

e-ISSN: 2149-5939



IJ§ER

Volume: 9 Issue:1

Year: 2023

*International Journal of Social Sciences and
Education Research*





*International Journal of Social Sciences and
Education Research*

IJ§ER

e-ISSN: 2149-5939

Volume:9 Issue:1
Year: 2023

Editor-in-Chief

Prof. Mahmut DEMİR, Ph.D.
Isparta University of Applied Sciences, Isparta, Turkey

Editor

Prof. Şirvan Şen DEMİR, Ph.D.
Süleyman Demirel University, Isparta, Turkey



Editor-in-Chief/Baş Editör

Prof. Mahmut DEMİR, Ph.D.
Isparta University of Applied Sciences, Isparta, TURKEY

Editors/Editörler

Prof. Şirvan Şen DEMİR, Ph.D.
Subjects: Social Sciences & Humanities
Institution: Süleyman Demirel University, Isparta, TURKEY

Assist. Prof. Yusuf GÜNAYDIN, Ph.D.
Subjects: Economics & Management
Institution: The Final University, TRNC

Assoc. Prof. Gulzar AHMED, Ph.D.
Subjects: Educational Sciences
Institution: University of Sofism and Modern Sciences, Bhitshah, Sindh, PAKISTAN

Assistant Editors

Emre YAŞAR
Subjects: Social Sciences & Humanities
Institution: Isparta University of Applied Sciences, Isparta, TURKEY

Cristina S. CLARKE
Subjects: Linguistics
Institution: The University of Manchester, UK

Anna L. PURDEE, MSc.
Subjects: Educational Sciences & Linguistics (English)
Institution: Bruges University, BELGIUM

Bedia Ü. GAFAR
Subjects: Linguistics (English)
Institution: Isparta University of Applied Sciences, Isparta, TURKEY

Contact / İletişim

Address/Adres: Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Eğirdir, Isparta -
Türkiye

Tel: +90 (246) 2147100

E-mail: ijsser.contact@gmail.com

Web: <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijsser>

Unless otherwise indicated, all materials on these pages are copyrighted by the IJSSER. All rights reserved. No part of these pages, either text or image may be used for any purpose. Therefore, reproduction, modification, storage in a retrieval system or retransmission, in any form or by any means, electronic, mechanical or otherwise, for reasons other than academic and scientific use, is strictly prohibited without prior written permission. IJSSER is context of TÜBİTAK Journal Park Project.

Legal Responsibility: The authors and translators are responsible for the contents of their paper.

Dergide yayınlanan makalelerin tüm yayın hakları IJSSER'e aittir. Yayınlanan makaleler yayın kurulunun yazılı izni olmadan herhangi bir amaçla kısmen veya tamamen hiçbir şekilde elektronik, ya da basılı olarak kopya edilemez, çoğaltılamaz ve yayımlanamaz. Bilimsel ve akademik araştırmalar için kurallara uygun alıntı ve atıf yapılabilir. IJSSER TÜBİTAK DergiPark Projesi kapsamındadır.

Yasal Sorumluluk: Dergide yayınlanan yazıların sorumluluğu yazarlarına ve çevirmenlerine aittir.

SCIENTIFIC AND ADVISORY BOARD / BİLİM VE DANIŞMA KURULU

- Dr. Adi FAHRUDIN-Center for Social Welfare Research and Development, INDONESIA
Dr. Alessandro DANOVI - University of Bergamo, ITALY
Dr. Catarina do Vale BRANDÃO - The University of Porto, PORTUGAL
Dr. Celina MANITA - University of Porto, PORTUGAL
Dr. Ekant VEER -University of Canterbury, NEW ZEALAND
Dr. Ekaterina GALIMOVA - American University of Central Asia, KIRGHIZISTAN
Dr. Eleni SELLA - National and Kapodistrian University of Athens, GREECE
Dr. Elmira MƏMMƏDOVA-KEKEÇ - Khazar University, AZERBAIJAN
Dr. Ermira QOSJA - Universiteti Europian i Tiranes, ALBANIA
Dr. Erzsébet CSEREKLYE - Eötvös Loránd University, HUNGARY
Dr. Ewa OZIEWICZ - University of Gdańsk, POLAND
Dr. Fred DERVIN - University of Helsinki, FINLAND
Dr. Gözde YİRMİBEŞOĞLU - Akdeniz University, TURKEY
Dr. Gueorgui PEEV - New Bulgarian University, BULGARIA
Dr. Ilze IVANOVA - University of Latvia, LATVIA
Dr. Indra ODİNA - University of Latvia, LATVIA
Dr. İsmail SEVINÇ - N. Erbakan University, TURKEY
Dr. Joanna BŁASZCZAK - University of Wrocław, POLAND
Dr. Juan José Padial BENTICUAGA - University of Málaga, SPAIN
Dr. Kevin NIELD - Sheffield Hallam University, ENGLAND
Dr. Ksenofon KRISAFI - Universiteti Europian i Tiranes, ALBANIA
Dr. Lejla SMAJLOVIĆ - University of Sarajevo, BOSNIA AND HERZEGOVINA
Dr. Lilia HALIM - Universiti Kebangsaan Malaysia, MALAYSIA
Dr. Ljudmil GEORGIEV - New Bulgarian University, BULGARIA
Dr. Muammer TUNA - Muğla S. Koçman University, TURKEY
Dr. Nesrin ŞALVARCI TÜRELİ – S. Demirel University, TURKEY
Dr. Oktay EMİR - Anadolu University, TURKEY
Dr. Olga DEBICKA - University of Gdańsk, POLAND
Dr. Ozan BAHAR - Muğla S. Koçman University, TURKEY
Dr. Phatima MAMARDASHVILI - Tbilisi State University, GEORGIA
Dr. Puiu NISTOREANU - Academia de Studii Economice din Bucureşti, ROMANIA
Dr. Qızılgül ABBASOVA - Baku State University, AZERBAIJAN
Dr. Tamar DOLBAIA -Tbilisi State University, GEORGIA
Dr. Yusuf GÜNAYDIN – International Final University, TRNC

Focus and Scope: *International Journal of Social Sciences and Education Research* is a peer-reviewed online journal which publishes original research papers. *IJSSER* welcomes submissions related to academic and scientific practices, approaches, applied research studies, critical reviews on major issues, development of new technologies and tools in social science and education research in English or Turkish.

Peer Review Process: All submitted manuscripts by author(s) are subject to initial appraisal by the section editors to peer review as a double-blind by at least two independent and expert referees. For the article to be published, at least two referees agree on the publication of the work.

Indexes & Databases:

- ISI - International Scientific Indexing
- ESJI - Eurasian Scientific Journal Index
- OAJI- Open Academic Journals Index
- CiteFactor
- Google Scholar
- IPIndexing
- ResearchBib-Academic Research Index
- DRJI - Directory of Research Journals Indexing
- SIS - Scientific Indexing Services
- JournalSeek
- SOBIAD
- Türk Eğitim İndeksi
- Türkiye Turizm Dizini
- ASOS Index

Odak ve Kapsam: Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları Dergisi orijinal araştırma makalelerini yayınlayan hakemli online bir dergidir. *IJSSER* Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları ile ilgili uygulamalar, yaklaşımlar, araştırma çalışmaları, önemli konularda kritik yorumlar, yeni teknolojilerin ve araçların geliştirilmesini içeren akademik ve bilimsel içeriğe sahip İngilizce veya Türkçe hazırlanmış her türlü makaleyi kabul etmektedir.

Değerlendirme süreci: Yazar(lar) tarafından gönderilen çalışmalar öncelikle bölüm editörleri tarafından değerlendirilerek alanından uzman ve birbirinden bağımsız, yazarlarla akademik olarak eş düzeydeki en az iki hakeme gönderilmektedir. Makalenin yayımlanması için en az iki hakemin olumlu görüş bildirmesi şarttır.

İndeks ve Veri tabanları:

- ISI - International Scientific Indexing
- ESJI - Eurasian Scientific Journal Index
- OAJI- Open Academic Journals Index
- CiteFactor
- Google Scholar
- IPIndexing
- ResearchBib-Academic Research Index
- DRJI - Directory of Research Journals Indexing
- SIS - Scientific Indexing Services
- JournalSeek
- SOBIAD
- Türk Eğitim İndeksi
- Türkiye Turizm Dizini
- ASOS Index

Table of Contents / İçindekiler

Cover-Contents / Kapak-İçindekiler	<i>i-vi</i>
★ Research Articles / Ampirik Araştırma Makaleleri	
Annelerin dijital ebeveynlik tutumları ile aile-çocuk internet bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi <i>Duygu ARICI DOĞAN, Saniye Selin DÖĞER</i>	<i>1-14</i>
İnsan kaynakları yönetiminde eğitim ve geliştirme alanının bibliyometrik analizi <i>Fuat MAN, Canan YILMAZ, Mehmet Nurullah KURUTKAN</i>	<i>15-35</i>
Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretmenlikte kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri <i>Mehmet Ali PINAR, Güldem DÖNEL AKGÜL</i>	<i>36-47</i>
The effects of economic rationality, currency perception, and money attitudes of working youth on financial management competencies <i>Adem ÖZBEK</i>	<i>48-58</i>
Covid-19'un enerji piyasasına etkisinin BIST 100'de en çok kazandıran beş enerji hisse senedi üzerinden değerlendirilmesi <i>Cemile ALP, Ozan BAHAR, Aytaç PEKMEZCİ</i>	<i>59-69</i>
Annelerin paylaşan ebeveynlik (sharenting) eylemlerini inceleyen ölçek geliştirme çalışması <i>Ezgi ALEMDAR, Süleyman KAHRAMAN</i>	<i>70-82</i>
Öğretmen adaylarının etkili öğretmen özellikleri açısından kendilerine ve öğretim elemanlarına ilişkin algılarının belirlenmesi <i>Mehmet Arif ÖZERBAŞ, Zarifa SALMANOVA</i>	<i>83-100</i>

International Journal of Social Sciences
and Education Research
Volume:9 Issue:1, 2023

Research article/Araştırma makalesi

Annelerin dijital ebeveynlik tutumları ile aile-çocuk internet bağımlılığı
arasındaki ilişkinin incelenmesi

Duygu ARICI DOĞAN, Saniye Selin DÖĞER

Annelerin dijital ebeveynlik tutumları ile aile-çocuk internet bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi

Examining the relationship between mothers' digital parenting attitudes and family-child internet addiction

Duygu Arıcı Doğan¹ ve Saniye Selin Döğner²

¹Sorumlu Yazar, Arş.Gör., Biruni Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, İstanbul, Türkiye, e-mail: ddogan@biruni.edu.tr ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4853-4637>

²Öğr.Gör., İstinye Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, İstanbul, Türkiye, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9988-3127>

Makale Bilgisi	Öz
Araştırma Makalesi Gönderilme: 28 Eylül 2022 Düzeltilme: 22 Ekim 2022 Kabul: 2 Aralık 2022 Anahtar kelimeler: Çocuk, Dijital ebeveynlik tutumu, Aile-çocuk internet bağımlılığı	<i>Bu araştırma 12-17 yaş çocuğa sahip annelerin dijital ebeveynlik tutumları ile aile-çocuk internet bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın yöntemini nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni, örneklemini ise 12-17 yaş çocuğa sahip 107 anne oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu", "Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği" ve "Aile-Çocuk İnternet Bağımlılığı Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22 paket programı kullanılarak analiz edilmiş, betimsel analizini yapmak amacıyla frekans dağılımları incelenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman's Korelasyon Testi kullanılmıştır. Çalışmaya katılan annelerin %50,5'i kız, %49,5'i erkek çocuğa sahipken, yaş ortalaması 14 olarak belirlenmiştir. Cinsiyet, teknolojik cihaz kullanım süresi, teknolojik cihaz kullanım kurallarının olması ve ölçeklerin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.</i>
Article Info	Abstract
Research Article Received: 28 September 2022 Revised: 22 October 2022 Accepted: 2 December 2022 Keywords: Child, Digital parenting attitude, Parent-child internet addiction	<i>This study examined the relationship between the digital parenting attitudes of mothers with children aged 12-17 years and family-child internet addiction. The method of the study was relational survey design, one of the quantitative research methods, and the sample consisted of 107 mothers with children aged 12-17 years. "Personal Information Form," "Digital Parenting Attitude Scale," and "Family-Child Internet Addiction Scale" prepared by the researchers were used to collect data. The data obtained were analyzed using SPSS 22 package program, and frequency distributions were examined to make a descriptive analysis. Spearman's Correlation Test was used to determine the relationship between variables. While 50.5% of the mothers who participated in the study had girls and 49.5% had boys, the average age was determined as 14. It was determined that there was a significant relationship between gender, duration of technological device use, having technological device usage rules and the sub-dimensions of the scales.</i>

1. Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojileri alanında yaşanan hızlı değişimler sonucunda teknoloji yaşamımızın vazgeçilmez bir parçası olmuştur. İnternet erişimi ve kullanımı yetişkinler kadar çocuklar için de oldukça önemli bir hale gelmiştir. Çevrimiçi teknoloji, akıllı telefon, sanal oyunlar ve internet, çocukların son dönemlerde günlük yaşamı içerisinde yer almaya başlamıştır (Suhail ve Bargees, 2016). Bu durum çocukların ve ebeveynlerin yaşamını kolaylaştırıcı ve yararlı görünse de birçok riskli durumu beraberinde getirmektedir. Bu yüzden dijital araçları sadece

* Bu çalışmanın Etik Kurul Onayı, 09.04.2021 tarih ve 2021/50-13 sayılı karar ile Biruni Üniversitesi Etik Kurul Koordinatörlüğü'nden alınmıştır. Tüm sorumluluk yazara aittir.

Kaynak göster: Arıcı Doğan, D. & Döğner, S.S. (2023). Annelerin dijital ebeveynlik tutumları ile aile-çocuk internet bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 9 (1), 1-14. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.1181453>

olumlu yönleri ile değerlendirmek doğru bir yaklaşım değildir (Valecke vd., 2011). Çocuğa yalnızca telefon, tablet, bilgisayar ve interneti tanıtmak ve bu imkanları erişilebilir kılmak ebeveynlerin görevi olarak tanımlanmamaktadır (Canbek ve Sarıoğlu, 2007). Anne babalar çoğunlukla çocukların çevrimiçi deneyimlerine sınırlayıcı, kontrolcü ya da takip edici şekilde yaklaşmaktadır (Álvarez vd., 2013; Kenley, 2011; Valcke vd., 2010). Halbuki teknolojinin kontrolsüz kullanımının çocukların gelişimini psikolojik, sosyolojik, fiziksel ve akademik birçok alanda etkileyeceği bilindiğinden ebeveynlerin çocukların dijital dünyasında iyi bir model olmaları, doğru rehberlik etmeleri, teknolojiyi doğru şekilde kullanmalarını sağlayabilmeleri oldukça önemlidir. Çünkü dijital çağda ebeveynlerin görevleri de değişime uğramış ve yeni bir ebeveynlik rolü olan dijital ebeveynlik kavramı ortaya çıkmıştır (Parmar, 2017; Rode, 2009; Yay, 2017; Yurdakul vd., 2013). Çocukların dijital araç kullanımı ve dijital ortamlarda geçirdikleri zamanın kontrolü ve sorumluluğunu sağlamada ailelere önemli görevler düşmektedir.

Yapılan çalışmalar çocukların teknolojik araçlarla gün içerisinde uzun saatler zaman harcadıklarını ve bu zamanı tek başına geçirdiğini göstermektedir. Chisholm (2006) çalışmasında, 8-18 yaş aralığındaki çocuk ve ergenlerin günde ortalama 8 saatini teknolojik araçları kullanarak geçirdiklerini belirtmektedir. İnterneti 6-12 saat arasında kullananların oranı ise %16,4'dür. Bu oranlar dikkate alındığında internet bağımlılığı, teknolojik gelişmelerde yaşanan hızlı değişiklikler nedeni ile son dönemlerde üzerinde sıkça durulan kavramlardan biri olmuştur. Yapılan çalışmalar da gösteriyor ki internet bağımlılığı üzerinde durulması gereken son derece elzem bir parametredir. Bu durumun ortadan kaldırılması ya da en aza indirgenmesi için aile çocuk arasındaki etkileşimin sağlıklı gerçekleşmesi gerekmektedir. Çocukların dijital araçları doğru kullanımının gelişmesi için ailelerin iyi model olmaları, sergiledikleri tutum ve davranışlarının tutarlılık göstermesi ve anlayışlı bir yaklaşım içinde olmaları gereklidir.

Bu bilgileri göz önünde bulundurduğumuzda dijital çağın getirdiği hızlı değişimlere ayak uydurmak ve risklerini en aza indirebilmek için ailelere önemli görevler düşmektedir. Literatür incelendiğinde yapılan çalışmaların demografik değişkenler odaklı olduğu, internet bağımlılığı üzerinde daha fazla yoğunlaştığı ve dijital ebeveynlik kavramı üzerine çalışmaların sayısının sınırlı olması bu çalışmaya duyulan ihtiyacı artırmıştır. Buradan hareketle çalışmanın amacını, annelerin dijital ebeveynlik tutumları ile aile-çocuk internet bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır. Böylece literatüre özgün bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Literatür

Son yıllarda yapılan çalışmalar çocukların özellikle ergen (12-17 yaş) ve gelişmekte olan yetişkinlerin (18- 29 yaş) internete daha kolay erişebildiği de dikkate alındığında, teknolojik cihazlarla bağımlılık derecesinde uzun saatler harcadıkları üzerine odaklanmaktadır. Çocuklarda internet bağımlılığının en büyük göstergesi, akademik başarı, mesleki performans ve günlük rutinler dahil olmak üzere düzenli sosyal hayata müdahale edilmesiyle sonuçlanan zaman kaybıdır (Chou vd., 2005). Beard (2005) kişilerin, bilişsel ve duygusal sorunlarla karşılaşmasının yanında, meslek alanı ve sosyalleşmesinin internetin aşırı kullanımına bağlı olarak bozulduğu zaman bağımlı sınıfına girdiğini ifade eder.

İçerisinde bulunduğumuz dijital dünyada en fazla riske sahip grup çocuklar ve gençler olarak ifade edilmektedir. Teknolojik gelişmelerin olumlu birçok etkisi olsa da (Middlebrook, 2016), dijital dünyadaki risklerin farkına varamayacak olan çocukların korunması için ailelere önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir (Corsini ve Wedding, 2015; Corman, 1996). Geçmişten günümüze gelişimsel süreçlerin sağlıklı tamamlanabilmesinde ailelerin göz ardı edilemeyeceğini ve önemini vurgulayan; aile sistemleri kuramı (Nazlı, 2016), bilişsel-davranışçı kuram gibi birçok kuram ortaya çıkmıştır (Yavuzer, 2000; Yıldız, 2004). Tüm bunlar da göz önüne alındığında çocuk ve ergenlerin yaşadıkları sorunların ebeveynlerinden bağımsız araştırılmayacağı (Austin ve Sciarra, 2015) savunulmaktadır. Çevrimiçi ortamlarda çocukların güvenliğinin sağlanması için dijital ebeveynliğin oldukça önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir (Rode, 2009). Dijital ebeveynlik; teknolojik araçları kullanabilen, dijital dünyanın avantajları ve risklerinin farkında, çocuğuna dijital araçların kullanımında doğru model olabilen, riskli durumlarda çocuğunu gerekli şekilde sanal dünyadan koruyabilen ve teknolojik gelişmelere açık görüşlü bakabilen anne babalar olarak tanımlanmaktadır (Yurdakul vd., 2013). Bu bağlamda ebeveynlerin çocuklara doğru model olmaları değerlidir.

İnsanlar artık günün büyük bir bölümünü dijital araçlarla (telefon, tablet, bilgisayar vb.) geçirmekte ve internet kullanımı hayatlarının önemli bir kısmını temsil etmektedir. TÜİK'in (2020) hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması raporuna göre; internet kullanım oranı 2020 yılında 16-74 yaş grubundaki bireylerde %79 ve internet kullanım oranının erkeklerde %84,7, kadınlarda %73,3 olduğu bildirilmiştir. 2019 yılı raporunda ise bu oran %75,3 olduğu görülmektedir. Hanelerin 2019 yılında evden internete erişim imkanına sahip olma oranı %88,3 iken, 2020 yılındaki raporlara göre bu oran %90,7 olarak belirtilmiştir. Bu veriler ışığında, her geçen gün

bilişim teknolojilerine erişim imkanının ve kullanımının arttığı söylenebilir. Durak Batıgün ve Hasta'nın 2010 yılında gençlerle yaptıkları çalışmada günde interneti ortalama 0-2 saat arasında kullanan katılımcıların oranı %47,4, 3-5 saat arasında kullananların oranı ise %36,2 olarak ortaya çıkmıştır. Yine RTÜK'ün (2019) çocukların yeni medya kullanımı ve siber zorbalık kapsamında ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırma sonucunda da evinde televizyon bulunanların %98,4 olduğu, %63,3'ünün cep telefonuna sahip olduğu, %90,7'sinin ise tablet ve telefon gibi akıllı araçlar ile internete erişebildiği bulunmuştur. Tüm bu sayısal değerler dikkate alındığında teknoloji bağımlılığının olasılığı her geçen gün artmaktadır. Yetişkinler kadar çocuklar da riskli grubu oluşturmakta ve gün geçtikçe internette geçirdikleri süreler uzamaktadır. Bu durumun da internet bağımlılığına yol açma ihtimali oldukça yüksektir. Özsoy (2009) internet bağımlılığını; kullanımı sınırlandırmakta zorlanma, okul başarısı ve sosyal yaşama olan olumsuz etkilerine rağmen kullanmaya devam etme, internet erişimine sahip olamadığında endişe, stres, öfke gibi duygular yaşama belirtileri ile ortaya çıkan bağımlılık türü olarak tanımlamaktadır. Yani kişinin yaşamını fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal yönden olumsuz olarak etkilediği için son derece önemlidir. Bu açıdan alan yazındaki çalışmalar ve bilgiler ışığında internet kullanımının kontrollü ve sağlıklı şekilde gerçekleşmesi, güvenli çevrimiçi ortamlarda vakit geçirilmesi, internette geçirilen zamanın kaliteli olması aile çocuk iş birliğinin sağlanması ile mümkün olacaktır. Çocukların dijital ortamlarda olumsuz etkileri en aza indirgeyecek şekilde bulunması ebeveynlerin dijital ebeveynlik kazanımları ile kolaylaştırılabilecektir.

