çoğu ahlaklı bir insanı benzer nitelik ve özellikler üzerinden tanımlamıştır. Birbirinden farklı dersler içerisinde yapılan ahlak ve değer eğitimi uygulamalarında öğretmenlerin benzer sorunlara işaret ettikleri görülmüştür. Bu konuda göze çarpan ortak sorunlar yöntem ve yaklaşım konusundaki belirsizlikler ve pratik uygulamalara dair eksiklikler olmuştur. Ahlak ve değer eğitiminin geliştirilmesi konusunda öğretmenlerin kısmen benzer önerilerde buldukları gözlemlenmiştir. Bu önerilerden bazıları ahlak eğitiminin günlük hayattaki sorunları merkezine alması, pratik uygulamalara ve oyunlara yer vermesi, kitap ve kaynakların tasarım ve içerik olarak güncellenmesi ve derste farklı yöntemlerden (video, dijital öykü, drama, şarkı gibi) yararlanılması konuları etrafında şekillenmiştir.

KAYNAKÇA

- Ağca, C., & Meydan, H. (2022). Yedinci Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabının Kök Değerlerin Öğretimi Açısından İncelenmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 9(1), 94-116.
- Altıntaş, M. E. (2014). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Değer Kavramına Yükledikleri Anlamlar. *Uluslararası Sempozyum İnsani Değerlerin Yeniden İnşası*, II, 573-582.
- Altıntaş, M.E. (2016). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine Göre Değer Öğretiminin Amaçları -Nitel Bir Araştırma-, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16(2), 193-209.
- Aran, Ö. C., & Demirel, Ö. (2013). Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 151-168.
- Arpacı, M. (2013). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni Adaylarının Değer ve Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 13(2), 205-228.

- Aslan, F., & Osmanoğlu, C. (2022). 2010 Ve 2018 Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programlarının Değerler Eğitimi Yaklaşımları Açısından İncelenmesi. *Erciyes Akademi*, 36(3), 1085-1111.
- Asri, S. (2018). Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminde öğretim programı ders kitabı uyumu. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 5, 9-50.
- Balcı, F. A., & Yelken, T. Y. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin "değer" kavramına yükledikleri anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 81-90.
- Benedict, R. (2019). *Patterns of culture*. Routledge.
- Berkowitz, M. (1997). Integrating structure and content in moral education. Paper presented in, L. Nucci (Chair), *Developmental perspectives and approaches to character education*. Symposium conducted at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago, March 1997.
- Berkowitz, M. W. (2002). The science of character education. *Bringing in a new era in character education*, 508, 43-63.
- Carr, D. (2008). Character education as the cultivation of virtue. In L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 99-116). New York: Routledge.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. sage.
- Çakan, Z., & Karateke, T. (2021). Ortaokulda Okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(1), 393-415.
- Çilingir, L. (2020). Ahlak ve Din Eğitiminin Yapısı ve Yöntemi Üzerine. *Felsefe Dünyası*(72), 58-75.
- Deniz, K., & Karagöl, E. (2018). Değerler Eğitimi Açısından Ortaokul Türkçe Ders Kitapları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 244-255.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2002). *The qualitative inquiry reader*. Sage.
- Durkheim, E. (1925/1961). *Moral Education: A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education* (ME). New York, Free Press.
- Erbaş, A. A., & Başkurt, İ. (2022). Hayat Bilgisi Derslerindeki Değerler Eğitime İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 159-185.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). *Data management and analysis methods*.
- Kan, Ç. (2010). Sosyal Bilgiler Dersi Ve Değerler Eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 138-145.
- Karaca, İ. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Ahlak Eğitimi İle İlgili Görüşleri. *Gelişim Ve Psikoloji Dergisi*, 1(2), 75-85.
- Karaca, M. (2020). Felsefe Grubu Öğretmeni Adaylarının "Ahlak" Kavramına İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(49), 73-85.
- Karamustafaoğlu, S., & Amanat, G. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3).
- Kaya, M. (2007). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programlarındaki ahlaki konuların ahlak eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 23(23), 23-50.