3. Yöntem

Bu çalışmanın Etik Kurul Onayı, 09.04.2021 tarih ve 2021/50-13 sayılı karar ile Biruni Üniversitesi Etik Kurul Koordinatörlüğü'nden alınmıştır. Bu araştırma 12-17 yaş çocuğa sahip annelerin dijital ebeveynlik tutumları ile aile-çocuk internet bağımlılıkları arasındaki ilişkinin yaş, cinsiyet, internet kullanım süresi, türü, kuralları gibi çeşitli değişkenlerle arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

3.1. Araştırmanın modeli

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli; iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında, birlikte değişim varlığı veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2005).

3.2. Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini 12-17 yaş çocuğa sahip anneler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 12-17 yaş çocuğa sahip, çalışmaya katılmayı kabul eden, ulaşılabilen, İstanbul Zeytinburnu'nda ikamet eden anneler oluşturmaktadır. Çalışma grubu seçilirken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme; süre, maddiyat ve güvenilirlik açısından en uygun olan ve araştırmaya gönüllü katılımcıların seçtiği yöntemdir (Koç-Başaran, 2017).

3.3. Araştırmanın sınırlılıkları ve güçlü yönleri

Araştırmada, yaş, cinsiyet, öğrenim durumu gibi değişkenlere göre analizler yapılmıştır. İleriki çalışmalarda farklı değişkenlere göre analizler yapılabilir. Araştırmada kullanılan veriler ulaşılabilen, çalışmaya katılmayı kabul eden annelerden elde edilmiştir. İleriki çalışmalarda örneklem büyüklüğü genişletilebilir, anne-baba-çocuk ayrı ayrı ya da bir bütün olarak değerlendirilerek görüşleri alınabilir. Ayrıca, pandemi döneminde teması azaltmak için en erişilebilir değerlendirme yöntemlerinden biri olmasına rağmen, Google form aracılığıyla nicel veri toplamanın bazı sınırlamaları vardır. Google formları geniş kitlelere araştırmanın zorluğu, katılımcıların soruları yarıda bırakıp çalışmayı sonlandırma olasılığı ve internet kesintileri nedeniyle veri kaybı yaşanması bu sınırlamalar arasındadır.

3.4. Veri toplama araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu", "Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği (İnan-Kaya vd., 2018)" ve "Aile-Çocuk İnternet Bağımlılığı Ölçeği" (Eşgi, 2014) kullanılmıştır.

Araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formunda yaş, cinsiyet, öğrenim durumunu belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

Dijital Ebeveynlik Tutumları Ölçeği, İnan-Kaya vd. tarafından 2018 yılında ebeveynlerin dijital ebeveynlik yaklaşımlarına yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları 0.724 ile 0.776 arasında, iki yarı test-güvenilirlik katsayıları 0.631 ile 0.764 arasında değişmektedir. Ölçek dijital medyanın etkili kullanımını onaylama ve dijital medya risklerinden koruma olmak üzere 2 alt boyut, 12 sorudan oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir.

Aile-Çocuk İnternet Bağımlılık Ölçeği, Eşgi tarafından 2014 yılında bireylerin kendi kendilerinin internet bağımlılığı konusunda değerlendirmeleri amacıyla Parent-Child Internet Addiction Test (PCIAT20) baz alınarak Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Uyarlama geçerlilik ve güvenilirlik katsayıları 0,91 ve 0,89 olarak bulunmuştur. Ölçek; sosyal soyutlanma, işlevsizlik, yoksunluk, kontrol güçlüğü olmak üzere 4 alt boyut, 20 sorudan oluşan 7'li Likert tipi bir ölçektir.

3.5. Veri toplama süreçleri

Araştırmanın yürütülebilmesi için öncelikle, Biruni Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurul Koordinatörlüğünden 09.04.2021 tarih ve 2021/50-13 karar sayısı ile etik kurul izni alınmıştır. Veri toplama işlemlerinin yürütülmesi için örneklem doğrultusunda çalışmaya katılmayı kabul eden ebeveynlerin onam formunu doldurmaları ile veri toplama süreci başlatılmıştır.

Google Form aracılığıyla toplanan çalışma verileri, çalışmaya katılmayı kabul eden 107 annenin formu doldurması ile elde edilmiştir.

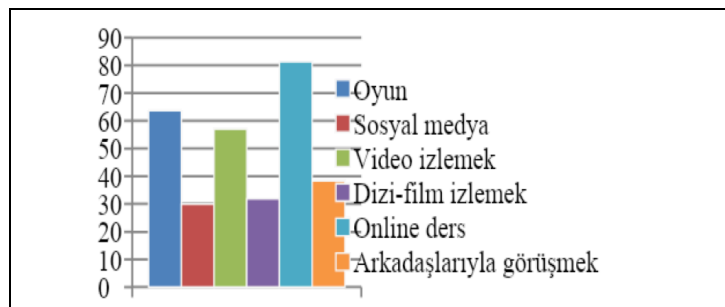
3.6. Veri analizi

Veriler analiz edilirken SPSS paket programı kullanılmıştır. Veri analizi öncesinde verilerin dağılımına bakılmış çarpıklığın -1,629 basıklığın ise -1,796 olduğu görülmüştür. Değerlerin -1 ile +1 arasında bir değer olmaması verilerin normal dağılım göstermediği şeklinde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2019). Betimsel analizleri gerçekleştirmek için elde edilen verilerin frekans dağılımları incelenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için Spearman's Korelasyon Testi ile analiz yapılmıştır.

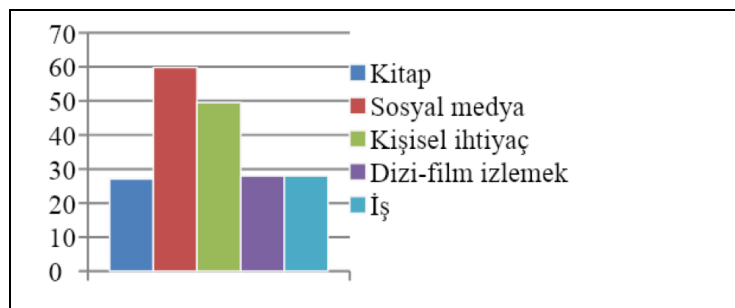
4. Bulgular

Araştırmaya katılan toplam 107 annenin 54'ü kız, 53'ü erkek çocuğa sahiptir. Çalışmaya katılan annelerin %25,2'si 12 yaş, %13,1'i 13 yaş, %24,3'ü 14 yaş, %18,7'si 15 yaş, %10,3'ü 16 yaş, %8,3'ü 17 yaş çocuğa sahiptir. Çalışmaya katılan annelerin %34,6'sı babaların ise %33,6'sı lise mezunudur. Araştırmaya katılan annelerin günde %56,1'i 0-2 saat, %20,6'sı 2-4 saat teknolojik cihaz kullanırken; çocuklarının ise günde %24,3'ünün 2-4 saat, %21,5'inin 6-8 saat, %19,6'sının 8 saatten fazla teknolojik cihaz kullandıklarını belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan 12-17 yaş çocuklarının %84,1'inin telefona, %55,1'inin bilgisayara, %39,3'ünün ise tablete sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Şekil 1'de görüldüğü üzere 12-17 yaş çocukların %81,3'ü online dersler, %63,6'sı oyun oynamak, %57'si ise video izlemek için teknolojik cihazları kullandıklarını belirtmişlerdir.

Şekil 1. Çocukların teknolojik cihazları kullanma nedenleri



Şekil 2. Annelerin teknolojik cihazları kullanma nedenleri



Şekil 2’de görüldüğü üzere 12-17 yaş çocuğa sahip annelerin %59,8’i sosyal medya, %49,5’i kişisel ihtiyaçlar için teknolojik cihazları kullandıklarını belirtmişlerdir.

Çalışmaya katılan 12-17 yaş çocuğa sahip annelerin %35,5’inin çocuk koruma kilidine sahip olmadıklarını ve %80,4’ü de internet kullanımı ile ilgili kurallara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Annelerin %66,4’ü internet kullanım süresi, %32,7’si internet kullanım yeri, %41,1’i internet kullanım sıklığı, %43,4’ü internet kullanım türü kuralına sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 1. Korelasyon analizi sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	8	10	11
1-Cinsiyet	1	.127	.066	.040	.062	.142	.050	.258	.019*	.001*	.135
2-Yaş		1	-.176	.006**	.095	.560	.471**	.766	.042*	.188	.869
3-Anne öğrenim			1	.000**	.187	.000**	.187**	.291	.243	.178	.537
4-Baba öğrenim				1	.426	.000**	.802	-.051	.446	.056	.407
5-Çocuk günlük cihaz kullanım süresi					1	.029*	.020**	.019*	.004**	.193	.194
6-Anne günlük cihaz kullanım süresi						1	.237	.571	.996	.023*	.004**
7-İnternet kullanım kuralları							1	.391*	.074	.355	.480
8-Çocuk koruma kilidi								1	.984	.411	.232
9-Telefona sahip olma									1	.844	.211
10-Bilgisayara sahip olma										1	.648
11-Tablete sahip olma											1

*p < 0.05; **p < 0.01

Araştırmaya katılan 107 annenin 12-17 yaş çocuklarının cinsiyetine göre yaş, baba öğrenim, annenin günlük teknolojik cihaz kullanım süresi, internet kullanım kurallarına, çocuk koruma kilidine, telefona, bilgisayara ve tablete sahip olma arasında anlamlı bir ilişki varken, çocuğun günlük cihaz kullanım süresi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Çocukların yaşı ile anne-baba öğrenim, çocuğun günlük cihaz kullanımı, internet kullanım kurallarına, telefona ve bilgisayara sahip olma arasında anlamlı bir ilişki olduğu; annenin günlük cihaz kullanım süresi, çocuk koruma kilidine ve tablete sahip olma arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. 12-17 yaş çocuğa sahip annelerin öğrenim durumu ile baba öğrenim, çocukların ve annenin günlük teknolojik cihaz kullanım süresi, internet kullanım kurallarına, çocuk koruma kilidine, telefona ve bilgisayara sahip olma arasında anlamlı bir ilişki olduğu; tablete sahip olma arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. 12-17 yaş çocukların günlük cihaz kullanım süresi ile annesinin günlük cihaz kullanım süresi, internet kullanım kuralları, çocuk koruma kilidi, telefon, bilgisayar, tablete sahip olma arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Annelerin günlük teknolojik cihaz kullanımı ile internet kullanım kuralları, bilgisayar ve tablete sahip olma arasında anlamlı bir ilişki varken; çocuk koruma kilidine ve telefona sahip olma arasında anlamlı bir ilişki yoktur. İnternet kullanım kurallarına sahip olma ile çocuk koruma kilidi, telefon, bilgisayar ve tablete sahip olma arasında anlamlı bir ilişki vardır. Çocuk koruma kilidine sahip olma ile bilgisayar ve tablete sahip olma arasında anlamlı bir ilişki varken; telefona sahip olma arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Telefona sahip olma ile tablete sahip olma arasında anlamlı ilişki görülmüş, bilgisayara sahip olma arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür (p<.05)

Tablo 2. Dijital ebeveynlik ölçeği ve aile çocuk internet bağımlılık ölçeği korelasyon tablosu

Ölçekler	Alt boyutlar	Dijital ebeveynlik ölçeği			Aile çocuk internet bağımlılık ölçeği		
		1.Faktör	2. Faktör	S.S.	İ.A.	Y.A.	K.G.
Dijital ebeveynlik ölçeği	1.Faktör	1	.520	.162	.771	.922	.244
	2.Faktör		1	.008**	.001**	.006**	.006**
Aile çocuk internet bağımlılık ölçeği	S.S.			1	.000**	.000**	.000**
	İ.A.				1	.000**	.000**
	Y.A.					1	.000**
	K.G.						1

*p < 0.05; **p < 0.01

1.Faktör: Dijital medyanın etkili kullanımını onaylama 2.Faktör: Dijital medya risklerinden koruma S.S: Sosyal soyutlanma İ.A: İşlevsizlik açıklanan Y.A: Yoksunluk açıklanan K.G: Kontrol güçlüğü

Araştırmaya katılan 12-17 yaş çocuğa sahip annelerin Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeğinin dijital medyanın etkili kullanımını onaylama alt boyutu ile Aile Çocuk İnternet Bağımlılık Ölçeği'nin sosyal soyutlanma ve kontrol güçlüğü alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği'nin dijital medya risklerinden koruma alt boyutu ile Aile Çocuk İnternet Bağımlılık Ölçeği arasında anlamlı ilişki vardır ($p < .05$).

Tablo 3. Değişkenler ile dijital ebeveynlik tutum ölçeği ve aile çocuk internet bağımlılık ölçeği korelasyon tablosu

Ölçekler	Alt boyutlar	Cinsiyet	Yaş	Çocuk günlük cihaz kullanım süresi	Anne günlük cihaz kullanım süresi	İnternet kullanım kuralı	Çocuk koruma kilidi
Dijital ebeveynlik tutum ölçeği	1.Faktör	.801	.319	.046*	.473	.715	.315
	2.Faktör	.050	.471	.020*	.237	.897	.391
Aile çocuk internet bağımlılık ölçeği	S.S.	.000**	.610	.000**	.109	.008**	.568
	İ.A.	.000**	.664	.000**	.208	.001**	.065
	Y.A.	.002**	.194	.005**	.688	.006**	.172
	K.G.	.000**	.728	.002**	.675	.006**	.020**

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

1.Faktör: Dijital medyanın etkili kullanımını onaylama 2.Faktör: Dijital medya risklerinden koruma S.S: Sosyal soyutlanma İ.A: İşlevsizlik açıklanan Y.A: Yoksunluk açıklanan K.G: Kontrol güçlüğü

Tablo 3'e göre Dijital Ebeveynlik Tutum Ölçeği dijital medyanın etkili kullanımını onaylama alt boyutu ile yaş, çocukların ve annelerin cihaz kullanım süresi ve çocuk koruma kilidine sahip olma arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Dijital medya risklerinden koruma alt boyutu ile yaş, cinsiyet, çocuk ve anne cihaz kullanım süresi ve çocuk koruma kilidine sahip olma arasında anlamlı ilişki görülmüştür. Aile Çocuk İnternet Bağımlılık Ölçeği alt boyutları sosyal soyutlanma, işlevsizlik açıklanan, yoksunluk açıklanan alt boyutları ve cinsiyet, çocuk teknolojik cihaz kullanım süresi, internet kullanım kuralına sahip olma arasında anlamlı ilişki vardır. Kontrol güçlüğü alt boyutu ile cinsiyet, çocuk teknolojik cihaz kullanım süresi, internet kullanım kuralı ve çocuk koruma kilidine sahip olma arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür ($p < .05$).

5. Sonuç ve tartışma

Bu araştırma, 12-17 yaş çocuğa sahip annelerin dijital ebeveynlik tutumları ile aile-çocuk internet bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde çalışma bulguları literatür bağlamında incelenerek tartışılmıştır.

Araştırmada teknolojik cihaz kullanımına yönelik elde edilen sonuçlara göre çalışmaya katılan annelerin %56,1'i günde 0-2 saat aralığında, %20,6'sı 2-4 saat aralığında teknolojik cihaz kullandığı sonucu ortaya çıkmıştır. Alan yazın incelendiğinde, yapılan bir çalışmada katılımcı annelerin 24'ünün (%57,1) 0-1 saat, 12'sinin (%28,5) 1-2 saat, 5'inin (%11,9) 2-3 saat, 1'inin (%2,4) 3 saatten fazla teknolojik cihaz kullandığı sonucuna ulaşılmıştır (Yengil vd., 2019). Araştırmaya katılan annelerin çocuklarının ise %24,3'ünün günde 2-4 saat aralığında teknolojik cihaz kullandığı, %21,5'inin 6-8 saat, %19'undan fazlasının ise günde 8 saatten fazla teknolojik cihaz kullandığı sonucu dikkati çekmektedir. Chisholm'un (2006) yaptığı çalışmasında 8-18 yaş arasındaki çocukların günde ortalama 8 saatini teknolojik cihaz kullanarak geçirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar ışığında teknolojik cihaz kullanım sürelerinin anne ve çocuklarda göz ardı edilemeyecek oranlarda olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre katılımcı annelerin çocuklarının %84,1'inin telefona, %55,1'inin bilgisayara, %39,3'ünün ise tablete sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçlar ışığında literatür incelendiğinde, Türkiye'de 3-18 yaş grubu çocuklar üzerinde yapılan bir çalışmada evinde bilgisayar bulunan ailelerin oranı %35,7 ve %21,7'sinin evinde internet olduğu bulunmuştur (Arnas Aktaş, 2005). TÜİK'in 2020 yılı hanelerde bilişim teknolojileri bulunma araştırmasının sonuçları incelendiğinde ise %99,4'ünün telefona, %36,4'ünün taşınabilir bilgisayara ve %22'sinin tablete sahip olduğu verileri elde edilmiştir. Bu araştırmaların sonuçlarının yapılan çalışma sonuçları ile benzerlik gösterdiği ve popülasyonun tamamına yakınının bir telefona sahip olduğu, çoğunun da herhangi bir teknolojik cihaza (bilgisayar, tablet, laptop vb.) sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan annelerin çocuklarının teknolojik cihaz kullanma nedenlerine yönelik sonuçlara göre ise çocukların %81,3'ünün online dersler, %63,6'sının oyun oynamak, %57'sinin ise video izlemek için teknolojik cihazları kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Avrupa Çevrimiçi Çocuklar Projesi'nin Türkiye ile ilgili bulguları incelendiğinde araştırma sonuçları ile paralellik gösteren sonuçlara rastlanmıştır. Projeye katılan 9-16 yaş arasındaki çocukların teknolojiyi en çok okulla ilgili durumlar için (%92), eğlence ve video klip izlemek için (%59),

oyun oynamak için (%49), arkadaşları ile sosyal ağlarda paylaşımda bulunmak için (%48) kullandıkları görülmüştür (Livingstone vd., 2010). Annelerin teknolojik cihaz kullanma nedenleri incelendiğinde ise %59,8'i sosyal medya için, %49,5'i kişisel ihtiyaçları için kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. TÜİK 2020 yılı araştırma verilerinde, 16-74 yaş aralığındaki kişilerin interneti en çok; görüntülü arama, mesajlaşma ve sosyal medya amacıyla kullandığı rapor edilmiştir. Bu çalışma ve yapılan çalışmalar insanların teknolojiyi daha çok sosyal amaçlı kullandığını göstermektedir. Şu an içinde bulunduğumuz pandemi sürecinin de sokağa çıkma kısıtlaması yaratması sebebi ile insanların kişisel ihtiyaçları için çeşitli uygulamaları tercih ettiği ve kişiler arası ilişkilerinde interneti daha aktif kullandığından oranların pandemi öncesine göre de yükseldiği düşünülmektedir.

İnternet kullanımı ile ilgili kurallara yönelik çalışmadan elde edilen bulgulara göre, internet kullanım kuralına sahip ailelerin, katılımcıların %80,4'ünü oluşturduğu bulunmuştur. Annelerin %66,4'ünün internet kullanım süresi, %32,7'sinin internet kullanım yeri, %41,1'inin internet kullanım sıklığı, %43,4'ünün internet kullanım türü kuralına sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda internet ortamında çocuk koruma kilidine sahip olmayanların oranı ise %35,5'tir. Çocukların internet ortamındaki her davranışını kontrol etmek olası olmasa da çocuk için güvenli internet ortamı oluşturulması ve interneti doğru şekilde kullanması aileler aracılığı ile desteklenmelidir (Canbek ve Sağiroğlu, 2007; Muslu ve Bolışık, 2009). Alan yazındaki araştırmalar da göstermektedir ki çocuklara 6 yaşa kadar yarım saat, ortaokul sürecinde bir saat, lise çağında ise iki saat internet kullanımı için süre sınırlaması getirilmelidir (Dinç, 2014; Muslu ve Bolışık, 2009; Tuncer, 2000). Çalışma bulgularının aksine Okumuş ve Parlar (2018) tarafından yapılan araştırmada ebeveynlerin çocuklarının sosyal medya kullanım yaş sınırı ve kullanım sürelerini dikkate almadıkları görülmüştür. İnan-Kaya, Mutlu-Bayraktar ve Yılmaz (2018) tarafından yapılan araştırmada ebeveynlerin yarısından fazlası risk ve olumsuz etkilerinden haberdar olduğunu ve nasıl önlem alacağını bildiğini düşünmesine karşın, ebeveynlerin yaklaşık yarısı dijital medya yeterliliği konusunda iyi olmadıklarını düşünmektedir. Manap'ın (2020) ebeveynlerle gerçekleştirdiği çalışmasında ise; çocukların teknolojik cihaz kullanım kontrolünü ihmal etmenin yanlış olduğunu bilmelerine rağmen ebeveynlerin bazı durumlarda çocukların uzun süre dijital cihaz kullanımlarını takip edemediklerinde çocuklarının daha fazla risk altında olduklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların internet kullanımı arttıkça olumlu etkilerle beraber birçok çevrimiçi risklere maruz kalma durumlarıyla da karşılaşmaktadır (Livingstone vd, 2010). Yine Lampard ve arkadaşları (2013) ile Livingstone ve Helsper (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda küçük yaştan itibaren dijital cihaz kullanım sınırlaması olmasının da pozitif yönlü sonuçları olduğu bulunmuştur. Uluslararası araştırmalarda aile ile birlikte çevrimiçi ortamlarda gerçekleştirilen etkinliklerin teknolojiyi yararlı kullanımın etkilerini arttırabildiği, risklerini azaltabildiği; diğer yünden ev ortamından bağımsız kullanımının çocuk ve ergen gelişiminde olumlu katkıya sahip olmadığı gözlemlenmiştir (Burnett ve Wilkinson, 2005; Cho ve Cheon, 2005). Bu bağlamda değerlendirildiğinde, uluslararası ve ulusal literatürdeki çalışmalar ve bu çalışma bulguları da birbirini destekler nitelikte sonuçlar ortaya koymuştur.

12-17 yaş çocuğa sahip anne ve babaların öğrenim durumu ile çocukların ve annenin günlük teknolojik cihaz kullanım süresi, internet kullanım kurallarına, çocuk koruma kilidine, telefona ve bilgisayara sahip olma arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Baker vd. (2017) yaptıkları çalışmada, ebeveynlerin internet kullanımı ile eğitim durumunun ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışma sonuçlarını destekleyici nitelikte İkiz vd. (2015) üniversite ve lise mezunu anneye sahip ergenlerin, ilkökul ve ortaokul mezunu anneye sahip ergenlere göre internetin olumsuz sonuçları ile daha fazla karşılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda anne ve babaların eğitim düzeyi değiştikçe ergenlerin teknolojiyi kullanımı ve problemlerli internet kullanımında artış yaşadıkları görülürken bu sonuçların aksine Kuzu (2011) tarafından, 26 ilde 2000 anne ile gerçekleştirilen çalışmada ilkökul mezunu ebeveynlerin internetin olumsuz etkilerinin çok fazla soruna neden olmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Başka bir araştırmanın sonuçlarına göre ailelerin öğrenim durumlarının güvenli internet farkındalığına etkisinin olmadığı belirlenmiştir (Tekin ve Polat, 2016). Valcke ve arkadaşları (2010) üniversite mezunu anne babaların çocuklarının güvenli internet kullanımında oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Başka bir çalışma da ise, teknolojik cihaza sahip olma sayısının fazla olması ile ebeveynlerin eğitim düzeyleri arasında ilişki olduğu bulunmuştur (Arnas Aktaş, 2005).

Araştırmadan elde edilen sonuçlar çocukların günlük cihaz kullanım süresi ile annelerinin günlük cihaz kullanım süresi, internet kullanım kuralları, çocuk koruma kilidi, telefon, bilgisayar ve tablete sahip olma arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermiştir. Yaylacı'nın (2019) gerçekleştirdiği çalışma bulguları ebeveynlerin internet kullanımı ile çocukların internet kullanımı arasında pozitif yönlü, orta ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Çocukların birincil yakın ilişkide olduğu annelerinin teknolojik cihazlara ayırdığı sürenin çocuklara yaratacağı serbestlik ve boş zaman dikkate alındığında çocukların da kontrolsüz bir şekilde dijital teknolojiyi annelerini model alarak kullanması olası sonuçlardan biridir. Sosyal öğrenme kuramcısı olarak bilinen Bandura, çocuklarda gelişimsel dönemde gözlem yolu ile öğrenmelerin gerçekleştiğini ve sosyal çevresinde

gözlemlediği davranışları modelleyeceği görüşünü savunmaktadır (Bacanlı, 2003). Yapılan çalışmalarda da anne ve babanın ekran kullanım süresi ile çocuğun ekran kullanım süresi arasında ilişki olduğu anne ve babanın ekran kullanım süresi arttıkça çocuğun da ekran kullanım süresi arttığı belirlenmiştir (Çelik, 2017; Jago vd., 2012; Kubik, 2017). Ebeveynin telefon kullanımında olumsuz model olması ile akıllı telefon kullanım süresinin pozitif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır (Manap, 2020). Bu sonuçlar çalışma bulgularını beklenen şekilde destekler niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç ise; annelerin günlük teknolojik cihaz kullanımı ile internet kullanım kuralları, bilgisayar ve tablete sahip olma arasında anlamlı bir ilişki olduğu; çocuk koruma kilidine ve telefona sahip olma arasında anlamlı bir ilişki olmadığı yönündedir. Alan yazında ebeveynler ve çocuklarının teknolojik cihazlara sahip olduğu ve bu cihazlar ile internette uzun süreler harcadıkları birçok çalışma sonucunda belirtilmiştir (Elmas vd., 2015; Güçlü, 2015; Yengil vd., 2019). Annelerin teknolojik cihazları kullanması aynı zamanda bu araçlarda çocuklarının karşılaşılabilecekleri sanal tehlikelerin farkında olmalarını da sağlayacağı için kullanımı sınırlandırmaları beklenen bir durum olarak düşünülmektedir.

Annelerin internet kullanım kurallarına sahip olma ile çocuk koruma kilidi, telefon, bilgisayar ve tablete sahip olma arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Livingstone ve Helsper (2008), internet kullanımını kısıtlayıcı tutuma sahip ebeveynlerin çevrimiçi riskleri azaltmada etkili olduğunu ifade etmektedir. Flash Eurobarometer (2008)'in ebeveynlerle çevrimiçi risk farkındalıklarına yönelik yapılan çalışmada katılımcıların % 65'inin en büyük riski çocuklarının internet aracılığı ile cinsel içerikli video, resim, reklam vb. içerikleri görmelerinin oluşturduğunu, % 60'ı çocuklarının çevrimiçi kurban olabileceği konusunda, %54'ü çocuklarının diğer çocuklar tarafından çevrimiçi zorbalığa maruz kalabileceğine, %49'u çocuklarının mobil telefon bağlantıları üzerinden çevrimiçi zorba olabileceği konusunda ve çocuklarının interneti ve teknolojik cihazları kullandığında risklerle karşılaştığını düşündükleri, bu durum için oldukça endişeli oldukları vurgulanmıştır. İncelenen çalışmalar ve bu çalışma sonuçları da dikkate alındığında teknolojik cihazlarla internette geçirilen zamanın sınırlandırılması ve güvenli kullanım için alternatif yöntemlerin tercih edilmesi ebeveynlerin çocuklarını sanal ortamdaki risklerden korumaya yönelik stratejileri olarak düşünülmektedir.

Çocuk koruma kilidine sahip olma ile bilgisayar ve tablete sahip olma arasında anlamlı bir ilişki varken; telefona sahip olma arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Livingstone ve Bulger (2013), çocukların internet ve dijital teknolojilerin sağlıklı ve güvenli kullanımı için çevresel tüm kaynaklardan destek almaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu destek kaynaklarından en önemlisi ise aileler olmaktadır (Guernsey vd., 2012; Rosen vd., 2008). Ebeveynler çocukların dijital deneyimlerine genellikle sınırlayıcı, kontrolcü ya da takipçi şekilde yaklaşmaktadır (Álvarez vd., 2013; Kenley, 2011; Valeke vd., 2010). Yapılan bir çalışmada çocukları internet kullanırken bu durumdan endişe duyan ebeveynlerin oranı %73,2, internet güvenlik uygulaması kullanan ebeveynlerin oranı %5,5 olarak belirlenmiştir (Yaylacı, 2019). Bu açıdan değerlendirildiğinde gerek ilgili literatür gerekse bu çalışma bulguları göstermiştir ki çocukların bilgisayar, tablet gibi cihazlardaki dijital teknoloji kullanımının kontrolünün sağlanması gerektiği ve bu cihazların ebeveynlerin kontrolünün dışında sağlıklı kullanımının çocukları üzerinde olumsuz birçok sonuç doğuracağına inandıkları söylenebilir.

Dijital medyanın etkili kullanımını onaylama ile sosyal soyutlanma ve kontrol gücü arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Anne ve babalar, çocuklarının teknoloji kullanım becerisinin gelişmesinin, onların akademik başarısına ve gelecekteki iş yaşamına önemli derecede etkisi olacağını düşünmektedir (Ortiz vd., 2011). Ancak diğer taraftan interneti kontrolsüz kullanmanın çocuklarını, akranları ve sosyal çevreden uzaklaştırdığını ve çocuklarının sosyal soyutlanma yaşadıklarını düşünmektedirler (Manap, 2020). Young (1996) tarafından internet bağımlılığı sarhoş edici madde içermeyen bir dürtü kontrol bozukluğu olarak tanımlanmaktadır. Bu doğrultuda sosyal soyutlanma yaşayan çocukların kontrol gücü yaşadıkları internete maruz kalma oranlarının yüksek olmasının etkili olması Young internet bağımlılık tanımı ile örtüşmektedir. Annelerin çocukların dijital medya kullanımını onayladıkları ama çocuklarında sosyal soyutlanma ve kontrol gücü görülmesi sonucuna göre annelerin çocuklarının dijital medya kullanırken kuralları olmadığını, yordama da bulunmadıkları göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuç, dijital medya risklerinden koruma ile aile çocuk internet bağımlılığı arasında anlamlı ilişki olduğudur. Ülkemizde yapılan çalışmalarda genellikle internet kullanım oranının hızla arttığı ve çocuklarda internet kullanım yaşının düştüğü görülmektedir (Aktaş Arnas, 2005; Aral ve Doğan-Keskin, 2018; Ertemel ve Aydın, 2018; Gündoğdu vd., 2016). Kelleci ve arkadaşlarının (2009) çocuk ve ergenler üzerinde yapmış oldukları çalışmada internet kullanım süresi 2 saati aştığında depresyon ve sosyal izolasyon gibi ruhsal sağlık sorunlarının ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Literatür incelendiğinde; özellikle çocuk ve ergenlerde dijital ortamlarda geçirilen süre ile duygusal ve davranışsal problemler arasında pozitif yönde ilişki olduğu görülmektedir (Colwell ve Kato, 2003; Harman vd., 2005; Jang vd., 2008). Ebeveynler de çocuklarının internette çok fazla zaman geçirmesinin birçok riskli durumu ortaya çıkaracağını ve internette geçirilen zamanın artması ile dijital medya

risklerinden çocukları daha fazla korumaları gerektiğini düşünmektedirler (Yılmaz vd., 2017). Bu bağlamda literatürdeki çalışmaların çalışma sonuçlarımızı desteklediği söylenebilir.

Çalışmaya katılan annelerden elde edilen sonuçlardan biri de dijital medyanın etkili kullanımını onaylama ile yaş, çocukların ve annelerin cihaz kullanım süresi ve çocuk koruma kilidine sahip olma arasında anlamlı bir ilişki olduğu yönündedir. Bu bulguya göre annelerin ve çocukların yaşı değiştikçe annelerin çocuklarının dijital medya kullanımını onaylarında değişiklikler olduğunu; anne ve çocuğun cihaz kullanım süresine annenin çocuğunun dijital medya kullanım onayında farklılaşma meydana geldiğini ve çocuk koruma kilidine sahip olan ve olmayan annelerin dijital medya kullanımını onaylama durumlarının değiştiğini göstermektedir. Çocuklar yaş aldıkça soyut düşünme, farkındalık kazanma, bilinçlenme ve medyayı doğru kullanma farkındalıklarının gelişebileceği aynı zamanda sosyal duygusal gelişim açısından da ergenlik döneminde hızlı gelişime sahip olduklarından medyayı kullanma şekillerinin farklılaşacağından dolayı annelerin dijital medya onaylarında yaşa göre değişiklikler olduğu düşünülmektedir. Bu bulguya ek olarak anne ne kadar çok dijital medya ile vakit geçiriyorsa buna ters oranda çocuğu ile iletişim ve etkileşim kuracağından dijital medya kullanımını yordamada bulunmayacağı ve rol model olan annenin aktif kullandığı dijital medyadan çocuğunu soyutlayamacağı için dijital medya kullanımını onayladığı varsayılmaktadır. Bu tutuma paralel olarak çocuk koruma kilidine sahip olan annelerin çocuklarını medyanın olası zararlı etkilerinden koruyabilecekleri için dijital medya kullanımını onayladıkları düşünülmektedir. İhmal edici tutum gösteren aileye sahip kişilerin internet bağımlılık düzeylerinin tölere edici, demokratik ve otoriter aile stiline sahip çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Ayas ve Horzum, 2013; Çevik ve Çelikkaleli, 2010; Hsu, 2005; Valcke vd., 2010). Alan yazında yer alan bulgular ve yapılan araştırma bulgularına göre ailenin sergilemiş olduğu tutum, davranış, rol model olma tarz ve biçimi ile internet kullanımını etkilemektedir.

Dijital medya risklerinden koruma ile yaş, cinsiyet, çocuk ve anne cihaz kullanım süresi ve çocuk koruma kilidine sahip olma arasında anlamlı ilişki görülmüştür. Bilgisayar ve internetin riskli duruma ya da faydalı duruma dönüşmesi çocuk ve ergenlerin davranışlarının şekillenmesinde söz sahibi olan yetişkinlerin farkındalık ve eylemleri ile netleşebilir. Ancak ailelerin çocukların içinde bulunduğu gelişim özellikleri ve dijital teknolojiler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir (Kuzu vd., 2008; Livingstone vd., 2010). Küçük yaş çocuklarının teknoloji ile erken dönemde tanışmasının ve sağlıklı kullanımının sağlanamamasının çocukların gelişimine ve sağlığına zararlı olduğu ortaya çıkmıştır (Arısoy, 2009; Griffiths, 1995). 1045 ebeveynle gerçekleştirilen bir çalışmada çocukların yaşları arttıkça odasında teknolojik araç bulunma ve bilgisayar kullanma oranlarının da artış gösterdiği bildirilmiştir (Vandewater vd., 2007). Anneler çocuklarının teknolojik cihazlarda geçirdikleri zamanın fazla olmasının birçok riskleri de beraberinde getireceğinin farkındadır (FE, 2008; Yılmaz vd., 2017) ve bu durumları önlemek için kullanımı kısıtlama, koruma kilidi oluşturma gibi alternatif yöntemler kullanırlar (Kenley, 2011; Yaylacı, 2019). Böylece oluşabilecek riskleri en aza indirebileceklerini düşünmektedirler.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan biri de aile çocuk internet bağımlılığı ölçeğinin sosyal soyutlanma, işlevsizlik açıklanan, yoksunluk açıklanan alt boyutları ve cinsiyet, çocuk teknolojik cihaz kullanım süresi, internet kullanım kuralına sahip olma arasında anlamlı ilişki olduğudur. Ergenlerle yapılan çalışmalarda erkeklerin kızlardan daha fazla internete girdiği belirlenmiştir. İnternette geçirilen zamanın her geçen gün hızla gelişen teknoloji ile artması çocuklar ve aileler üzerinde birçok negatif durumların ortaya çıkarmasını kaçınılmaz hale getirmektedir. Yalçın ve Duran'ın (2017) ebeveynlerle yaptıkları çalışmada ebeveynlerin çocuklarının internet kullanım sürelerinin fazla olmasından kaynaklı olarak akademik başarılarının olumsuz etkilendiğini ve sosyal çevreden uzaklaştığını, interneti kullanmalarını engellediklerinde ise olumsuz tepkilerle karşılaştıkları sonuçları elde edilmiştir. Aileler çocukların internette harcadığı zaman arttıkça çocuklarda depresyon, soyutlanma, öfkelenme gibi durumların ortaya çıktığını ve fiziksel sağlıkları üzerinde de olumsuz sonuçlar yaratacağı endişesi taşımaktadırlar (Kubey vd., 2001). Ailelerin internette geçirilen zamanın ve teknolojik cihaz kullanımının fazla olmasının çocukları üzerinde yaratacağı olumsuz etkilerin farkında oldukları için, kullanım kuralları koyarak bunu sınırlama çabası içine girdikleri söylenebilir.

Kontrol gücüğü ile cinsiyet, çocuk teknolojik cihaz kullanım süresi, internet kullanım kuralı ve çocuk koruma kilidine sahip olma arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Kontrol gücüğü, çocuğun internet kullanımına sınır getirmede yaşanan ve internet kullanıma bağlı görülen sorunlarla ilgilidir. Yaylacı'nın (2019) çalışmasında da bu çalışma bulguları ile benzerlik gösteren; günlük ortalama internet kullanımı süresi ile aile çocuk internet bağımlılığı ölçeği alt boyutu olan kontrol gücüğü arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ebeveynlerin çoğu çocuğu sürekli kontrol altında tutmayı amaçlamaktadır. Bu durum çocuğun ikileme düşmesine neden olmakta ve anlam dünyası belirsizleşmektedir (Yalçın, 2010). Yapılan bir çalışmada çocuklarını ihmal eden ailelerin çocuklarında internet bağımlısı olma ihtimalinin daha yüksek olduğu ve çocuklarının davranışlarını kontrol etmede güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Hsu vd., 2005). Gökçearslan ve Seferoğlu (2016) tarafından ortaokul

öğrencileri ile yapılan çalışma sonuçlarına göre erkeklerin riskli internet kullanım oranlarının kızlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Kelleci ve arkadaşlarının lise öğrencileri ile yürüttükleri çalışma bulgularına göre ise 5 saat ve daha fazla internet kullanım süresi kızlarda %4,5, erkeklerde ise %16,8 olarak görülmüştür. Yapılan çalışma bulgularına göre de erkek ve kız çocuklarının internet kullanımının farklılık gösterdiği için kontrol gücünde de farklılıklar meydana geldiği düşünülmektedir.

Yapılan çalışma doğrultusunda çocukların dijital dünyadan uzaklaştırılmayacağı ve soyutlanamayacağı bilinmektedir. Çocukların dijital dünyaya olan bakış açısının annelerinin bakış açısı ile aynı yönde ilerlediği ve model aldıkları görülmektedir. Alan yazında 12-17 yaş çocukların dijital medya kullanımı, türü, sıklığına ilişkin çalışmalar mevcut olmasına rağmen; annelerinin kullanım türü, sıklığına ilişkin çalışmalar sınırlı bulunmaktadır. Bu hususta da çalışmaların çeşitlendirilmesi ve çocukların çevresi baz alınarak yapılan dijital medya çalışmalarının yaygınlaşmasının sağlanması, müdahale ve destek programlarının aile, çocuk, çevre odaklı yapılması açısından katkı sağladığı düşünülmektedir. Dijital ebeveynlik kavramını tanımlayan, buna ilişkin tutum ve davranışları açıklayan çalışmaların sınırlı olması da çalışmanın literatüre katkı sağlayacağını göstermektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre gelecek araştırmalara ve projelere yol gösterici olabilmesi için şu öneriler verilebilir:

- Araştırmanın verileri internet ortamında toplanmıştır diğer araştırmalar kullanılan ölçeklerle yüz yüze gerçekleştirilebilir.
- Nitel araştırma yöntemleriyle derinlemesine görüşmeler yapılarak dijital medya kullanımı daha kapsayıcı bir şekilde incelenerek, değerlendirilebilir.
- Araştırma anneler ile gerçekleştirilmiş ve babalar örnekleme dahil edilmemiştir. Yeni yapılacak çalışmalar babalar ile gerçekleştirilebilir.
- Dijital ebeveynlik tutumları ve aile çocuk internet bağımlılığı farklı değişkenler ile tekrar değerlendirilebilir.
- Dijital ebeveynlik kavramının farkındalığının artması için yeni çalışmalar yapılmalıdır.
- İnternetin sağlıklı ve doğru kullanımını teşvik edici eğitim programları hem çocuklar hem de aileleri için aktif hale getirilmelidir.
- Ebeveynlerin dijital teknoloji ve cihazlarla ilgili bilgi ve kontrolü sağlamaya yönelik bilinçlendirilmesi için programlar ya da uygulamalar geliştirilebilir.
- Ebeveynlere ve çocuklara medya okuryazarlık eğitimleri Milli Eğitim Programlarına ve Aile Katılımı Eğitim Programlarına eklenerek ebeveynlerin ve çocukların medyadan alabileceği muhtemel etkiler azaltılabilir.
- Online yaşamın baskın olduğu Covid-19 pandemi süreci sona erdikten sonra çalışmaların yeniden yapılmasında yararlı olacaktır.