- Kaymakcan, R., & Meydan, H. (2014). Ahlak değerler ve eğitimi. İstanbul: Dem Yayınları.
- Kaymakcan, R., & Meydan, H. (2011). Din kültürü ve ahlak bilgisi programları ve öğretmenlerine göre değerler eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 29-55.
- Keskin, Y. (2014). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine göre değer eğitimi ve DKAB derslerinin zorunluluğu (Samsun örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 44(203), 225-249.
- Kohlberg, L. (1966). Moral education in the schools: A developmental view. *The School Review*, 74(1), 1-30.
- Kozikoğlu, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2698-2720.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (2014). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. In *College student development and academic life* (pp. 264-293). Routledge.
- MEB (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu, "1739 Sayılı Kanun", Resmi Gazete, 14574, 24 Haziran, 1973.
- MEB (2005). Ortaöğretim (9, 10, 11, 12. sınıflar) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı. Ankara
- MEB (2006). İlköğretim (4, 5, 6, 7, 8. sınıflar) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı. Ankara.
- Narvaez, D. (2005). Integrative Ethical Education. In Killen, M. & Smetana J. (Eds.). *Handbook of Moral Development* (pp. 703-733). Mahwah: Erlbaum.
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. New York: Cambridge University Press.
- Nucci, L. (2008). Social cognitive domain theory and moral education. In L. Nucci & D. Narvaez (eds.). *Handbook of moral and character education*. (pp. 291-309). Oxford, UK: Routledge.
- Nucci, L. (2014). The personal and the moral. In M. Killen and J. Smetana (Eds.). *Handbook of moral development*. (2nd Edition) pp. 538-558. New York: Routledge.
- Nucci, L. (2017). Character: A multi-faceted developmental system. *Journal of Character Education*, 13, 1-16.
- Nucci, L., & Ilten-Gee, R. (2021). *Moral education for social justice*. Teachers College Press.
- Özdemir, Y., Mercan Uzun, E., Bütün Kar, E. (2021). Temel eğitim öğretmenlerinin değer eğitimine yönelik görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19 (42), s.227-266.
- Öztürk Demirbaş, Ç., & Çelikkaya, T. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının programdaki değerlere ilişkin algısal farkındalıkları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 415-427.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. New York: Free Press.
- Starks, H., & Brown Trinidad, S. (2007). Choose your method: A comparison of phenomenology, discourse analysis, and grounded theory. *Qualitative health research*, 17(10), 1372-1380.
- Şen, S., & Yıldırım, İ. (2019). Eğitimde araştırma yöntemleri. Nobel Akademik Yayıncılık
- Şimşek, E. (2012). İlköğretim DKAB Ders Kitapları "Ahlak" Öğrenme Alanlarının İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (38), 189-214.