Kaynakça

- Álvarez, M., Torres, A., Rodríguez, E., Padilla, S. ve Rodrigo, M. J. (2013). Attitudes and parenting dimensions in parents' regulation of internet use by primary and secondary school children. *Computers & Education*, 67, 69-78.
- Aral N., ve Doğan Keskin A. (2018). Ebeveyn bakış açısıyla 0-6 yaş döneminde teknolojik alet kullanımının incelenmesi. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, 5, 317- 348.
- Arısoy, Ö. (2009). İnternet bağımlılığı ve tedavisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 1(1), 55-67.
- Arnas Aktaş Y. (2005). 3-18 yaş grubu çocuk ve gençlerin interaktif iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının değerlendirilmesi, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4), 59-66.
- Austin, V. L., ve Sciarra, D. T. (2015). *Çocuk ve ergenlerde duygusal ve davranışsal bozukluklar*. (Çev. M. Özkes). İstanbul: Nobel Yayınları.
- Ayas, T., ve Horzum, M.B. (2013). İlköğretim öğrencilerinin internet bağımlılık ve aile internet tutumu. *Türk Psikiyatri Dairesi ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 46-57.
- Bacanlı, H. (2003). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baker, S., Sanders, M. R. ve Morawska, A. (2017). Who uses online parenting support? A cross-sectional survey exploring Australian parents' Internet use for parenting. *Journal of Child and Family Studies*, 26(3), 916-927.
- Beard, K.W. (2005). Internet addiction: a review of current assessment techniques and potential assessment questions. *Cyber-Psychology and Behavior*, 8 (1), 7-14.
- Burnett, C. ve Wilkinson, J. (2005). Holy Lemons! Learning from children's uses of the Internet in out-of-school contexts, *Literacy*, 39,158-165.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Canbek, G., ve Sağıroğlu, Ş. (2007). Çocukların ve gençlerin bilgisayar ve internet güvenliği. *Politeknik Dergisi*, 10(1), 33-39.
- Chisholm, J.F. (2006). Cyberspace violence against girls and adolescent females. *Annals New York Academy of Sciences*, 1087, 74-89. <http://dx.doi.org/10.1196/annals.1385.022> PMID:17189499
- Cho, C. H. ve Cheon, H. J. (2005). Children's exposure to negative Internet content: Effects of family context. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 49, 488-509.
- Chou, C., Condron, L., ve Belland, J.C. (2005). A review of the research on internet addiction. *Educational Psychology Review*, 17(4), 363-388.
- Çelik, E. (2017). *4-6 yaş çocukların ekran kullanımının ebeveyn ekran kullanımı ve aile işlevleri ile ilişkisi*. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Aile Hekimliği Anabilim Dalı, Adana.
- Çevik, B. G. ve Çelikkaleli, Ö. (2010). Ergenlerin arkadaş bağlılığı ve internet bağımlılığının cinsiyet, ebeveyn tutumu ve anne baba eğitim düzeylerine göre incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 225-240.
- Corman, L. (1996). *Psikanaliz açısından çocuk eğitimi*. (Çev. H. Portakal). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Corsini R. J., ve Wedding, D. (2015). *Modern psikoterapiler*. (Çev. D. Özen). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Colwell, J., ve Kato, M. (2003) Investigation of the relationship between social isolation, self-esteem, aggression and computer game play in Japanese adolescents. *Asian Journal of Social Psychology*, 6(2), 149-158
- Dinç, M. (2014). *İnternet Bağımlılığı "Ne Bilmeliyiz, Ne Yapmalıyız"*. (Vol. 2). İstanbul: Türkiye Yeşilay Cemiyeti.
- Durak Batıgün, A., ve Hasta, D. (2010). İnternet bağımlılığı: Yalnızlık ve kişilerarası ilişki tarzları açısından bir değerlendirme. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11(3), 213-219.
- Elmas, O., Kete, S., Hızlısoy, S. S., ve Kumral, H. N. (2015). Teknolojik cihaz kullanım alışkanlıklarının okul başarısı üzerine etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 49-54.
- Erteme, I. A., ve Aydın, G. (2018). Dijital ekonomide teknoloji bağımlılığı ve çözüm önerileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, 5, 665-690.
- Eşçi, N. (2014). Aile-Çocuk İnternet Bağımlılık Ölçeği'nin türkçeye uyarlanması: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 807-839.
- EU Kids Online II Türkiye (2010). Avrupa çevrimiçi çocuklar araştırma projesi Türkiye sonuçları. Çevrim-içi: Erişim Adresi: <http://eukidsonline.metu.edu.tr/>. Erişim tarihi: 13 Nisan 2021.
- Flash Eurobarometer, (2008). Towards a safer use of the Internet for children in the EU-a parents' perspective. Annex tables and survey details. Flash EB series 248. Survey co-ordinated by Directorate General Communication. The Gallup Organisation, Hungary
- Gökçeaslan, Ş., ve Seferoğlu, S.S. (2016). Ortaokul öğrencilerinin internet kullanım biçimleri: riskli davranışlar ve fırsatlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 383-404.
- Griffiths, M. (1995). Technological addictions. *Clinical Psychology Forum*, 71, 14-19.
- Guernsey, L., Levine, M., Chiong, C. ve Severns, M. (2012). Pioneering literacy in the digital wild west: Empowering parents and educators. Washington, DC: Campaign for Grade-Level Reading.
- Güçlü, G. (2015). *Yaşam boyu öğrenme argümanı olarak teknoloji bağımlılığı ve yaşama yansımaları*. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Gündoğdu, Z., Seytepe, Ö., Pelit, B. M., Doğru, H., Güner, B., Akçomak, Z., Kale, E. B., Moran, İ., Aydoğdu, G., ve Kaya, E. (2016). Okul öncesi çocuklarda medya kullanımı. *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(2), 6-10.
- Harman, J. P., Hansen, C. E., Cochian, M. E., ve Lindsey C. R. (2005). Liar, liar: Internet faking but not frequency of use affect social skills, self-esteem, social anxiety, and aggression. *Cyber Psychol Behavior*, 8(1), 1-6
- Hsu, Y. H. (2005). *A Study on the network usage and network literacy of fifth and sixth graders in remote areas of Taipei country*. Unpublished master's thesis, National Taipei University of Education, Taipei, Taiwan.
- Hsu, H. C., ve Lavelli, M. (2005). Perceived and observed parenting behavior in American and Italian first-time mothers across the first 3 months. *Infant Behavior and Development*, 28(4), 503-518.
- İkiz, E., Asıcı, E., Kaya, Z., ve Sakarya, Ö. (2015). Problemler internet kullanımının ailesel değişkenler açısından incelenmesi. *Güncel Psikiyatri ve Psikonörofarmakoloji Dergisi*, 5(2), 7-15.
- İnan-Kaya, G., Mutlu-Bayraktar, D., ve Yılmaz, Ö. (2018). Dijital ebeveynlik tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 149-173.
- Jago, R., Stamatakis, E., Gama, A., Carvalhal, I. M., Nogueira, H., Rosado, V., ve Padez, C. (2012). Parent and child screen-viewing time and home media environment. *American Journal of Preventive Medicine*, 43(2):150-158.
- Jang, K. S., Hwang, S. Y., ve Choi, J., Y. (2008). Internet addiction and psychiatric symptoms among korean adolescents. *Journal of School Health*, 78(3): 165-171
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Kelleci, M., Güler, N., Sezer, H., ve Gölbaşı, Z. (2009). Lise öğrencilerinde internet kullanma süresinin cinsiyet ve psikiyatrik belirtiler ile ilişkisi. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(3), 223-230.
- Kenley, H. (2011). *Cyber bullying no more: Parenting a high tech generation*. USA: Loving Healing Press.
- Koç Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 47, 480-495.
- Kubey, R. W., Lavin, M. J., ve Barrows, J. R. (2001). Internet use and collegiate academic performance decrements: Early findings. *Journal of Communication*, 51(2), 366-382.

- Kubik, M. Y., Gurvich, O. V., ve Fulkerson, J. A. (2017). Association between parent television viewing practices and setting rules to limit the television-viewing time of their 8- to 12-year-old children, Minnesota. *Preventing Chronic Disease*, 14(E06). doi: 10.5888/pcd14.160235, 2017.
- Kuzu, A., Odabaşı, F., Erişti, S. D., Kabakçı, I., Kurt, A. A., Akbulut, Y., Dursun, Ö. Ö., Kıyıcı, M., ve Şendağ, S. (2008). İnternet kullanımı ve Aile. Ankara: T. C. Başbakanlık Aile ve Sosyal
- Kuzu, A. (2011). İnternet ve aile. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 7(27), 9-32.
- Lampard, A. M., Jurkowski, J. M., ve Davison, K. K. (2013). Social-cognitive predictors of low-income parents' restriction of screen time among preschoolaged children. *Health Education & Behavior*, 40(5), 526-530.
- Livingstone, S., ve Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581-599.
- Livingstone, S., Haddo, L., Görzig, A. ve Ólafsson, K. (2010). Risks and safety on the internet. LSE, London: EU Kids Online. Erişim Adresi: <http://eprints.lse.ac.uk/33731/1/Risks%20and%20safety%20on%20the%20internet%28sero%29.pdf>. Erişim tarihi, 17 Nisan 2021.
- Livingstone, S., ve Bulger, M. E. (2013). A global agenda for children's rights in the digital age. *LSE Research Online*, 8(4), 317-335
- Muslu, G. K., ve Bolişik, B. (2009). Çocuk ve gençlerde internet kullanımı. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(5), 445-450.
- Nazlı, S. (2016). *Aile danışmanlığı*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ortiz, R.W., Green, T., ve Lim, H. (2011). Families and home computer use: Exploring parent perceptions of the importance of current technology. *Urban Education*, 46 (2), 202-215.
- Özsoy, T. (2009). Fastfood'dan Facebook'a: İnternet Bağımlılığı. Akademik Bilişim. XI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri. 11-13 Şubat 2009 Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Parmar, N. (2017). Digital parenting. United Learning Schools, Ashford, Kent. Erişim Adresi: https://issuu.com/loughboroug-hendowedschools/docs/digital_parenting_29-06-2017. Erişim tarihi: 13 Nisan 2021.
- Radyo ve Televizyon Üst Kurulu. (2019). Çocukların yeni medya kullanımı ve siber zorbalık araştırması. Ankara: Radyo ve Televizyon Üst Kurulu. Erişim Adresi: <https://www.rtuk.gov.tr/haberler/3787/8175/dikkatceken-arastirmanin-sonuclari-aciklandi.html>. Erişim tarihi: 14 Mart 2021.
- Rode, J. A. (2009). Digital parenting: designing children's safety. In *Proceedings of the 23rd British HCI Group Annual Conference on People and Computers: Celebrating People and Technology*. British Computer Society, 244-251.
- Rosen, L. R., Cheever, N. A. ve Carrier, L. M. (2008). The impact of parental attachment style, limit setting and monitoring on teen MySpace behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(6), 459-471.
- Suhail, K., ve Bargees, Z. (2016). Effects of excessive internet use on undergradate students in Pakistan. *Cyber-Psychology and Behavior*, 9(3), 297-307.
- Tekin, A., ve Polat, E. (2016). Ortaokul öğrenci velilerinin güvenli İnternet kullanımı farkındalığı. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 5(2), 80-92.
- Tuncer, N. (2000). Çocuk ve internet kullanımı. *Türk Kütüphaneciliği*, 14(2), 205-212.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2020). Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2020. Erişim Adresi: TÜİK Kurumsal (tuik.gov.tr). Erişim tarihi: 07 Nisan 2021.
- Valcke, M., Bonte, S., De Wever, B., ve Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on internet use of primary school children. *Computers & Education*, 55(2), 454-464.
- Valcke, M., De Wever, B., Van Keer, H. ve Schellens, T. (2011). Long-term study of safe internet use of young children. *Computers & Education*, 57(1), 1292-1305.
- Vandewater, E. A., Rideout, V. J., Wartella, E. A., Huang, X., Lee, J. H., ve Shim, M. S. (2007). Digital childhood: Electronic media and technology use among infants, toddlers, and preschoolers. *Journal of the American Academy of Pediatrics*, 119(5), 1006-1015.
- Yalçın, H. (2010). Çocuk Gelişimi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yalçın, H., ve Duran, Z. (2017). Çocukların iletişim araçları ve internet kullanma durumu ile aile-çocuk internet bağımlılık düzeyleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(23).
- Yay, M. (2017). Dijital ebeveynlik. Yeşilay Yayınları: İstanbul.
- Yaylacı, B. (2019). Okul öncesi çocuklarda ebeveyn çocuk ilişkisinin internet kullanımı üzerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Yengil, E., Güner, P. D., ve Topakkaya, Ö. K. (2019). Okul öncesi çocuklarda ve ebeveynlerinde teknolojik cihaz kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Tıp Dergisi*, 10(36), 14-19.
- Yıldız, S. (2004). Ebeveyn tutumları ve saldırganlık. *Polis Bilimleri Dergisi*, 6(3), 131-150.
- Yılmaz, Ö., Mutlu Bayraktar, D., ve İnan Kaya, G. (2017). Ebeveynlerin Dijital Medyadaki Risklere Yönelik Bilgi Düzeyleri ve Dijital Ebeveyn Eğitimi. *International Educational Technology Symposium – IETS-2017*, 1(1), 129-130.
- Young, K. S. (1996). Internet addiction: the emergence of a new clinical disorder. *Cyber-Psychology and Behavior*, (1), 3, 237-244.
- Yurdakul, I. K., Dönmez, O., Yaman, F., ve Odabaşı, H. F. (2013). Dijital ebeveynlik ve değişen roller. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(4), 883- 896.

Extended abstract

Purpose

With the rapid changes in the field of information and communication technologies, technology has become an indispensable part of our life. Digital technology, mobile phones, computer games, and the internet are included in children's daily lives today. Although this situation seems beneficial and facilitates children's and parents' lives, it brings along many risky situations. Therefore, it should not be forgotten that digital tools should not only be evaluated with their positive aspects but that they will affect the development of children in many psychological, sociological, physical, and academic fields. It is more important for parents to be good models in children's digital world, to guide them correctly, and to ensure that they use technology correctly. Since adolescents (12-17 years old) have more access to the internet than other age groups and take the risk of overuse of the internet, the problem of internet addiction is more common in young people.

Method

The method of the study is the relational screening pattern from quantitative research methods, and the sample is 107 mothers with children aged 12-17 years. To collect data, the "Personal Data Form" was prepared by researchers, the "Digital Parenting Attitude Scale" developed by Inan-Kaya, Mutlu-Bayraktar, Yılmaz in 2018, and the "Parent-Child Internet Addiction Scale" adapted by Eşği in 2014 were being used. The data obtained were analyzed using the IBM SPSS statistical 22 package program, and frequency distributions were examined to perform descriptive analysis.

Results, discussion and recommendations

A total of 107 mothers with 54 girls and 53 boys participated in the study. The average age of the children was determined to be 14. 34.6% of the mothers participating in the study and 33.6% of the fathers are high school graduates. There is a significant relationship between the protection from digital media risks sub-dimension of the Digital Parenting Attitude Scale and the Family Child Internet Addiction Scale ($p < .05$). It was determined that there was a significant relationship between the subscale of the Digital Parenting Attitude Scale confirming the effective use of digital media and age, the duration of use of the device by children and mothers, and having a child protection lock.

There was a significant relationship between the digital media risk sub-dimension and age, gender, child and mother device usage time, and having a child protection lock. There is a significant relationship between the sub-dimensions of the Family-Child Internet Addiction Scale, sub-dimensions of social isolation, dysfunction explained, deprivation, and gender, duration of children's technological device use, and having internet usage rules. It was observed that there was a significant relationship between the difficulty of control sub-dimension and gender, duration of child technological device usage, internet usage rule, and having a child protection lock ($p < .05$). According to the result that mothers approve of the use of digital media by their children but social isolation and control difficulties are observed in their children, it shows that mothers have no rules and no predictions when using digital media.

As the ages of mothers and children change, there are changes in their consent to use digital media. It shows that there is a differentiation in terms of the mother's child's permission to use digital media in the use of the device by the mother and the child and that the state of consent for digital media use by mothers with and without child protection lock has changed. As children get older, it is thought that there are changes in digital media approvals of mothers because their awareness of abstract thinking, awareness, awareness and the correct use of media can develop, and the way they use media will differ in terms of social-emotional development during adolescence. According to the results of the research, some suggestions can be given to guide future research and projects. The data of the researches were collected over the internet. Subsequent studies may be carried out face to face with the scales used.

By conducting in-depth interviews with qualitative research methods, the use of digital media can be examined and evaluated more comprehensively. The research was been conducted with mothers. Fathers were not included in the sampling. New studies can be carried out with fathers. By adding media literacy training for parents and children to National Education Programs and Family Participation Education Programs, possible effects that parents and children may receive from the media can be decreased.

Yazarların katkı oranı

Yazarlar makalenin veri toplama, verilerin çözümlenmesi, raporlaştırma ve diğer aşamalarından eşit düzeyde sorumlu olduğunu beyan ederler.

Çıkar çatışması

Bu çalışmada yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması belirtilmemiştir.

Etik kurul onayı

Bu çalışmanın Etik Kurul Onayı, 09/04/2021 tarih ve 2021/50-13 sayılı karar ile Biruni Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu'ndan alınmıştır. Tüm sorumluluk yazara aittir.

International Journal of Social Sciences
and Education Research
Volume:9 Issue:1, 2023

Research article/Araştırma makalesi

İnsan kaynakları yönetiminde eğitim ve geliştirme alanının bibliyometrik analizi

Fuat MAN, Canan YILMAZ, Mehmet Nurullah KURUTKAN

İnsan kaynakları yönetiminde eğitim ve geliştirme alanının bibliyometrik analizi

Bibliometric analysis of the field of training and development in human resources management

Fuat Man¹, Canan Yılmaz² ve Mehmet Nurullah Kurutkan³

¹Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi, İşletme Fakültesi, İKY Bölümü, Sakarya, Türkiye, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7135-8320>

²Arş. Gör. Dr., Sakarya Üniversitesi, İşletme Fakültesi, İKY Bölümü, Sakarya, Türkiye, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2618-3215>

³Doç. Dr., Düzce Üniversitesi, İşletme Fakültesi, Sağlık Yönetimi Bölümü, Düzce, Türkiye, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3740-4231>

Makale Bilgisi	Öz
Araştırma Makalesi Gönderilme: 5 Eylül 2022 Düzeltilme: 19 Aralık 2022 Kabul: 30 Aralık 2022 Anahtar kelimeler: Eğitim ve geliştirme, İnsan kaynakları yönetimi, Bibliyometrik analiz, İKY	<p>Bu çalışmada eğitim ve geliştirme alanının WoS'daki görünümünün bibliyometrik analiz çerçevesinde sunulması amaçlanmıştır. Veriler WoS Core Collection veri tabanından alınarak R tabanlı Bibliometrix, VOSviewer ve SciMAT programlarıyla incelenmiştir. Çalışmada toplam 309 makale incelenip bulgular; performans analizi, bilgi yapıları analizi ve motor temalar şeklinde üç ana başlıkta raporlanmıştır. Sonuçta en fazla yayını olan dergi <i>International Journal of Training and Development</i> (28), en fazla etkileyen disiplin psikoloji, en fazla yayın yapan yazarlar Nicholas Clarke ve Xavier L. Audet (6), en fazla atıf yapılan yazar Kurt Kraiger (22), en fazla yayın yapan üniversite Southampton Üniversitesi (9) ve en fazla yayın yapan ülke ABD olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ilk dönemde "human resources management" motor tema iken, sonraki dönemde "self-efficacy", "firm performance", "antecedent", "stress", "antecedent" ve "training" motor temalar olmuştur.</p>
Article Info	Abstract
Research Article Received: 5 September 2022 Revised: 19 December 2022 Accepted: 30 December 2022 Keywords: Training and development, Human resources management, Bibliometric analysis, HRM	<p>This study aims to present the view of the education and development field in WoS within the framework of bibliometric analysis. The data were taken from the WoS Core Collection database and analyzed with R-based Bibliometrix, VOSviewer, and SciMAT programs. In the study, a total of 309 articles were examined, and the findings have been reported under three main headings: performance analysis, information structure analysis, and motor themes. As a result, the journal with the most publications is the <i>International Journal of Training and Development</i> (28), the most influential discipline is psychology, the most published authors are Nicholas Clarke and Xavier L. Audet (6), and the most cited author is Kurt Kraiger (22), the most published University of Southampton (9) and the country with the highest number of publications were found to be the USA. In addition, while "human resources management" was the engine theme in the first period, "self-efficacy," "firm performance," "antecedent," "stress," "antecedent," and "training" were the engine themes in the next period.</p>

1. Giriş

19. yüzyılın ortalarında yazılan *Komünist Parti Manifestosu*'nun yazarları, tanıklık ettikleri değişimin çapı ve derinliğini anlatabilmek için "katı olan her şeyin buharlaşmakta" olduğunu düşünüyorlardı (Marx ve Engels, 2018). Elbette o dönemi, kendisinden önceki dönemle kıyaslayınca, değişimi ancak bu şekilde tanımlamak gerekiyordu: o kadar köklü bir değişim ki, kadim hiçbir kurumun yerinde kalamadığı bir değişim. Ancak 21. yüzyılda yaşanan değişimi tanımlamak, buharlaşmanın kat be kat ötesini ifade eden bir kavrama gereksinim duyulmaktadır. Böyle bir kavram arayışına girmek bu çalışmanın sınırlarını aşmaktadır, burada vurgulamaya çalıştığımız şey günümüzde yaşanan değişimin, 19. yüzyıl ortalarındaki değişime kıyasla çok daha "baş döndürücü" bir nitelik taşıdığıdır. Değişime vurgu yaparak başlama sebebimiz değişimin kaçınılmaz olarak "domino etkisi" potansiyeli

* İhtiyaç duyulan veri seti Web of Science'dan elde edilmiştir. Çalışmada hiçbir kişisel bilgi ya da paylaşım yer verilmemiştir. Açık hesaplardan elde edilen veri seti bibliyometrik analizlere tabi tutularak değerlendirilmiştir. Bu nedenle kişisel veriler olmadığı için etik kurul iznine gereklilik yoktur. Tüm sorumluluk yazara aittir.

Kaynak göster: Man, F., Yılmaz, C. & Kurutkan, M. N. (2023). İnsan kaynakları yönetiminde eğitim ve geliştirme alanının bibliyometrik analizi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 9 (1), 15-35. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.1170762>

taşması veya kayıtsız kalınamayacak bir dalgaya yol açmasıdır. Hele ki bu değişimin muhatapları örgütler olunca, bireysel seviyede alınabilecek “eski zamanda kalma” tercihi, onlar için oyunun dışında kalmayı kabullenmek anlamına gelmektedir. Kısacası, örgütler ancak bu değişimi takip edebildikleri ve kendilerini buna uydurabildikleri veya güncel kalabildikleri sürece varlıklarını devam ettirebilmektedirler. Bu güncellemeyi mümkün kılan fonksiyon İnsan Kaynakları Yönetimi (İKY)’nin eğitim ve geliştirme faaliyetleridir.

Eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin temelde iki düzeyde uyumlaştırma sağladığını söylemek mümkündür. Bunlardan ilki çalışanla iş arasındaki uyumu sağlamak, yani çalışanı yapacağı işe uygun yetkinliklerle donatmak, diğeri makro düzeyde örgütü ana stratejilerini gerçekleştirebilecek duruma getirmektir. Bu geniş bağlamlardan bakıldığında eğitim ve geliştirme alanının birçok alt konuyu içerebileceği tahmin edilecektir. Nitekim bunu, alan yazına bakıldığında da görmek mümkündür. Alandaki çalışmalara bakıldığında öncelikle eğitimin önemi ve faydalarına odaklanan (Aguinis ve Kraiger, 2009; Latham, 1988) çalışmalardan, eğitimi, onun doğru biçimde tasarlanması ve uygulanmasıyla ilgilenen bir bilim olarak ele alan çalışmalara (Salas vd., 2012); eğitimin iyileştirilmesinden (Evans vd., 2006) iş birliği gruplarına (Fuller vd., 2005; Tynjälä, 2013); iş yeri eğitiminin son yüz yıldaki gelişimine odaklanan çalışmalardan (Bell vd., 2017) eğitim ve geliştirme yatırımlarının etkinliğine (Sung ve Choi, 2014; Urbancová vd., 2021) ve eğitim hizmetlerinin dış kaynaklardan tedarik edilmesine odaklanan (Gainey ve Klass, 2003) araştırmalara; formel olmayan öğrenmenin koşullarından (Kyndt vd., 2009) motivasyonun, eğitime katılım üzerindeki etkisine (Noe vd., 2010; Tharenou, 2001) ve öğrenme ve gelişim olanaklarının sağlanmasının iş tatmini üzerindeki etkileriyle (Rowden ve Conine, 2005) eğitimde mobil teknolojinin kullanılması (Hardyman vd., 2013) konularına kadar geniş bir alt temalar yelpazesine odaklanan çalışmalar bulunmaktadır.

Bu denli geniş alanın daha rafine durumunu ortaya koymak ancak bibliyometrik incelemeyle mümkün olacaktır. Dolayısıyla burada gerçekleştirmeye çalışacağımız amaç da bu olacaktır. Bu bağlamda öncelikle eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin ne anlama geldiğini ve kısa tarihini sunacak ardından *Web of Science (WoS)*’da bu alanla ilgili makalelerin bibliyometrik analizi yapılacaktır. Bu analiz söz konusu alanın WoS’deki yazınının önemli makalelerini, dergilerini, yazarlarını ve kurumlarının görülmesini sağlayacaktır. Bu sonuçlar, özellikle bu alanın araştırmacıları için alanın gelişiminin görülmesi adına önem teşkil etmektedir.

2. Literatür taraması

Günümüz iş dünyasında işletmeler yeni teknoloji kullanımı, küreselleşme, bilgi yönetimi ve dijitalleşme nedenleriyle dönüşüm yaşamaktadırlar. Bu dönüşümde işletmeler varlığını çalışanları aracılığıyla rekabet üstünlüğü sağlayarak sürdürebileceklerdir. Bu noktada rekabet üstünlüğü sağlamak isteyen işletmeler çalışanların eğitim ve geliştirme faaliyetlerine yatırım yapmaktadırlar (Subba-Rao, 2009). Bu alanın ekonomik büyüklüğü, alanın ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Bu konuda yayınlanan raporlar başta ABD olmak üzere eğitim ve geliştirme yatırımlarının küresel büyüklüğünün 350 milyar doları aştığını; projeksiyonlar ise 2030 yılına kadar bu büyüklüğün 450 milyar dolar olacağını göstermektedir. Son araştırmalara göre sadece ABD’de bu alanda yapılan harcamaların büyüklüğünün 90 milyar doları; Kuzey Amerika’daki harcamaların büyüklüğünün ise 160 milyar doları aştığı görülmektedir (AMR, 2022; Bouchrika, 2020; Training Industry, 2022; Training Magazine, 2021). Birleşik Krallık’a bakılacak olursa, Eğitim Bakanlığı’nın yayınlamış olduğu bir rapora göre Birleşik Krallık’ta işverenlerin çalışanlarının gelişimi için yaptıkları harcamaların büyüklüğü 40 milyar sterlini aşmaktadır (Winterbotham vd., 2020). Türkiye’de durum nedir? Bu sorunun cevabını vermek ne yazık ki kolay değildir, çünkü Türkiye’de bu tür spesifik veriler bulmak neredeyse mümkün değildir. Türkiye Eğitim ve Geliştirme Platformu’nun (TEGEP) ancak yakın zamanlarda sunmaya başladığı eğitim ve geliştirme raporları sadece tarama kapsamındaki örgütlerin ortalama harcamalarını ve bunu da ABD verileri ile kıyaslayarak vermektedir. TEGEP (2020)’in bu değerli verisine göre; ortalama kurum eğitim bütçesi 2 milyon TL civarında; kişi başı eğitim harcaması ise 600 TL (bu rakam ABD’de 1000 dolar civarındadır) civarındadır. Bu bağlamda, eğitim ve geliştirme alanının önemini, onun ekonomik büyüklüğü üzerinden göstermek için bu rakamlar yeterlidir.

Eğitim ve geliştirme kavramının çok çeşitli tanımları bulunmaktadır. Eğitim ve geliştirmenin temel tanımı, çalışanın belirli işi yapmak için bilgi ve becerilerini artırma eylemi olduğunu ifade etmektedir (Flippo, 1984). Bu tanıma ek olarak eğitim ve geliştirme; işletmelerin çalışanlarının işleriyle ilgili öğrenme yetkinliklerini geliştirmek ve öğrendiklerini hem mevcut işlerinde hem de gelecekteki işlerinde yaratıcı şekilde kullanmak için planlanan uygulamalar olarak tanımlanmaktadır (Noe, 2002). Bir başka tanıma göre eğitim ve geliştirme, işletmeye yeni katılan veya mevcut çalışanların başarılı iş performansı için gereken işle ilgili bilgi, beceri veya davranışları kazanmalarına yardımcı olan faaliyettir (Dessler, 2001). Kısaca eğitim ve geliştirme, bireyin belirli görevi veya işi yeterli şekilde yerine getirmesi için ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve tutumların sistematik olarak geliştirilmesidir.

(Armstrong, 2001). Tanımlamalardan yola çıkarak eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin işletmeler açısından oldukça önemli olduğunu söylenebilir.

Eğitim ve geliştirme Taylor (1911) tarafından, her görev için en iyi çalışanların seçilmesini ve ardından kapsamlı bir eğitim yapılmasının savunulmasıyla gündeme gelmiştir. Taylor'a paralel olarak Munsterberg (1913) çalışmalarıyla I. Dünya Savaşı sırasında askeri ve askeriyede yer alan sivil personelin eğitim ve geliştirilmesine yönelik bir dizi faaliyeti teşvik etmiştir. Bugün kullandığımız anlamda eğitim ve geliştirme kavramıysa Amerika tarafından I. ve II. Dünya Savaşları sırasında geliştirilmiştir. 1950'lerde belirli sayıda kuruluş çalışanlarına eğitim ve geliştirme faaliyetleri uygulamaya başladı (Feldman, 2000). Bu dönem General Electric tarafından Crotonville Yönetim Geliştirme Enstitüsü kurularak çalışanlara yönelik eğitim ve geliştirme faaliyetleri sunulmuştur (Gerberman, 2000). 1960'ların başında MacDonald da bu eğilimi takip ederek çalışanlarının eğitimi için Hamburger Üniversitesi'ni kurmuştur (Feldman, 2000). 1970'li yıllarda işletmelerin geleceğe yönelik plan yapmaları ve yeni çalışanlarına gelecekte üst düzey pozisyonlar için eğitim ve geliştirme faaliyetleri sağlamaları önerilmiştir (Moses, 1999).

1980'lerde, maksimum sayıda kuruluş, çalışanlarının eğitimine ve gelişimine önem vermiştir. Uluslararası düzeyde farklı şirketler, çalışanlarına beceri ve yeteneklerini geliştirmeleri için eğitim ve gelişim programı sunmuştur. 90'larda çalışanların becerilerini değişen işlere uygun hale getirmeleri için eğitim ve geliştirme faaliyetleri hız kazanmıştır (O'Herron ve Simonsen, 1995). Bu dönem toptan satış mağazası olan JC Penny, çalışanların işlerinin gerektirdiği yetenek ve becerileri kazanmalarını desteklemek için sanal üniversite geliştirmiştir (Garger, 1999). Akabinde U.S. Tsubaki, işletmelerin organizasyonel ve bireysel ihtiyaçlarını karşılayan eğitim ve geliştirme programları sağlamak ve hesaplamak için UST Üniversitesi'ni kurmuştur (Callahan, 2000). Tüm bu gelişmelerin ardından Kottke (1999), eğitim ve geliştirme programlarının, kuruluşların işlerini kurumsal düzeyde geliştirdikleri uygun yapı ve temel yeterliliklerden oluşması gerektiğini tanımlamıştır.

Eğitim ve geliştirme faaliyetleri, işletmelerin amaçlarına kısa sürede ulaşmak için kullandıkları önemli uygulamalardandır (Bingöl, 2013). Eğitim ve geliştirme programlarının temel amacı, minimum zamanda minimum maliyetle maksimum kâr ve üretim sağlamak için çalışanların yetkinliklerini geliştirmektir. Çalışan tatmininin sağlanması, bireysel verimliliğin ve işletmenin performansının üst seviyeye çıkarılması amaçlanmaktadır. Özetle eğitim ve geliştirme faaliyetleri çalışanın işini etkili yapmasını sağlamaktadır (Özdemir, 2020). Eğitim ve geliştirme programlarının temel hedefi, organizasyonun misyonunu yerine getirmek ve çalışanların organizasyonun kültürünü öğrenmelerini desteklemektir (Gerberman, 2000). Bu hedefler, öğrenme fırsatlarını kolaylaştırarak ve örgüt kültürünü destekleyerek işletmenin stratejik hedeflerine ulaşmasına yardımcı olmaktadır (Kottke, 1999). Kısaca eğitim ve geliştirme faaliyetleri, yetenekli ve istekli işgücünün kuruluşta mevcudiyetini sağlamaya çalışmaktadır.

İşe yerleştirilen başarılı adayların görevlerini etkin şekilde yerine getirebilmeleri için eğitim ve geliştirme faaliyetlerine ihtiyaçları vardır (Aswathappa, 2000). Üretim ve hizmet sektöründe kendine yer bulan eğitim ve geliştirme faaliyetleri, gelişen dünyanın hızına ayak uydurabilmek, gelişmeleri ortaya çıkar çıkmaz takip edebilmek ve işletme kalitesini artırmak açısından büyük bir öneme sahiptir. Kısaca eğitim ve geliştirme faaliyetleri işletmelere fark yaratma noktasında katkı sağlamaktadır (Çorum ve Öge, 2018). Eğitim ve geliştirme programları işletme ve bireyin karşılıklı olarak beklentilerini dengelemekte ve her iki taraf için de koşullarının iyileştirilmesine yardımcı olmaktadır.

3. Yöntem

İhtiyaç duyulan veri seti Web of Science'dan elde edilmiştir. Çalışmada hiçbir kişisel bilgi ya da paylaşım yer verilmemiştir. Açık hesaplardan elde edilen veri seti bibliyometrik analizlere tabi tutularak değerlendirilmiştir. Bu nedenle kişisel veriler olmadığı için etik kurul iznine gereklilik yoktur. Bibliyometrik analizde başvurulan temel iki teknik, performans analiziyle bilim haritalama teknikleridir. Çalışmanın verilerini sunmadan önce, verileri okurken başvurmamız gereken bazı referans bilgileri burada kısaca özetlemekte fayda vardır.

Performans analizi: İncelenen alandaki araştırma bileşenlerinin irdelenmesine dayanır. Farklı bileşenlerin (ör. yazar, üniversite) performanslarını ortaya koymak isteyen araştırma girişimleri, bibliyometrinin bu yönünü kullanırlar (Donthu vd., 2021; Öztürk, 2021).

Bilim haritalama: Araştırma bileşenleri arasındaki ilişkilere odaklanır. Bu teknik, araştırma bileşenleri arasındaki entelektüel etkileşimler ve yapısal bağlantıları ortaya koymaya çalışan araştırma girişimleri için uygun bir yöntemdir. Bilim haritalamanın alt teknikleri arasında *atıf analizi*, *ortak atıf analizi*, *kaynakça eşleşmesi*, *ortak kelime analizi* ve *ortak yazar analizleri* bulunur. *Atıf analizi*, bir yayının başka bir yayına göndermede

bulunmasının, bu yayınlar arasındaki entelektüel bağlantıları yansıttığı varsayımına dayanmaktadır. Bu analizde bir yayının etkisi, ona yapılan atıf sayısıyla belirlenir. Bu analizle, söz konusu alandaki etkili yayınlar belirlenir. “İki çalışmanın birlikte alıntılanma sıklığı” anlamına gelen *ortak-atıf analizi*, sıklıkla birlikte atıf alan yayınların tematik olarak benzer oldukları varsayımına dayanır. Bu analizle araştırma alanının entelektüel yapısı ortaya konulur. İki ayrı yayının, üçüncü bir farklı yayının kaynakçasında görünüyorsa söz konusu iki yayının ortak-atıf ağında birbiriyle bağlantılı hale gelir. *Kaynakça eşleşmesi*, “iki farklı çalışmanın kaynakçalarının benzerliğini ifade eder” ve ortak referansları içeren yayınların içerik olarak da benzer olabilecekleri varsayımına dayanır. *Ortak-kelime analizinde* inceleme birimi kelimelerdir. Bu teknik ilgili araştırmanın asıl içeriğine odaklanır. Burada başlıkta, özetle, anahtar kavramlarda ve metnin kendisinde kullanılan kelimelere odaklanılır. Son olarak *ortak-yazar analizinde* araştırma alanındaki araştırmacılar arasındaki etkileşimlere odaklanır. Başka bir ifadeyle, araştırmacılar arasındaki entelektüel iş birliklerini ortaya çıkarmaya çalışır (Bağış, 2021; Donthu vd., 2021).

Bu çalışmada kullandığımız yazılımlardan biri olan Bibliometrix Biblioshiny yazılımı ise bibliyometrik analizi, yazılımın kendi arayüzü ile paralel biçimde iki ana analiz grubu altında sınıflandırmaktadır. Söz konusu yazılımı kullanacağımız için ilgili yazılımın kendi kullanıcı bilgi notunda ortaya koymuş olduğu sınıflandırmayı Tablo 1’de göstermekte fayda vardır (Ahmi, 2022; Aria ve Cuccurullo, 2022).

Tablo 1. Biblioshiny arayüzünün bibliyometrik analiz tasnifi

Bibliyometrik analiz			
Analiz düzeyi	Alan	Bilgi yapıları	
	Metrikler	Yapı	Bibliyometrik teknik
Kaynaklar	Bredford Yasası H İndeks Kaynak dinamikleri En ilgili kaynaklar	Kavramsal	Ortak kelime
Yazarlar	En ilgili yazarlar Yazar başına yıllık üretim Lotka Yasası H İndeks En ilgili kurumlar Ülkeler	Entelektüel	Ortak atıf
Yayınlar	En fazla atıf alan yayınlar En fazla atıf alan referanslar Kelimeler	Sosyal	İş birliği

Kaynak: Aria ve Cuccurullo, 2022.

Böylece aşağıda sunacağımız bulguların hem genel olarak bibliyometrik analizdeki hem de Biblioshiny’deki tasnifte hangi alana düştüğünü takip etmek mümkün olacaktır. Ancak takdir edileceği üzere tüm bu başlıklarla ilgili verileri burada sunmak, makalenin sınırlarını aşacağından mümkün olduğunca alanın genel görünümü ile ilgili rafine/sınırlı çerçeve sunacağımızı belirtmekte fayda vardır. Buradaki başlıklar ayrı çalışmaların konusu olabileceği unutulmamalıdır. Bibliyometrik analiz, bilim haritalama, bilimsel bilginin istatistiksel açıdan araştırılmasını izin veren bir yöntemdir. Kavramsal yapıda, bilimin ne hakkında konuştuğu sorusuna odaklanarak kavramın ana tema ve eğilimlerini belirlemeye çalışılır. Entelektüel yapıda ise yazarın çalışması belirli bilimsel topluluğu nasıl etkiler sorusuna cevap aranır (Cuccurullo vd., 2016). Literatürde “Eğitim ve geliştirme” alanını inceleyen bibliyometrik çalışma tespit edilememiştir. Dolayısıyla bu çalışmanın araştırma soruları şunlardır:

1. “Eğitim ve geliştirme” alanını konu edinen yayınların performans göstergeleri incelenebilir mi? Bu soruya cevap için yıllık yayın sayıları, Bradford yasasına göre core dergiler, dergilerin h indeksi değerleri, ülkelerin yayın sayıları ve bu konuda çalışması olan yazarların h indeksi değerleri analizleri yapılmıştır.
2. “Eğitim ve geliştirme” alanı konusunda yapılmış yayınların bilgi yapısı (knowledge base) ve belirli dönemlere göre motor temaları net şekilde belirlenebilir mi? Bu soruya cevap vermek adına kavramsal yapı için ortak kelime analizi ve trend konular analizi, entelektüel yapı analizi için ortak atıf ve histografi haritası analizi, sosyal yapı analizi için iş birliği ağları analizi gerçekleştirildi. Ayrıca temaların merkezilik ve dansite değerlerine göre dağılımı için SciMAT analizleri yapıldı. Son olarak bilimsel gelişim haritası çıkarıldı.

Bu çalışmayla özellikle “Eğitim ve geliştirme” çalışmalarının ana fikir olarak ne yönde toplandığını, şimdiye kadar yapılmış çalışmaların ne yönde geliştiği ve bilimi hangi yönde etkilediğini, hangi ülkelerin ve yazarların “Eğitim ve geliştirme” alanında öne çıktığını belirlemek için bilimsel haritalama tekniğine başvurulmuştur.

Veri tabanı: Geniş ve derinlemesine araştırmaların yer aldığı disiplinlerin incelenmesi zahmetlidir. Çok sayıda makale yayınlandığı için süreci takip etmek zorlaşmaktadır. Bu durumla baş etme yollarından biri de bibliyometridir. Bibliyometrik analiz (BA), bilgi alanlarının biçimsel özelliklerini incelemek için matematiksel ve istatistiksel yöntemler kullanılmaktadır (Mora vd., 2017). BA, atıf analizi (CA; Citation Analysis), anahtar kelimelerin birlikte oluşumu (Co-Occurrence veya Co Word Analysis), ortak atıf analizi (CCA; Co Citation Analysis) veya ortak yazarlık (Co Authorship) analizi gibi çeşitli yaklaşımları içerir (Kurutkan ve Orhan, 2018). BA, mevcut makalelerin açıklanması, nitel ve nicel açıdan incelenmesine yönelik bir yöntem uygular. Bu çalışmada kullanılan ham veriler, Web of Science (WoS) veri tabanından toplanmıştır. Scopus ve Google Scholar gibi birçok uluslararası markalı veri tabanına rağmen, WoS veri tabanı en yüksek araştırma standartlarına sahiptir (Merigó vd., 2015) Belirli konuları analiz etmek için bibliyometrik yöntemi kullanan birçok makalede, WoS veri tabanı popülerdir (Akbari vd., 2021; Gülhan ve Kurutkan, 2021; Mulet-Forteza vd., 2019; Zhu vd., 2021).

Arama stratejisi ve verilerin elde edilme süreci: Bu çalışmada, 1980-2021 tarihleri arası yayınlanmış çalışmalar analiz edilmiştir. Çalışmanın veri setini oluşturan makaleler Web of Science Core Collection veri tabanından elde edilmiştir. Arama yapılırken “AND” ve “OR” bağlaçları kullanılmış; ilgili anahtar kelimeler makale başlığında aratılmıştır. Arama Stratejisi sonucunda 25/04/2022 tarihli arama sonucuna göre 309 makale tespit edilmiştir. Dahil etme ve hariç tutma kriterleri belirlenmiştir. Arama stratejisi: "training and development" (Title) or "workplace learning" (Title) and 2022 (Exclude – Publication Years) and Articles or Review Articles (Document Types) and English (Languages) and Management or Business or Industrial Relations Labor or Psychology Applied or Public Administration or Social Sciences Interdisciplinary or Psychology Multidisciplinary or Psychology or Economics (Web of Science Categories). Elde edilen ham veriler duplikasyon açısından gözden geçirilmiş ve DOI numarası açısından tekrarlanan çalışma olup olmadığı incelenmiş, tekrarlanan yayının olmadığı tespit edilmiştir. Ham veriler R tabanlı ve ücretsiz bir program olan Bibliometrix, VOSviewer ve SCİMAT programları ile analiz edilmiştir.

Analiz teknikleri ve kullanılan yazılımlar: Bu çalışmada atıf analizi kullanılmaktadır. Atıf analizi belirli alanın akıllı yapısını sunmak için gerçekleştirilir ve benzer şekilde akademisyenlere sık bahsedilen belgeleri sağlayarak bilgi tabanı yapısını tanımları için yetki verir (Pasadeos vd., 1998).

4. Bulgular

Performans analizi, bilgi yapıları ve motor temalardan olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır.