- Temli, Y., Şen, D., & Akar, H. (2011). İlköğretim Sınıf ve Sosyal Bilimler Öğretmenlerinin Ahlak Eğitimi Yönelik Algıları ve Eğitimlerine Genel Bir Bakış. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. Educational Sciences: Theory & Practice-11 (4)*, 2045-2067.
- Tonga, D., & Erdoğan, E. (2022). 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında kazanım, değer ve beceri ilişkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(30), 58-84.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: Social development, context, and conflict*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Uğurlu, Z., & Kaya, M. (2023). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin uygulama düzeyleri. *Amasya İlahiyat Dergisi*, 21, 179-209.
- Uygun, S. (2013). Değerler Eğitimi Program Tasarımlarının Değerlendirilmesi (Antalya Örneği). *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 3(2), 263-277.
- Ünlü, İ., & Kaşkaya, A. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2656-2679.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı: 2018).
- Yıldırım, E. (2022). Değerleri Kazandırmada Drama Yönteminin Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20(44), 297-328.
- Yiğittir, S., & Öcal, A. (2011). Lise Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2011(1), 117-124.
- Yıldırım, K. (2009). Values education experiences of Turkish class teachers: A phenomenological approach. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 165-184.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET: Dünyanın birçok yerinde, eğitim öğretim faaliyetlerinin en temel hedeflerinden biri ahlaki yönleri gelişmiş bireyler yetiştirmektir. Toplumdaki birçok kesim okullar yoluyla bireylerin ahlaki yönden geliştirilmesi gerektiği konusunda hemfikir olmasına rağmen, verilecek ahlak eğitiminin nasıl bir yaklaşım üzerinde temellendirileceği konusunda tartışmalar yaşanmıştır/yaşanmaktadır (Berkowitz, 1997; Nucci, 2001; Çilingir, 2020). Türk eğitim sistemi birbirinden farklı dersler içerisinde bireyin ahlaki ve değer gelişimine katkı sağlamayı hedeflemiştir (Bkz. Yıldırım, 2009; Balcı ve Yelken, 2010; Yiğittir ve Öcal, 2012). Bireyin ahlaki ve değer gelişimini amaçlayan derslerden biri de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersidir. Literatürde DKAB öğretmenlerinin değer ve eğitimi konusundaki görüşlerini inceleyen araştırmalar ortaya konulmasına rağmen (Bkz. Kaymakcan ve Meydan, 2011; Altıntaş, 2014) DKAB öğretmenlerinin ahlak ve eğitimi konusundaki görüşlerini değerlendiren herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmada Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin dersleri kapsamındaki ahlak eğitimi faaliyetleriyle ilgili görüş ve önerileri incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma metodolojisine uygun olarak tasarlanmış ve bu kapsamda 12 DKAB öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her görüşme 40 ile 60 dakika arasında sürmüş olup, bütün görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Bu görüşmelerde öğretmenlere ahlak kavramını nasıl tanımladıkları, hangi kavramlarla ilişkilendirdikleri, bir davranışın ahlakiliğine nasıl karar verdikleri, ahlaklı bir insanın temel nitelikleri hakkında neler düşündükleri ve dersleri kapsamında yer alan ahlak eğitimi ile ilgili görüş, değerlendirme ve önerileri alınmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular dört kategori altında sınıflandırılmıştır. Birinci kategoride DKAB öğretmenlerinin ahlak anlayışları, ikinci kategoride öğretmenlerin ahlaklı bir insana atfettikleri nitelikler, üçüncü kategoride DKAB derslerindeki ahlak eğitimi hakkında neler düşündükleri ile ilgili görüşleri ve dördüncü kategoride DKAB dersinde ahlak eğitiminin daha verimli bir şekilde sunulabilmesi ile ilgili