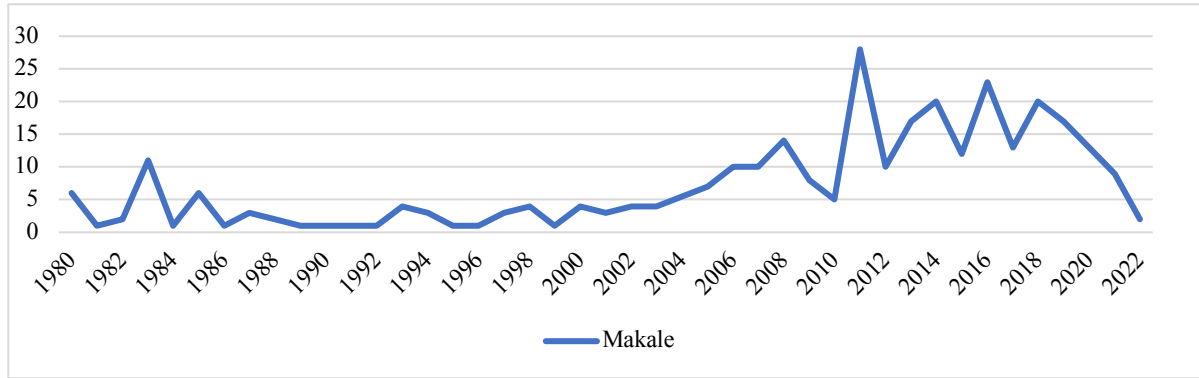
4.1. Performans analizi

Çalışmada analiz edilen 309 makale incelenmiş ve görselleştirilmiştir. Makalelere ait temel bilgiler, yıllık makale üretimi, “en ilgili” dergiler, kaynakçalarında en fazla görülen dergiler, Bradford yasasına Zone 1 bölgesine düşen dergiler, en fazla yayın yapan yazarlar, ana veride en fazla atıf yapılan yazarlar, en çok yayını bulunan üniversiteler, en fazla yayını olan ülkeler, en fazla atıf alan makaleler ve künyeleri ve en sık kullanılan kelimelerden oluşmaktadır. WoS veri tabanından “training and development” ve “workplace learning” anahtar kavramlarını makale başlıklarında kullanan İngilizce yazılmış çalışmalar tarandığında çoğu dergi makalesi olan 309 çalışma listelenmiştir. Bu çalışmalar 1980-2021 yılları arasındaki çalışmaları içermektedir. Bu çalışmada kullandığımız verilerle ilgili genel bilgiler Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Yayınlar ile ilgili temel bilgiler

Bilgiler	Oranlar	Bilgiler	Oranlar
Genel bilgiler		Belge içerikleri	
Zaman aralığı	1980-2021	Anahtar kelime sayısı	440
Kaynaklar	166	Yazarların kullandığı anahtar kelimeler	501
Belge sayısı	309	Yazar	
Yıllık ortalama yayın sayısı	13,3	Toplam farklı yazar sayısı	571
Her yayının ortalama atıf sayısı	15,22	Toplam yazar görünümü	653
Her yayının yıllık ortalama atıf sayısı	1,272	Tek yazarlı yayın sayısı	94
Kaynak sayısı	11779	Çok yazarlı yayın sayısı	477
Belge türü		Yazar iş birlikleri	
Makale sayısı	241	Yayın başına tek yazarlı yayın sayısı	112
Makale; kitap bölümü	52	Yazar başına yayın sayısı	0,541
Makale; erken erişime açık	3	Yayın başına yazar sayısı	1,85
Makale; bildiri metni	4	Yayın başına ortak yazar sayısı	2,11
İnceleme	8	İş birliği endeksi	2,42
İnceleme; kitap bölümü	1		

Şekil 1. Yıllık makale üretimi



Burada ele aldığımız zaman aralığındaki (1980-2021) makale üretim hacmine bakıldığında yıllık üretimin 2005 yılına kadar yatay seyrettiğini ve bu tarihten sonra anlamlı biçimde arttığı görülmektedir.

Kaynaklar (dergiler): Burada sınırlandırdığımız anahtar kelimelere göre WoS’da en fazla yayını görülen dergilere bakıldığında, *International Journal of Training and Development*’ın 28 yayınlı ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Daha sonra sırasıyla *Human Resource Development International* dergisi 17 yayınlı 2. sırada; *Training and Development Journal* 13 yayınlı 3. sırada ve *European Journal of Training and Development* dergisi ise 12 yayınlı 4. sırada yer almaktadır. Aşağıda bu alanda en fazla yayın yayınlayan 11 derginin (son üçünün yayın sayısı 5 olduğu için 11. dergi de listeye eklenmiştir) listesi görülmektedir. Listeye bakıldığında bu alanda en fazla yayın yapan ilk 5 derginin, tamamen bu alan için kurulmuş dergiler olduğu görülmektedir. Bu ifadenin anlamı, İKG’nin İKY içindeki konumu açısından önem taşımaktadır. Eğer bilimsel alanın özerkliğinin önemli göstergesi, söz konusu alana özel bilimsel dergiler ise buradaki liste İKG alanıyla ilgili önemli bir veri olarak okunabilir. En ilgili dergi listesindeki ilk 20 derginin 14’ünün doğrudan bu alanla ilgili dergiler olması, bu verinin önemini daha da belirgin hale getirmektedir.

Tablo 3. Eğitim ve geliştirme alanı ile en çok yayın yapan dergiler

Dergiler	Yayın sayısı
International Journal of Training and Development	28
Human Resource Development International	17
Training and Development Journal	13
European Journal of Training and Development	12
Human Resource Development Quarterly	8
Human Resource Management	7
International Journal of Human Resource Management	6
Public Personnel Management	6
Performance Improvement Quarterly	5
Personnel	5
Training & Development	5

Tablo 4. Makalelerin kaynaklarında en fazla görülen dergiler

Kaynaklar-Dergiler	Görüntü sayısı	Dergi etki faktörü
Journal of Applied Psychology	591	7,4
Personnel Psychology	204	7,0
Academy of Management Journal	198	10,1
The International Journal of Human Resources Management	183	5,5
Academy of Management Review	146	12,6
Human Resource Development Quarterly	146	4,0
International Journal of Training and Development	115	2,0
Journal of Management	102	11,0
Human Resource Management Journal	101	5,0
Human Resource Development International	96	1,2

Alanın beslendiği diğer alanları anlamının yolu, söz konusu alanda yapılan yayınların referanslarını incelemektir. Burada en fazla gönderme yapılan “kaynaklar” (dergi, kitap vb. anlamında) ilgili alanın şekillenmesinde

hangi diğer alanların etkili olduğunu gösterir. Biblioshiny, veri tabanındaki tüm yayınların referanslarını inceleme imkânı vermektedir. Böylece İKG alanındaki yayınların en fazla hangi “kaynaklara” gönderme yaptığını görme imkânımız olmaktadır. Bu çalışma kapsamında incelediğimiz 309 yayının kaynakçalarında en fazla görünen olan “kaynaklar”ın listesi Tablo 4’te görülmektedir. Bu veriler, İKG alanını en fazla etkileyen bilimsel disiplinler şeklinde okunabilir. Buna göre Psikoloji alanıyla ilgili dergilerin açık ara en fazla kaynakçalarda yer alan kaynaklar olduğu görülmektedir. Daha sonra ise işletme yönetimiyle İKY alanının dergileri listede görülmektedir. İlk on kaynağın görüldüğü listede İKG alanı ilgili 3 dergi adı görülmektedir.

En etkili kaynakları tanımlamada kullanılan referans Bradford yasasıdır. Bu referans alandaki merkezi (“core”) dergilerin hangileri olduğunu göstermektedir. Buradaki 309 makalenin kaynağına bakıldığında bu referansa göre, en etkililerinin sıralandığı bölge “birinci bölge” olmak üzere dergilerin üç bölgede sıralandığını görüyoruz. İlk bölgede (Zone 1) yer alan dokuz derginin, burada incelediğimiz 309 makalenin 1/3’ünü (%33) kapsadığını görüyoruz. Birinci bölgede yer alan dergi listesini Tablo 5’te görebilirsiniz. Geri kalan 207 makale ise 2. ve 3. Bölge-lerde yer alan 157 farklı dergide yayınlanmıştır.

Tablo 5. Birinci bölge dergileri (Bradford Yasası)

Dergi	Sıralama	Frekans	Kümülatif
International Journal of Training and Developmant	1	28	28
Human Resource Development International	2	17	45
Training and Development International	3	13	58
European Journal of Training and Development	4	12	70
Human Resource Development Quarterly	5	8	78
Human Resource Management	6	7	85
International Journal of Human Resource Management	7	6	91
Public Personnel Management	8	6	97
Performance Improvement Quarterly	9	5	102

Yazarlar: Bu alanda en fazla yayın yapan yazarlara bakıldığında, burada referans olarak kullanılan veri tabanındaki en üretken ilk on yazarın listesi aşağıdaki gibidir. Eğitim ve geliştirme konusunda en fazla yayın yapan yazarlar listesinde ilk iki sırada 6 makale ile Nicholas Clarke ve Xavier Llinàs Audet; 4 makaleyle sırasıyla Knud Illeris ile Joris Van Ruysseveldt gelmektedir (tablo 6). Listedeki dikkat çeken husus, en üretken yazarların çoğunun, ana dili İngilizce olmayan ülkelerdeki üniversitelerden gelen araştırmacılar tarafından yazılmış olmasıdır.

Tablo 6. En fazla yayın yapan yazarlar

Yazar	Çalıştığı kurum	Makale sayısı
Nicholas Clarke	Kent	6
Xavier Llinàs Audet	Politécnica de Catalunya	6
Knud Illeris	Aarhus	4
Joris Van Ruysseveldt	Open Universiteit Nederland	4
Jin Nam Choi	Seoul National	3
Alan Coetzer	Edith Cowan	3
Josep-Oriol Escardibul	Barcelona	3
Donald L. Kirkpatrick	Wisconsin	3
Kurt Kraiger	Memphis	3

Tablo 7. En fazla atıf yapılan yazarlar

Yazar	Atıf Sayısı
Kurt Kraiger	22
Scott I. Tannenbaum	17
Nicholas Clarke	15
Herman Aguinis	13
Raymond A. Noe	9
Paula Crouse	8
Wendy Doyle	8
Jeffrey D. Young	8
Gary Yukl	8
Jin Nam Choi	7

Alana en fazla katkıda bulunan yazarları görebileceğimiz diğer parametre, alınan atıf sayılarıdır. Bu çalışmada kullanılan ana veriyi oluşturan 309 yayının kaynakçalarına bakıldığında, en fazla gönderme yapılan ilk on yazarın listesi aşağıdaki gibidir. Yukarıdaki listede yer alan iki araştırmacının (Kurt Kraiger ve Nicholas Clarke), bu listede

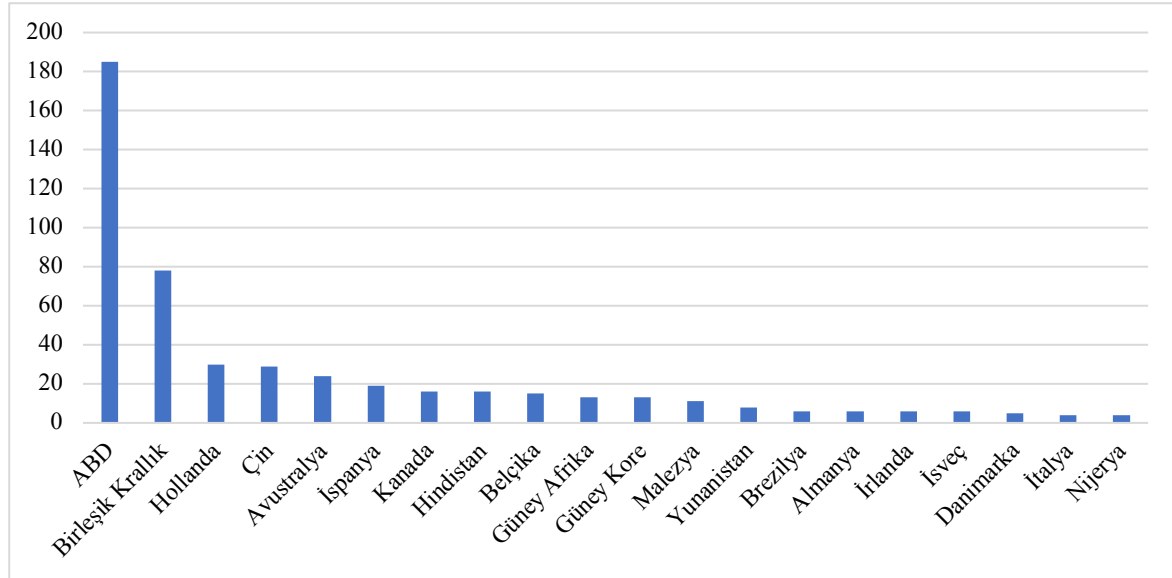
de yer aldığı görülmektedir. Ayrıca bu listede ATD'nın yakın zamanlarda TEGEP tarafından Türkçeye çevrilen çalışmasını (ASTD, 2014; ASTD, 2020) saymazsak, Türkçedeki en kapsamlı eğitim ve geliştirme kitabının yazarı Noe'nin (2009, 2019) ismi de görülmektedir.

Yazarlarla ilgili bakılabilecek diğer gösterge, onların hangi kurumlara mensup olduklarıdır. Araştırmacıların buldukları üniversitelere bakmak, alanda etkili olan kurumların hangileri olduğunu görmemizi sağlar. Buna göre burada işlediğimiz verideki en üretken kurumları gösteren tablo 8 aşağıdadır. Southampton Üniversitesi, 9 yayınlı listenin başında yer almaktadır. En üretken yazarlar listesinden farklı olarak bu listede ağırlıklı olarak resmi dili İngilizce olan ülkelerin bulunduğunu görebiliyoruz.

Tablo 8. En fazla yayını bulunan üniversiteler

Üniversite Adı	Yayın Sayısı
Southapton	9
George Washington	5
Leuven Katolik	5
Texas A&M	5
Barcelona	5
London	5
Michigan	5
Catalonia Polytechnic	5
Aarhus	4
Bocconi	4
Colorado Devlet	4
Edith Cowan	4
Indiana	4
Louisiana Devlet	4
Ohio Devlet	4
Hong Kong	4
Illinois	4
Limerick	4
Wisconsin	4

Şekil 2. En fazla yayını olan ülkeler



Şekil 2' deki grafik, bu alanda en fazla yayın üreten ilk 20 ülkeyi göstermektedir. Bu listede "görünen" toplam yazar sayısının (494) yarısından fazlası (%53) ABD ve Birleşik Krallık ülkelerindeki kurumlardan bulunmaktadır. ABD tek başına bu sayının yaklaşık yüzde 40'ına denk gelmektedir. Kısacası Birleşik Krallık ile –ve özellikle- ABD bu alandaki üretimde başat rol oynamaktadır. Diğer ayrıntı da her ne kadar bu sınırlı listede görünmüyor olsa da Türkiye'nin tam listede 4 frekans değeriyle Nijerya'nın iki sıra altında bulunuyor olmasıdır. Bu bilgilerden sonra en fazla alıntılanan ülkeler listesinde de ABD (2704 kez) ile Birleşik Krallığın (653 kez) çıkması olağan bir durum olacaktır.

Yayınlar: En fazla atıf alan yayınlara bakıldığında Aguinis ve Kraiger'in (2009) eğitim ve geliştirme literatürünün taramasına dayanan ve temelde eğitimin bireyler, iş grupları, örgütler ve toplum açısından faydalarını inceledikleri 2009 tarihli makalelerinin 501 atıf aldıkları görülmektedir. Makalenin yayınlandığı derginin resmî web sayfasında ilgili makalenin metriklerine bakıldığında Crossref atıflarının 600 civarında olduğu görülmektedir. Burada incelediğimiz veri bağlamında en fazla atıf alan ilk on yayının listesi Tablo 9'da görülmektedir.

Tablo 9. En fazla atıf alan makaleler ve künyeleri

Makale başlığı	Yazarlar	Yayımlandığı dergi	Toplam atıf
Benefits of Training and Development for Individuals and Teams, Organizations, and Society	Herman Aguinis, Kurt Kraiger	Annual Review of Psychology, Vol. 60, 2009	501
Training and Development in Work Organizations	Scott I. Tannenbaum, Gary Yukl	Annual Review of Psychology, Vol. 43, 1992	374
The Science of Training and Development in Organizations: What Matters in Practice	Eduardo Salas, Scott I. Tannenbaum, Kurt Kraiger, Kimberly A. Smith-Jentsch,	Psychological Science in the Public Interest, Vol. 13, 2012	368
Mentorship: A Career Training and Development Tool	David Marshall Hunt, Carol Michael	Academy of Management Review, Vol. 8, 1983	305
100 years of training and development research: What we know and where we should go	Bradford S. Bell, Scott I. Tannenbaum, J. Kevin Ford, Raymond A. Noe, Kurt Kraiger	Journal of Applied Psychology, Vol. 102(3), 2017	142
Do organizations spend wisely on employees? Effects of training and development investments on learning and innovation in organizations	Sun Young Sung, Jin Nam Choi	Journal of Organizational Behavior, Vol. 35, 2014	114
The relationship of training motivation to participation in training and development	Phyllis Tharenou	Journal of Occupational and Organizational Psychology Vol. 2001 (74)	103
Workplace Learning Environment and its Relationship with Learning Outcomes in Healthcare Organizations	Nicholas Clarke	Human Resource Development International, Vol. 8(2), 2005	84
The Outsourcing of Training and Development: Factors Impacting Client Satisfaction	Thomas W. Gainey, Brian S. Klaas	Journal of Management, Vol. 29(2), 2003	83
Human Resource Training and Development	Gary P. Latham	Annual Review of Psychology, Vol. 39, 1988	78
Benefits of Training and Development for Individuals and Teams, Organizations, and Society	Herman Aguinis, Kurt Kraiger	Annual Review of Psychology, Vol. 60, 2009	501
Training and Development in Work Organizations	Scott I. Tannenbaum, Gary Yukl	Annual Review of Psychology, Vol. 43, 1992	374

Listenin ikinci sırasında yine aynı dergide yayınlanmış ve örgütlerde eğitim ve geliştirmenin ana hatlarını anlatan *Training and Development in Work Organizations* başlıklı makale yer almaktadır (Tannenbaum ve Yukl, 1992). WoS verilerine göre 374 atıf aldığı görülen makalenin, derginin web sayfasındaki metriklerine göre Crossref atıf sayısı 457 olarak gösterilmektedir. En fazla atıf alan yayınlar listesinde Salas ve arkadaşlarının (2012), örgütlerin neden eğitim ve geliştirme bilimine gereksinim duydukları sorusunu cevapladıkları çalışmaları üçüncü sırada; Hunt ve Michael (1983)'in mentorluğu inceledikleri çalışmaları ise dördüncü sırada yer almaktadır. Bu tabloda alanla ilgili önemli bilgiler göze çarpmaktadır. Psikoloji alanının eğitim ve geliştirme alanındaki ağırlığı burada kendisini göstermektedir. En fazla atıf alan ilk beş yayının dördü psikoloji dergilerinde yayınlanmıştır. Hatta üç yayın hariç geri kalan tüm yayınlar (örgütsel davranışı da psikoloji ile ilişkilendirirsek) psikoloji dergilerinde yayınlanmıştır. Ayrıca Tablo 7 yazarlar arasındaki ortak çalışma eğilimlerini de kısmen göstermektedir. En fazla atıf alan ilk üç yayında ortak yazarlar (Tannenbaum ve Kraiger) yer almaktadır.

Kelime analizi: Yayınlarla ilgili bakılması gereken diğer veri, söz konusu yayınlarda en fazla kullanılan kelimelerle ilgili analizdir. Tablo 10'da yayınların başlıklarında, anahtar kelimelerinde ve özetlerinde en fazla kullanılan ilk on kelimeyi veya kelime grubunu görüyorsunuz.

Kelime analizi, İKG literatüründeki tartışmayı yansıtmaktadır. İKY'nin eğitim fonksiyonunun çeşitli biçimlerde adlandırıldığını biliyoruz (ör. eğitim ve geliştirme, çalışan eğitimi, işyeri eğitimi, öğrenme ve gelişme vs.). Bazı yazarlar, eğitimin (*training*) temelde kurumlarla ilgili olduğunu veya kurumu çağrıştırdığını, dolayısıyla eğitim denildiğinde çalışanların "gönderildiği" programların ima edildiğini halbuki değişim gerekiyorsa bunun ancak

“öğrenme” ile gerçekleştirilebileceğine yönelik çıkarımlarda bulunmaktadır. Dolayısıyla her ne kadar genelde pratisyenler “eğitim ve geliştirme” kavramını kullanma eğilimindeyseler de son zamanlarda “öğrenme”ye olan vurgu artmış durumdadır (Harrison, 2009; Hinton, 2013). Nitekim Tablo 8’de de “öğrenme” kavramının her üç sütunda da başlarda yer aldığını görebiliyoruz. Ancak yine de alanın asıl tanım çerçevesini oluşturan üç kavramın (eğitim, geliştirme, öğrenme) başka kelimelerle oluşturduğu kombinasyonların Tablo 8’de belirgin biçimde yer kapladığını görüyoruz.

Tablo 10. En sık kullanılan kelimeler

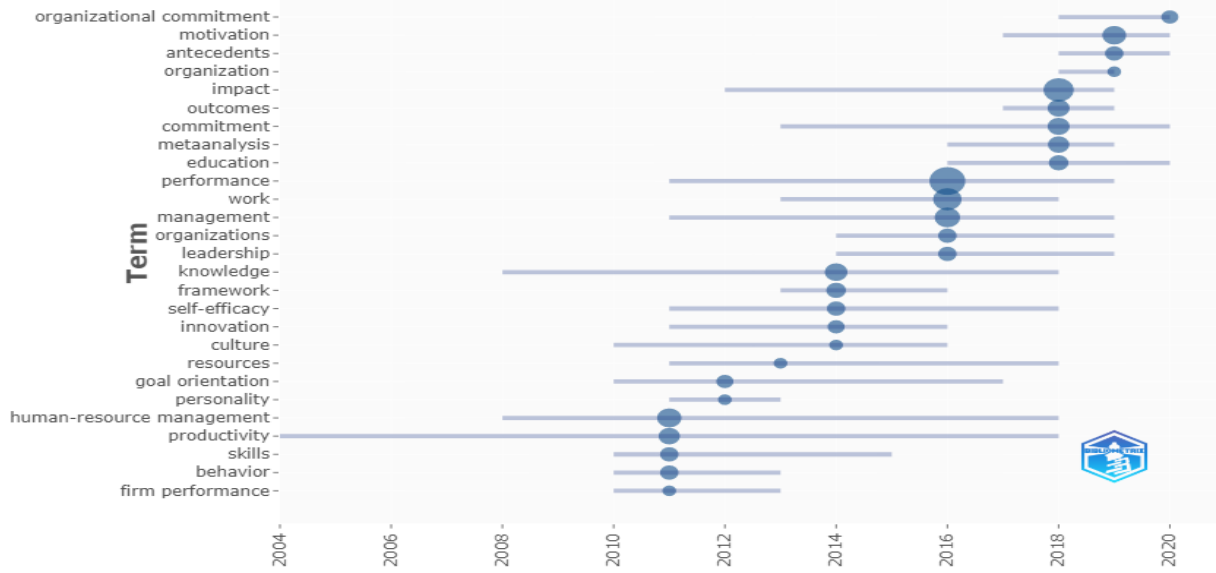
Anahtar kelimelerde		Başlıklarda		Özetlerde	
Workplace Learning (işyeri öğrenmesi)	41	Workplace Learning (işyeri öğrenmesi)	89	Training (eğitim)	551
Training and Development (eğitim ve geliştirme)	36	Briefing Training (brifing eğitimi)	21	Learning (öğrenme)	414
Training (eğitim)	17	International Briefing (uluslararası brifing)	21	Development (geliştirme)	409
Development (geliştirme)	7	Development Practices (geliştirme uygulamaları)	11	Workplace (işyeri)	214
Management Development (yönetim geliştirme)	7	Employee Training (çalışan eğitimi)	7	Study (inceleme)	197
Human Resource Management (insan kaynakları yönetimi)	6	Human Resource (insan kaynağı)	7	Research (araştırma)	180
Job Satisfaction (iş tatmini)	6	Job Satisfaction (iş tatmini)	5	Employees (çalışanlar)	134
Human Resource Development (İnsan Kaynağının Geliştirilmesi)	5	Leadership Training (liderlik eğitimi)	5	Paper (makale)	125
Learning (öğrenme)	5	Management Training (yönetim eğitimi)	5	Findings (bulgular)	118
Australia (Avustralya)	4	Development Programs (geliştirme programları)	4	TD (kısaltma: eğitim ve geliştirme)	117
China (Çin)	4	Exploratory Study (keşfedici araştırma)	4	Performance (performans)	116
Employee Development (çalışanların geliştirilmesi)	4	Informal Workplace (informel işyeri)	4	Organizations (örgütler)	103
Informal Learning (informel öğrenme)	4	Supervisory Training (denetim eğitimi)	4	Management (yönetim)	95
Performance (performans)	4	Corporate Training (şirket eğitimi)	3	Data (veriler)	88
Reflection (düşünme)	4	Development Activities (geliştirme aktiviteleri)	3	Human (insan)	82
Culture (kültür)	3	Effective Supervisory (etkili denetim)	3	Practices (uygulamalar)	82
Effectiveness (etkililik)	3	Financial Performance (mali performans)	3	Purpose (amaç)	82
Financial Performance (mali performans)	3	Firm Performance (firma performansı)	3	Employee (çalışan)	77
Firm Performance (firma performansı)	3	Human Resources (insan kaynakları)	3	Implications (çıkarımlar)	77
Human Capital (insan sermayesi)	3	Learning Outcomes (öğrenme çıktıları)	3	Job (iş)	77

Şekil 3’te alanda yıllar itibarıyla trend olan konuları görüyoruz. Bu şekil de alanın amaçları düşünüldüğünde beklenebilecek bazı kavramları göstermektedir. Bilindiği gibi eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin –her ne kadar proaktif yönü bulursa da- temeldeki amacı performans açığının giderilmesidir. Dolayısıyla performans ve verimlilik kavramlarının çok uzun süre trend konular olması anlaşılabilir.

Şekil 3’deki grafiğe göre en istikrarlı şekilde trend olan kavram productivity (verimlilik) kavramıdır. En trend kavramlar ise organizational commitment (organizasyonel bağlılık), motivation (motivasyon) ve antecedent (öncül) kavramlarıdır. Bilindiği gibi “eğitim ve geliştirme” kavramlarından ilki daha dar alana gönderme yapar. Yani tespit edilen bilgi ve beceri açıklığının giderilmesi için hazırlanan veya tasarlanan öğrenme faaliyetleri eğitim kavramıyla ilgilidir. Geliştirme ise eğitim programıyla giderilemeyecek veya halledilemeyecek ve daha uzun vadelere işaret eden, daha yumuşak becerilerle ilgilidir. Özellikle son iki kavramın, yani en güncel kavramların bağlılık ve motivasyonla ilişkili olması, eğitim ve geliştirme faaliyetleri içinde sadece dar teknik konuların değil, yumuşak becerilerin ve kültürel konuların da alandaki önemini göstermektedir. Bu tespit aynı zamanda bilgi

yönetimi içindeki eğilimi de yansıtmaktadır. Bilindiği üzere bilgi yönetimi disiplininin erken dönemleri, tamamen bilgi teknolojileri çerçevesinde alana yaklaşmaktayken daha sonra alanın sosyal boyutunun önemi de keşfedilmiştir (Hislop, 2013).

Şekil 3. Trend konular



4.2. Bilgi yapıları

Biblioshiny, bilgi yapıları bölümünde üç yapıyı analiz etme imkânı sağlamaktadır. Bunlardan ilki söz konusu bilim alanının temelde nelerden söz ettiğini, ana temaların ve trendlerin neler olduğunu gösteren *kavramsal yapıdır*. İkincisi, yazarın çalışmalarının söz konusu bilim camiasını nasıl etkilediğini gösteren *entelektüel yapıdır*. Sonuncusu ise yazarların, kurumların ve ülkelerin ne düzeyde birbirleriyle etkileşimde olduklarını gösteren *sosyal yapı* göstergesidir (Aria ve Cuccurullo, 2022). Aşağıda eğitim ve geliştirme alanının bilgi yapılarını sunmaya çalışacağız.

Kavramsal yapı: Yayınlardaki kavram veya kelimeler arasındaki ilişkileri temsil eder. Bir yayında birlikte kullanılan kelimeler ağla ilişkilidirler. Kavramsal yapı, araştırma alanında nelerin, hangi konuların önemli olduğunu ve en son nelerin çalışıldığını ortaya çıkartmada kullanılabilir (Aria ve Cuccurullo, 2022). Kavramların veya kelimelerin birlikte kullanımlarını görebilmek için ortak kelime bulunabilirlik analizi (co-occurrence network) yapmak gerekiyor.

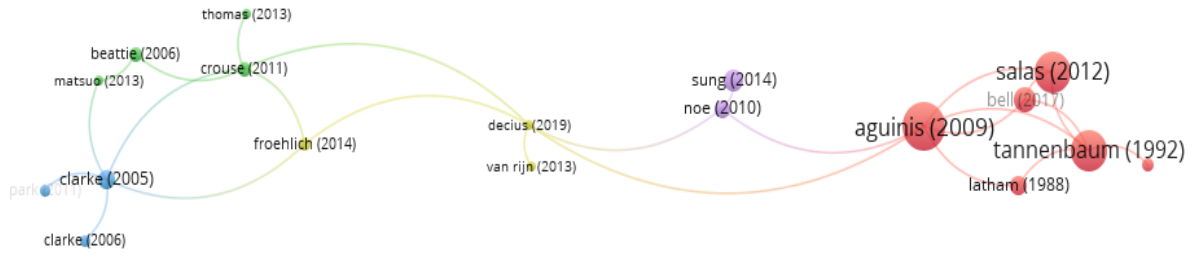
Şekil 4 Ortak Kelime Bulunabilirlik Analizi (Co-word Occurrence Analysis)



Bu görselde her ne kadar yedi kelime kümesi bulunsa da merkezde üç önemli küme (mavi-yeşil-kırmızı) bulunmaktadır. Bu haritanın gösterdiği husus, yukarıda alan adıyla ilgili yapmış olduğumuz yoruma uygun düşmektedir. Her kümede birbiriyle ilişkili kavramları görmekteyiz, buna göre sadece eğitim (*training*) ve öğrenme (*workplace learning*) kümelerine bakıldığında ilkinin mavi kümeyle daha yakın olduğu; uygulama ve sonuçlara yönelik kavramların (İK uygulamaları, firma performansı, İKY) da burada bulunduğu; öte yandan kırmızı kümede daha genel, yumuşak ve kültür bağlantılı kavramların toplandığı görülmektedir.

Entelektüel yapı analizi: Bu başlık altında iki tür analiz yapılmaktadır. Bunlardan ilki ortak atıf analizidir. Eğitim ve geliştirme alanının yayınlar referans alındığında ortak atıf harita görseli Şekil 5’deki gibidir.

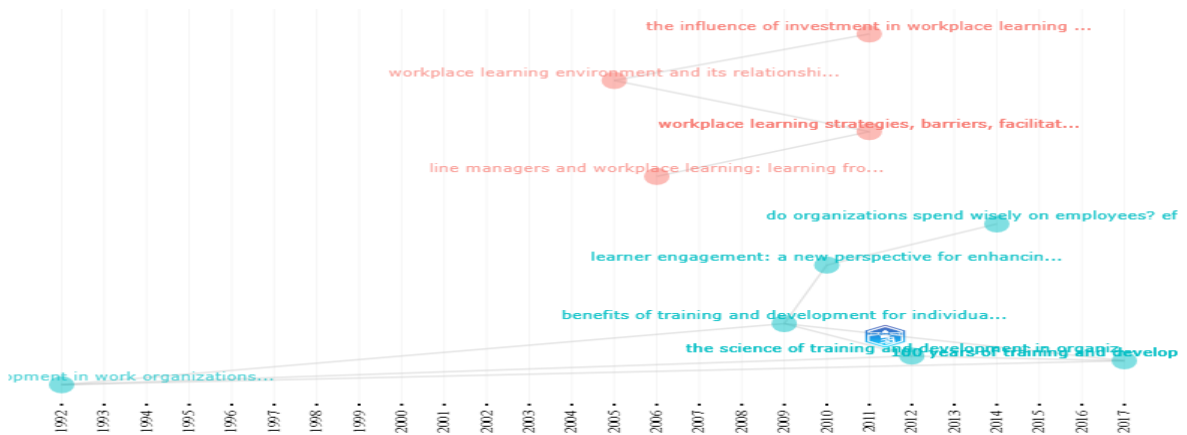
Şekil 5. Ortak-atıf analizi



Ortak atıf analizinde analiz birimi olarak atıf sayısı 20 ve üzeri olan makaleler seçilmiştir. Buna göre beş ana küme belirlenmiştir. Alanda en çok atıf yapılan çalışmalar kırmızıyla gösterilmiştir. En büyük nod, Aguinis’in 2009 tarihli çalışmasıyla Tannenbaum’un 1992 tarihli çalışmalarıdır. En çok atıf alan çalışmaların büyük çoğunluğu kırmızı kümededir. Uç kavramları birleştiren ve aracılık görevi gören küme ise sarı renkle gösterilen kümedir. Bu kümedeki en büyük üç nodun işaret ettiği yayınların aynı zamanda yukarıda en fazla atıf alan yayınlar olduğu görülmektedir (bkz. *Yayınlar* bölümü).

Entelektüel yapı başlığı altında yapılan diğer analiz alandaki kavramların tarihsel süreçte izini sürmeye yönelik histografik haritalamadır. Bu haritalamada her bir yol/patika araştırma konusunu ve onunla ilgili anahtar yazarları veya yayınları gösterir. Böylece alandaki patikaları ve bu patikaları oluşturan temaların tarihsel süreçte birbirleriyle bağlantılarını görme imkânı doğmaktadır. Eğitim ve geliştirme alanının histografik haritası (yayın başlıklarına göre) Şekil 6’da gösterilmektedir.

Şekil 6. Histografik haritası

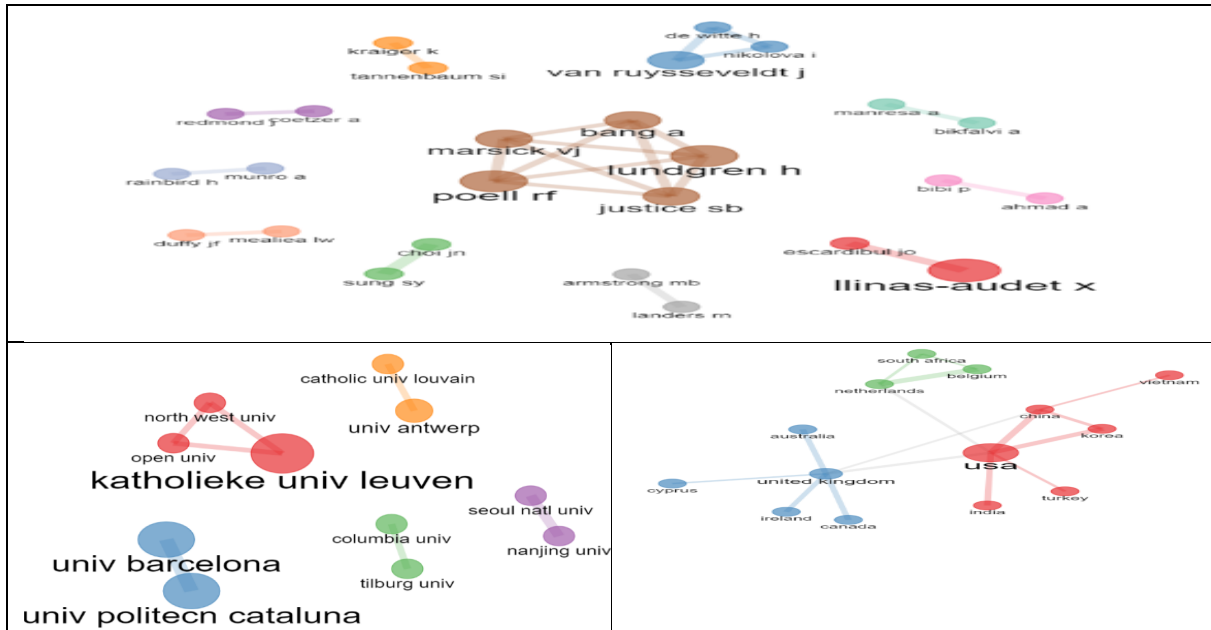


Bu haritada temelde iki patika görülmektedir. İlki (mavi hat) daha uzun geçmişi olan ve geleneksel olarak da alanı adlandıran “eğitim ve geliştirme” başlıklı çalışmaları göstermektedir. Daha yakın tarihli ikinci patika (kırmızı hat) “workplace learning” kavramını kullanan çalışmalardan oluşmaktadır. Bu hatlara bakıldığında, kırmızı hattaki başlıkların, eğitim yatırımının etkisine, iş yeri öğrenmesinin çevresine, bu öğrenmenin stratejilerine ve engellerine ve nihayet hat yöneticilerinin bu eğitimdeki yerlerine işaret ettikleri görülmektedir. İkinci hatta ise başlıkların çalışanlara yapılan eğitim harcamalarına, çalışan bağlılığına, eğitimin faydalarına, bilimsel alan olarak eğitime ve yine bu alanın yüz yıllık geçmişine işaret ettikleri görülmektedir.

Sosyal yapı analizi: Bu analizle yazarların, kurumların veya ülkelerin iş birliklerini görmek mümkündür. Eğitim ve geliştirme alanıyla ilgili bu her üç alanın iş birliklerini gösteren görseller aşağıdadır. Şeklin birinci kısmında yazarlar arasındaki iş birliği temsil edilmektedir. Görsellerdeki dairelerin büyüklüğü bu alanda yazılan makale sayısıyla orantılı şekilde büyümektedir. Tam ortada kahverengiyle gösterilen iş birliği alanında Poell, Lundgren, Marsick, Bang ve JUSTice yazarları arasında ortak makale yazma bakımından iş birliği sayısı diğer kümelerle göre daha yoğun şekilde gerçekleşmiştir. İş birliği grubunda yazar sayısı en yüksek olan renk grubu kahverengi iş birliği kümesidir. Mavi renkle gösterilen kümede üç yazarın iş birliği görselleştirilmiştir. Diğer renk kümeleri ise iki ortak yazarlı metinlerden oluşmaktadır.

Şeklin sol alt tarafında toplamda beş iş birliği resmedilmiştir. Katholieke, Open ve North West üniversitesi aralarında iş birliği yapmıştır. En çok iş birliği sayısına sahip olan renk mavi kümedir. Barcelona Üniversitesi ile Catalonia Polytechnic arasında iş birliği sayısı en fazla olduğu için nodlar diğer kümelerle göre daha büyüktür. Son olarak ülkeler arası iş birliğinde üç ana küme bulunmaktadır. Bütün kümeler arasında iş birliği yana tek ülke ise ABD'dir. İkinci sırada olan İngiltere ise iki renk kümesindeki ülkelerle iş birliği yapmıştır. Türkiye ABD'nin de dâhil olduğu kümede ABD ile iş birliğine gitmiştir.

Şekil 7. İş birliği ağları (yazar, kurum ve ülke)



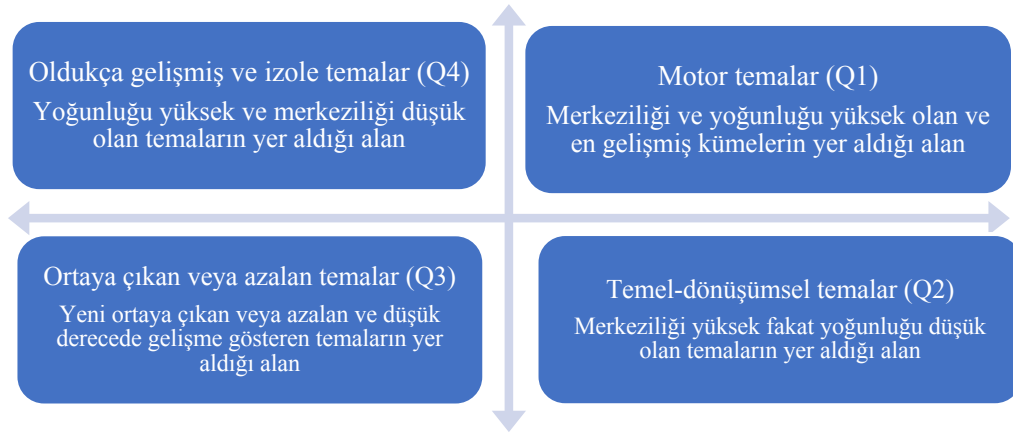
4.3. Motor temalar (SciMAT analizleri)

Bu bölümde temaların merkezilik ve dansite değerlerine göre dağılımı için SciMAT analizleri yapıldı. Son olarak bilimsel gelişim haritası çıkartıldı. Thematic Map Analysis: Anahtar kelime ağına kümeleme algoritması uygulanarak, belirli etki alanının farklı temalarını vurgulamak mümkündür. Her küme/tema, Stratejik veya Tematik harita olarak bilinen belirli alan üzerinde temsil edilebilir (Cobo vd., 2011). Merkeziyet, temanın tüm araştırma alanındaki önemi, yoğunluk temanın gelişiminin ölçüsü olarak okunabilir. Sınırlamalar: Her anahtar kelime yalnızca temayla ilişkilidir. Belge kategorizasyonu için temaların kullanılması mümkün değildir. Meta bilgileri ortaklaşa analiz etmek mümkün değildir. Her nod bir ağ bilgisini temsil eder. Nodun adı, daha yüksek görülme değerine sahip kelimedir. Nodun boyutu, küme kelime oluşumlarıyla orantılıdır. Nodun konumu, kelimenin merkezilik ve yoğunluk derecelerine göre ayarlanır.

Buna göre motor temalar, ilgili alanda en çok çalışılan ve en gelişmiş temalardır. Temel ve dönüşümsel temalar (Q2), diğer dış temalarla ilişkileri en yüksek olan fakat kendi içinde fazla gelişmemiş olan temaları gösterir. Yani bu alandaki temalar, araştırma alanıyla ilgili olduğu düşünülse de hala tam olarak gelişmemiştir. Yayın sayılarının artması ve çok sayıda atıf alması gerekmektedir. Ortaya çıkan veya azalan temalar (Q3), ilgili alanda zayıf veya marjinal olarak gelişmiş temalardır. Bu bölgeye düşen kelimelerin yorumlanması uzmanlık gerektirmektedir. Hangi kavramın ölmekte olduğu veya yeni ortaya çıktığı profesyonel bilgi eşliğinde değerlendirilmelidir. Oldukça gelişmiş veya izole temalar (Q4) ise, ilgili alanda diğer dış temalarla ilişkileri fazla olmamasına rağmen kendi içinde oldukça fazla gelişmiş temalardır. Bu temalar ilgili alanda iyi gelişmiş olarak kabul edilir, ancak alan için marjinal öneme sahiptir. SciMAT programıyla yapılan analizin işlem süreci, Kurutkan ve Terzi'nin (2022) analiz

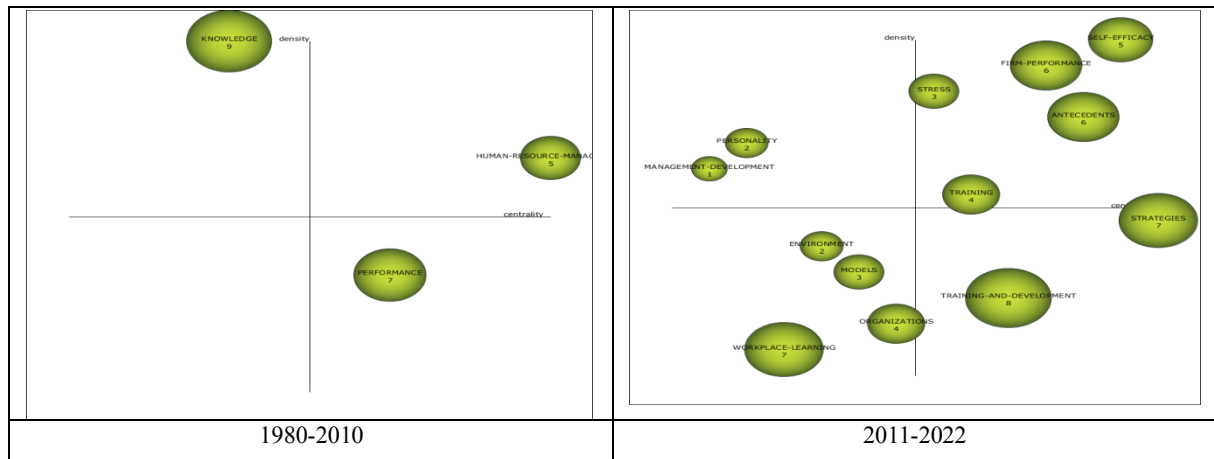
sürecindeki adımları birebir takip edilmiştir. Ayrıca SciMAT (Cobo ve ark. 2012) yazılımını geliştiren kişilerin analiz adımları rehber olarak takip edilmiştir.