fikir ve önerileri ortaya konulmuştur. Bu çalışmada ortaya konulan temel bulgular şu şekilde sıralanabilir. Araştırmada DKAB öğretmenlerinin çoğunun ahlak ve din arasında sıkı bir ilişki kurdukları, bir davranışın ahlakiliğini dini norm ve kurallara uygunluğu ölçüsünde değerlendirdikleri gözlemlenmiştir. Öğretmenler ahlaklı bir insanı tanımlarken doğru sözlülük, adalet, güvenilir olmak, dürüstlük, saygı, merhamet ve cesaret gibi evrensel değerlere işaret etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu ahlaki yönden gelişmiş bir insanı tanımlarken belirli ahlaki nitelikleri sıralamış olmalarına rağmen bazı katılımcılar bu ilkelerle birlikte 'kendisine yapılmasını istemediği bir şeyi başkasına yapmayan' veya 'kendi çıkarı kadar başkasının menfaatlerini de göz önünde bulunduran' şeklinde daha bütüncül tanımlamalar yapmıştır. Bu sonuçlar DKAB öğretmenlerinin 'ahlaklı bir insanı' iyi bir insan olma, başkalarını da kendisi gibi düşünme temellerinde tasavvur ettiklerini göstermektedir. Araştırmada öğretmenlerin çoğu DKAB derslerini ahlak eğitimi kapsamında yeterli bulmadıklarını belirtmiştir. Bu konuda öğretmenlerden gelen bazı eleştiriler, müfredat ve ders kitaplarının kaliteli bir ahlak eğitimi desteklememesi, sınav ve akademik baskının derslerde kendisini yoğun bir şekilde hissettirmesi, ahlak eğitiminde yöntem-yaklaşım ve materyal eksiklikleri gibi konular çerçevesinde şekillenmiştir. Bu sorunlar temellerinde yapılan açıklamalarda öğretmenler DKAB derslerinin ahlak eğitimi açısından uygulamaya yönelik pratikler içermemesi, çocukların günlük hayatlarında tecrübe ettikleri problemleri merkezine almaması, materyal, yöntem ve yaklaşım konusunda problemler içermesi, ders kitaplarının görsel, tasarım ve etkinlik anlamında ilgi çekici olmaması, konuların tekdüze ve sıradan bir anlatımla sunulması, LGS ve akademik baskının derslerde kendisini hissettirmesi ve ders saatlerinin yeterli olmaması gibi alt problemlere vurgu yapmışlardır. Çalışmada son olarak öğretmenlerin DKAB derslerindeki ahlak eğitimi faaliyetlerini daha verimli ve etkin bir şekilde sunabilmeleri için neler yapılabileceği ile ilgili görüşleri ortaya konulmuştur. Öğretmenler bu anlamda ahlak ve değer eğitimine DKAB öğretim programında daha fazla yer verilmesi ve ahlak eğitiminin yeni eğitim felsefeleri ve yaklaşımları temellerinde güncellenmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca ahlaki konuların anlatımında pratiğe yönelik aktivite ve etkinliklere yer verilmesinin, öğrencilerin derste aktif kalmalarını sağlayacak yöntemlere başvurulmasının ve ahlak konularının sosyal hayatta yaşanan problemleri merkezine almasının etkili olacağı ifade edilmiştir. DKAB öğretmenleri ders kitaplarının geliştirilmesiyle ilgili önerilerde etkileyici hikaye ve olaylardan yararlanılmasına, öğrencilerin ilgisini çekecek şiir-şarkı-drama gibi etkinliklere yer verilmesine, görsel ve tasarım bakımından etkileyici ve doyurucu olarak hazırlanmasına ve çocukların sosyal hayattaki rol ve sorumluluklarıyla ilgili konuların eklenmesine işaret etmiştir. Eğitim platformlarında dersle ilgili video, animasyon ve etkinliklerin geliştirilmesi, çocuklarla ahlaki konular üzerinde düşünme becerilerini destekleyen tartışmalar/konuşmalar içerisine girilmesi, içerik oluşturulurken öğrencilerin ahlaki gelişim dönemlerinin göz önünde bulundurulması ve akademik baskının öğrenci ve öğretmenler üzerindeki etkilerinin azaltılması gibi önerilerde bulunulmuştur. DKAB dersi kapsamındaki ahlak ve değer eğitimi faaliyetlerinin daha verimli bir şekilde yürütülebilmesi için bu alanda daha derin saha araştırmalarının yapılması, uygulamaya dayalı etkinliklerin tasarlanması, geliştirilen etkinlik ve materyallerin sınıf ortamlarında denenmesi ve etkililiklerinin ortaya konulması önemli görünmektedir.

EXTENDED ABSTRACT: In many parts of the world, one of the main goals of education and training activities is to raise individuals with developed moral aspects. Although many segments of the society agree that individuals should be morally developed through schools, there have been discussions about what approach the moral education will be based on (Berkowitz, 1997; Nucci, 2001; Çilingir, 2020). The Turkish education system aims to contribute to the moral and value development of the individual through different courses (Yıldırım, 2009; Balcı ve Yelken, 2010; Yiğittir ve Öcal, 2012). One of the courses aiming at the moral and value development of the individual is the Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK) course. Although there are studies in the literature examining the views of RCMK teachers on values and education (Kaymakcan and Meydan, 2011; Altıntaş, 2014), no study has been found that evaluates the views of RCMK teachers on morality and education. In this study, the views and suggestions of Religious Culture and

Moral Education teachers regarding moral education activities within the scope of their courses were examined. The research was designed in accordance with qualitative research methodology and in this context, semi-structured interviews were conducted with 12 DKAB teachers. Each interview lasted between 40 and 60 minutes, and all interviews were recorded with a voice recorder. In these interviews, teachers were asked for their opinions about how they define the concept of morality, what concepts they associate it with, how they decide the morality of a behavior, what they think about the basic qualities of a moral person, and how they evaluate the moral education included in their courses. The findings obtained in the research were classified under four groups. In these interviews, teachers were asked how they define the concept of morality, what concepts they associate it with, how they decide the morality of a behavior, what they think about the basic qualities of a moral person, and their opinions, evaluations and suggestions regarding moral education within the scope of their lessons. The findings obtained in the research were classified under four categories. In the first category, the moral understanding of the RCMK teachers, in the second category, the qualities that the teachers attribute to a moral person, in the third category, their opinions about what they think about moral education in the RCMK courses, and in the fourth category, their ideas and suggestions about how to present moral education in the RCMK course more efficiently are put forward. The main findings revealed in this study can be listed as follows. In the research, it was observed that most of the DKAB teachers established a close relationship between morality and religion, and that they evaluated the morality of a behavior to the extent of its compliance with religious norms and rules. When defining a moral person, teachers pointed to universal values such as truthfulness, justice, reliability, honesty, respect, compassion and courage. Although most of the teachers listed certain moral qualities when defining a morally developed person, some participants made more holistic definitions along with these principles, such as 'he does not do to others what he does not want to be done to himself' or 'considers the interests of others as well as his own interests'. These results show that RCMK teachers envision a 'moral person' on the basis of being a good person and thinking of others like oneself. In the research most of the teachers stated that they did not find RCMK courses sufficient within the scope of moral education. Some criticisms from teachers on this issue were shaped around issues such as the curriculum and textbooks not supporting a quality moral education, the fact that exams and academic pressure make themselves felt intensely in the lessons, and the deficiencies in method-approach and materials in moral education. The explanations made on the basis of these problems are that RCMK courses do not contain practical practices in terms of moral education, that they are not shaped at the center of the problems that children experience in their daily lives, that there are problems in material, method, and approach, that the textbooks are not interesting in terms of visual design and activity, and that the subjects in the books are monotonous and ordinary. They also emphasized problems such as the high school entrance exam (LGS) and academic pressure making themselves felt in the courses and not enough course hours. Finally, in the study, teachers' opinions about what can be done to present moral education activities in DKAB courses more efficiently and effectively were revealed. In this sense, teachers stated that moral and value education should be included more in the RCMK curriculum and that moral education should be updated on the basis of new educational philosophies and approaches. They also stated that it would be effective to include practice-oriented activities and events in the explanation of moral issues, to use methods that will enable students to be active in the lesson, and to center moral issues on the problems experienced in social life. In their suggestions for the development of textbooks, RCMK teachers pointed out that impressive stories and events should be used, activities such as poetry-song-drama should be included that will attract the attention of students, they should be prepared in an impressive and satisfying way in terms of visual and design, and topics related to children's roles and responsibilities in social life should be added. Suggestions have been made such as developing course-related videos, animations and activities on educational platforms, engaging in discussions/conversations with children that support their ability to think on moral issues, taking into account the moral development periods of students when creating content, and reducing the effects of

academic pressure on students and teachers. In order to carry out moral and value education activities within the scope of RCMK course more efficiently, it seems important to conduct deeper field research in this field, design practice-based activities, test the developed activities and materials in classroom environments and demonstrate their effectiveness.