Şekil 8. Dört tema alanı



Kümeler arasındaki ilişkiler ve düğümlerin belirlenmesi için anahtar kelimelerin birlikte oluşumları analiz edilmiştir. Anahtar kelimelerin oluşumlarının analizi için SciMAT yazılımındaki co-occurrence matrisi kullanılmıştır. Temalar arasındaki benzerlik “equivalence indeksine” göre hesaplanmıştır. Kümeleme yapabilmek için temalar arasındaki bağlantı ağlarını oluşturmak için kullanılan “Simple Centers Algorithm” opsiyonu seçilmiştir. Kümelerin ağını tanımlamak için ağ boyutu 12 (maksimum) ve 2 (minimum) olarak kullanılmıştır. Kümeler, yoğunluğun (dikey eksen) iç bağlayıcı kuvveti ölçtüğü ve merkeziliğin (yatay eksen) bir kümeyi diğer kümelerle bağlamının yoğunluğunu ölçtüğü stratejik diyagramda çizilmiştir. Stratejik diyagramlarda yer alan temalar, merkezilik ve yoğunluk özelliklerine göre yerleşmektedir. Merkezilik özelliği temanın dışsal ilişkileriyle ilgili olmakla birlikte diyagramdaki diğer temalarla ilişki düzeyi yüksek olan temalar diyagramda sağ tarafa yaklaşmaktadır. Temanın gelişmişliğini gösteren yoğunluk özelliği temanın içsel ilişkileriyle ilişkilidir ve kendi içinde ilişki düzeyi yüksek olan temalar diyagramda yukarıya doğru yaklaşmaktadır. Temalar merkezilik ve yoğunluk değerlerine göre stratejik diyagramda dört çeyrek alana yerleşmektedir. Alanların hangi temaları ifade ettiği Şekil 9’da verilmiştir.

Şekil 9. Dönemlere göre motor temalar



1980-2010 ve 2011-2022 yıllarına göre dilimleme yapılarak dönemlere göre motor temaların gelişim süreci incelenmiştir. İlk dönemde 194 kelime bulunurken ikinci dönemde 707 kelime bulunmaktadır. İkinci dönemde hayatını devam ettirebilen kelime sayısı 79 olup %41 oranındadır. Şekil 13’te görüldüğü gibi ilk dönemde toplamda üç ana tema ön plana çıkmıştır. “Human Resource Management (İnsan kaynakları yönetimi)” motor tema iken “Performance (performans)” temel ve dönüşümsel tema özelliğine sahiptir. “Knowledge (bilgi)” bu dönemde izole ve oldukça gelişmiş bölgede konumlanmıştır. 2011-2022 yıllarında “self-efficacy (öz-yeterlilik)”, “stress (stres)”, “antecedents (öncüller)”, “firm-performance (firma performansı)”, “Strategies (stratejiler)”, “Training (eğitim)”, “workplace-learning (işyerinde öğrenme)”, “Training-and-development (eğitim ve geliştirme)”, “models (modeller)”, “organizations (organizasyonlar)”, “Environment (çevre)”, “management-development (yönetim geliştirme)” ve “personality (kişilik)” kümeleri ana temaları oluşturmaktadır. Toplamda ikinci dönemde 13 tema

ön plana çıkmıştır. Motor temalar “self-efficacy (öz-yeterlilik)”, stress (stres)”, “antecedents (öncüller)”, “firm-performance (firma performansı)”, “Strategies (stratejiler)” ve “training (eğitim)” temalarıdır. İzole temalar “management-development (yönetim geliştirme)” ve “personality (kişilik)” temalarıdır. “Strategies (stratejiler)” ve Training-and-development (eğitim ve geliştirme)” temaları temel ve dönüşümsel temalardır. “Models (modeller)”, “organizations (organizasyonlar)”, “Environment (çevre)”, ve “workplace-learning (işyerinde öğrenme)”, ise ortaya çıkan veya önemi azalan temaları oluşturmaktadır.

Tüm bu verinin ne anlama geldiğini yorumlamada Han ve arkadaşlarının (2017) İKG alanın 1960 yılından sonraki yaklaşık elli yıllık gelişimiyle ilgili yaptıkları çalışma oldukça önemli bir perspektif sunmaktadır. Söz konusu çalışma İKG alanının dönemselsel olarak nasıl tanımlandığını ve nelere odaklandığına bakarak alanın bir tür evrimine bakmakta ve bu analizle bizim burada gösterdiğimiz kaymaları anlamlandırmada yardımcı olmaktadır. İlgili çalışma söz konusu elli yıllık dönemdeki üç kırılmaya işaret etmektedir. Bunlardan ilki, alanın henüz akademik olarak oluşum evresi sayılabilecek ilk yıllarında vuku bulmuştur. Bu ilk evrede alan henüz karmaşık ve yerleşmemiş görüntü çizmekte ve temelde *bireye* odaklanmaktadır. İkinci evrede bu odak bireyden örgüte kaymaktadır. Bunun anlamı artık *örgüt performansının* merkeze gelmiş olmasıdır. İlgili çalışmanın son evrede işaret ettiği hususlar 2000’li yılların başlarından itibaren çokça vurgulanan küreselleşme, uluslararasılaşma ve çevresel meselelerle ilgili birtakım kavramlardır. Bu evrimsel analiz doğrultusunda Şekil 12’ye bakıldığında, harita üzerindeki nodları anlamlandırmak zor olmayacaktır. Buradan hareketle örneğin performans kavramının Q2 bölgesinden Q1 bölgesine kayışını; Q3 bölgesindeki *iş yeri öğrenmesi* kavramının yok olmakta olan bir kavram değil de yükselişteki bir kavram olduğunu ve aynı bölgedeki çevre kavramının anlamını da kavramak mümkün olmaktadır.

Bundan sonraki kısımda alanın bilimsel gelişim haritası verilecektir. Tematik gelişim haritasında, temaların yer aldığı kümelerin büyüklüğü, ilgili temayla daha fazla yayın olduğunu, çizgilerin kalınlığı temalar arası ilişkilerin düzeyini ve tema adlarıyla aynı anahtar kelimelerin kullanıldığını göstermektedir. Aynı haritadaki kesikli çizgiler tema adlarının dışında farklı ortak kelimelerin kullanıldığını göstermektedir (Cobo vd., 2011). Aşağıdaki grafiğe bakıldığında birinci dönemin teması olan insan kaynakları yönetimi (Human Resource Management) temasının firma performansı (firm performance) temasına dönüştüğü ve bu tema altında kendine yer bulabildiği görülmüştür. Performans (performance) teması ise stratejiler (strategies) temasını besleyen bir temaya dönüşmüştür. Bilgi (knowledge) teması işyerinde öğrenme ve organizasyon (workplace learning ile organization) temalarını besleyen bir damar halini almıştır. Performans (performance) teması ise öz yeterlilik (self efficacy) teması ile ilişkili bir temadır. Diğer bütün temaların birinci dönemle bağı bulunmamaktadır. Yani geçmiş kökenlerine bakıldığında birinci dönemle ilişkisi olmayan kavramlar güncel kavramlar olarak değerlendirilebilir. Ayrıca son olarak ikinci dönemde kendine başat bir yer bulan temalar büyükten küçüğe doğru “eğitim ve geliştirme (training-and-development)”, “işyerinde öğrenme (workplace-learning)”, “stratejiler (strategies)”, firma performansı (firm performance) ve öncüller (antecedent)” temalarıdır.

En fazla üretimin 2011 yılında (28 yayın) yapıldığını ve 2018’den sonra başlıklarında anahtar kelimelerimizi kapsayan yayın sayısının azaldığını görüyoruz. Bu azalmanın sebebini öğrenmek için WoS kataloğunda ikinci tarama yapılmıştır. Bu taramanın stratejisi: Key Words: Topic, "training and development" OR "workplace learning"; NOT Publication Years: 2022. Document Types: Articles or Review Articles. Web of Science Categories: Management or Business or Psychology Applied or Industrial Relations Labor. Languages: English. Link: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/summary/83996e81-fc49-4c55-964a-b62254acca91-404c7cc6/date-descending/1>. İlk taramada sadece başlıklarda yaptığımız incelemeyi bu kez konu (topic) bazında yaptık ve yayın sayısında değişikliğin olup olmadığına baktık.

Yayın sayısında değişiklik yoksa bunun, başlıklarda tercih edilen kavramlardaki değişimle açıklanabileceğini düşündük. Yeni taramayı son yılları kapsayacak şekilde yaparak, en yeni tarihli 500 makaleyi inceledik. Buna göre 2017 ile 2021 yıllarının toplam yayın sayısı: 92, 85, 84, 93, 85. Bu sayıların grafiğinin yatay seyrettiğini söyleyebiliriz. Yine bu ikinci analizde başlıklarda tercih edilen kavramlara bakıldığında en fazla tercih edilen ifade çifti listesindeki ilk beş sıra: human resource, resource management, workplace learning, management practices, HRM practices. Görüldüğü üzere workplace learning her ne kadar halen listede yer alsada da tek başına (yani training olmadan) durmakta ve dolayısıyla yukarıda gösterilen yayın düşüş eğiliminin bu çalışmanın ilk arama stratejisindeki anahtar kelimelerle ilgili olduğu söylenebilir. Nitekim bu ikinci taramada, başlıklarda tercih edilen kelime çiftleri listesinin ilk 20’sinde training kavramı yer almamaktadır. Learning (informal learning) 6. sırada; development (resource development) ise 7. sırada yer almaktadır. Kısacası bu durumun alandaki kavramsal kaymadan kaynaklandığını ve bu kaymanın da eğitim kavramından öğrenme kavramına doğru olduğunu söylemek mümkündür. Bu kavramsal kaymayı Google Ngram’da da net olarak görmek mümkündür.

Şekil 10. Bilimsel gelişim haritası (1980-2010/2011-2022)



Sınırlılıklar: Tüm araştırmalarda olduğu gibi bu araştırmada da sınırlılıklar bulunmaktadır. Her şeyden önce, eğitim ve geliştirme makalelerini bulmak ve tanımlamak için çok sayıda terim ve kelime kullanılmıştır. Yeni kavramsallaştırmalar ve yeni isimlendirmeler zamanla ortaya çıkmaktadır. Bu kelimelerin kabullenme ve sıklıkla kullanılması süreci zaman gerektirmektedir. Örneğin araştırmacının doğası göz önüne alındığında, farklı anahtar terimler, araştırmacının sonuçları üzerinde etkisi olabilecek farklı makaleleri ortaya çıkarabilir. Gelecekteki çalışmalar, farklı bibliyometrik analizler kullanarak eğitim ve geliştirme konusunu araştırabilir. Alanın entelektüel yapısı çalışılabilir. Kümeleme analizlerinde kullanılan teknikler sayesinde farklı kümelenmeler ortaya çıkabilir.

5. Sonuç ve değerlendirme

Bu bölümde çalışmanın bir tür kısa özetini sunmak yerine bazı çıkarımlara işaret etmek istiyoruz. Öncelikle bu çalışmanın son derece mütevazı amaçla yola çıktığı unutulmamalıdır. Bu mütevazılık elbette çalışmanın önemini azaltmamaktadır. Özellikle eğitim ve geliştirme alanının Türkçe literatürdeki sınırlılığı göz önüne alındığında buradaki amacımız daha da önem kazanmaktadır. 20. yüzyılda, günümüzde bile olgunlaşmalarını tamamlayamamış birçok bilimsel disiplin ortaya çıkmıştır. Veyahut da görece olarak önemli bir geçmişe sahip bazı disiplinlerden özerkleşen yeni alanlar ortaya çıkmıştır. İKY'nin yönetim bilimleri ile ilişkisi veya İKY içindeki dar alanların (örneğin eğitim ve geliştirme) hem İKY ile hem de yönetim bilimleri veya başka disiplinlerle ilişkisi bu açıklamaya tam olarak oturmaktadır. Dolayısıyla bu yeni veya genç alanlar (ister İKY ister İKG bağlamında düşünelim) kimlik oluşturma sürecinde (örneğin teorik çerçeveler oluşturmak, kendi kavramlarını türetmek vs.) doğal olarak geriden gelmektedirler. Hikâyenin çevre ülkelere ulaşması ise biraz daha gecikmeli şekilde gerçekleşmektedir. Sözü buradan Türkiye'ye getirmek istiyoruz. Yakın zamana kadar İKY, ancak başka disiplinlerin şemsiyesi altında var olabilen bir alandı. Dolayısıyla bu alanın literatürü, çok basitleştirerek söyleyecek olursak, ilgili derslerde okutulmak üzere hazırlanmış ve aynı başlığı taşıyan ders kitaplarıyla sınırlıydı. Bu ders kitaplarının da büyük ölçüde benzer içeriği sunduklarını herhalde vurgulamaya gerek yoktur. Bu içerik genelde İKY'nin fonksiyonlarından oluşmaktadır. Bu makalede ele alınan eğitim ve geliştirme alanı da bu fonksiyonlardan bir tanesidir. Tüm bu bilgileri sunma sebebimiz, görece olarak dar veya spesifik bir alanın Türkçe'deki literatürünün ne denli sınırlı

olabileceğini okuyucuya anlatabilmektedir. Dolayısıyla alanın bir tür haritasını sunma iddiasındaki çalışma bu bağlamda önem arz etmektedir.

Türkçe literatürde yukarıda sözünü etmiş olduğumuz İKY'ye veya İKG'ye kıyasla nispeten daha yerleşik hale gelmiş alanlarda son zamanlarda çok sayıda bibliyografik çalışma yayınlanmaktadır (örneğin 2022 yılında gerçekleştirilen *Yönetim ve Organizasyon Kongresi*'nin nihai programında belirli alanların/konuların bibliyometrik analizini yapan sekiz bildiri görülmektedir). Bu alanlarda aslında Türkçe literatürün görünümü ayrıca merak uyandıran bir konu olmakla birlikte mevcut yazılımlar ne yazık ki örneğin *DergiPark* gibi platformlardan veri işlemeye uygun değildir. Konuyu bu noktaya getirme sebebimiz, özellikle Türkçe literatürü sınırlı olan İKG gibi alanların WoS vb. veri tabanlarına dayalı analizlerinin alanın araştırmacılarından, öğrencilerine ve hatta uygulayıcılarına kadar geniş bir okuyucu kesimine değerli bir alan haritası sunma potansiyeli taşımasındandır. Aynı önemin genel olarak İKY alanı için de vurgulanabileceğini söyleyebiliriz.

Bu makalede temelde İKG veya eğitim ve geliştirme alanına bibliyometrik analizin iki temel ayağını oluşturan performans analizi ve bilim haritalama odaklarından bakmış olduk. Daha derinlemesine bir yaklaşım tercih eden bibliyometrik analizler, bu her iki odağın altında yer alan başlıklardan sadece bir veya birkaçına bile odaklanabilirken bazı çalışmalar alanın genel görünümünü sunmak istedikleri için daha yüzeysel ve genel resim sunabilmektedirler. Bu makale, yukarıda kısaca gerekçeleri ifade edilmeye çalışıldığı gibi, alanın genel görüntüsünü ortaya koymaya çalışmakta ve İKG alanının ilgililerine kabaca alanın en önemli yazarlarını, dergilerini, kurumlarını, entelektüel iş birliklerini, trend konularını, zaman içinde alandaki konulardaki kaymaları vb. göstermektedir. Her ne kadar bu tür bir analiz pratisyenlere de alanı tanıtmaktaysa da özellikle lisansüstü çalışmalar yapan öğrencilerle araştırmacılar açısından çok daha işlevsel bir araç sunmaktadır. Zira bu tür araştırma pratiğini kendi başına bir amaç değil de herhangi bir konuda yapılan bir araştırma için araç olarak kullanma alışkanlığı, araştırmacıları konunun çevresinden geçme riskinden kurtaracak ve onları konuyla ilgili literatürün tam ortasından geçirecektir.

Kaynakça

- Aguinis, H. ve Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *Annual Review of Psychology*, 60, 451–474. doi: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163505
- Ahmi, A. (2022). *Bibliometric analysis using R for non-coders: A practical handbook in conducting bibliometric analysis studies using Biblioshiny for Bibliometrix R package*. Malaysia: Pixabay.
- Akbari, M., Foroudi, P., Khodayari, M., Fashami, R. Z., ve Shahriari, E. (2021). Sharing your assets: A holistic review of sharing economy. *Journal of Business Research*, 140, 604-625. doi: 10.1016/j.jbusres.2021.11.027
- AMR. Allied Market Research. (2022). Corporate training market. (2022, 17 Temmuz). Erişim adresi: <https://www.alliedmarketresearch.com/corporate-training-market-A06445#:~:text=The%20global%20corporate%20training%20market,impact%20on%20corporate%20training%20market>.
- Aria, M., ve Cuccurullo, C. (2022). Biblioshiny: Bibliometrics for no coders. (2022, 1 Mayıs). Erişim adresi: <https://bibliometrix.org/biblioshiny/assets/player/KeynoteDHTMLPlayer.html#0>
- Armstrong, M. (2001). *A handbook of human resource management practice*. (8th ed.). India: Kogan Page.
- ASTD. (2014). *ASTD handbook: The definitive reference for training & development*. USA: ATD Press.
- ASTD. (2020). *ASTD el kitabı eğitim ve gelişim için kapsamlı bilgi kaynağı*. İstanbul: TEGEP.
- Aswathappa, K. (2000). *Human resource and personnel management*. New Delhi: Tata McGraw-Hill Publishing.
- Bağış, M. (2021). Bibliyometrik araştırmalarda kullanılan başlıca analiz teknikleri in O. Öztürk ve G. Gürler (Ed.), *Bir literatür incelemesi aracı olarak bibliyometrik analiz* (97–110). Ankara: Nobel.
- Bell, B. S., Tannenbaum, S. I., Ford, J. K., Noe, R. A., ve Kraiger, K. (2017). 100 years of training and development research: What we know and where we should go. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 305–323. doi: 10.1037/apl0000142.supp
- Bingöl, D. (2013). *İnsan kaynakları yönetimi* (10. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Bouchrika, I. (2020). 68 Training industry statistics: 2021/2022 data, trends & predictions, (2022, 17 Temmuz). Erişim adresi: <https://research.com/careers/training-industry-statistics#expenditure>
- Callahan, B. (2000). Life-long learning pays off. *Industrial Distribution*, 89 (5), 116-134.
- Cobo, M. J., López-Herrera, A. G., Herrera-Viedma, E. ve Herrera, F. (2011). Science mapping software tools: Review, analysis, and cooperative study among tools. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62(7), 1382-1402.
- Cobo, M. J., López-Herrera, A. G., Herrera-Viedma, E., ve Herrera, F. (2012). SciMAT: A new science mapping analysis software tool. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 63(8), 1609-1630.

- Cuccurullo, C., Aria, M. ve Sarto, F. (2016). Foundations and trends in performance management. A twenty-five years bibliometric analysis in business and public administration domains. *Scientometrics*, 108, 595-611. doi: 10.1007/s11192-016-1948-8.
- Çorum, M. ve Öge, E. (2018). İnsan kaynakları yönetimi fonksiyonlarından eğitim ve geliştirme faaliyetlerinin örgütsel vatandaşlık davranışına etkileri: Bankacılık sektöründe bir araştırma. *ASSAM Uluslararası Hakemli Dergisi*, 30, 10-26.
- Dessler, G. (2001). *A framework for human resource management* (2. Edition). Upper Saddle River New Jersey: Prentice-Hall.
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N. ve Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133(September 2021), 285–296.
- Evans, K., Hodkinson, P., Rainbird, H. ve Unwin, L. (2006). *Improving workplace learning*. London: Routledge.
- Feldman, D. (2000). The Dilbert syndrome: How employee cynicism about ineffective management is changing the nature of careers in organizations. *American Behavioral Scientist*, 43, 1286-1301.
- Flippo, E.B. (1984). *Personnel management* (6th Edition). New York: McGraw Hill.
- Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P. ve Unwin, L. (2005). Learning as peripheral participation in communities of practice: A reassessment of key concepts in workplace learning. *British Educational Research Journal*, 31(1), 49–68. doi: 10.1080/0141192052000310029
- Gainey, T. W. ve Klass, B. S. (2003). The outsourcing of training and development: Factors impacting client satisfaction. *Journal of Management*, 29(2), 207–229. doi: 10.1016/S0149-2063(02)00215-5
- Garger, E. M. (1999). Goodbye training, hello learning. *Workforce*, 78 (11), 35-42.
- Gerbman, R. V. (2000). Corporate Universities 101. *HR Magazine*, 45 (2), 101-106.
- Gülhan, P. Y. ve Kurutkan, M. N. (2021). Bibliometric analysis of the last 40 years of chest journal. *Düzce Üniversitesi Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 9(4), 1507-1518.
- Han, S., Chae, C., Han, S. J. ve Yoon, S. W. (2017). Conceptual organization and identity of HRD: Analyses of evolving definitions, influence, and connections. *Human Resource Development Review*, 16(3), 294–319.
- Hardyman, W., Bullock, A., Brown, A., Carter-Ingram, S., ve Stacey, M. (2013). Mobile technology supporting trainee doctors' workplace learning and patient care: An evaluation. *BMC Medical Education*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-6>
- Harrison, R. (2009). *Learning and development*. London: CIPD.
- Hinton, S. (2013). Training versus learning and development. (2022, 7 Mayıs). Erişim adresi: <https://www.boyceca.com/boyce-newsfeed/training-versus-learning-and-development#:~:text=Learning and development is about,'L%26D' are used interchangeably.>
- Hislop, D. (2013). *Knowledge management in organizations: A critical introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Hunt, D. M. ve Michael, C. (1983). Mentorship: A career training and development tool. *Academy of Management Review*, 8(3), 475–485.
- Kottke, J. L. (1999). Corporate universities: Lessons in building a world-class workforce (revised). *Personnel Psychology*, 52, 530-533.
- Kurutkan, M. N. ve Orhan, F. (2018). Kalite prensiplerinin görsel haritalama tekniğine göre bibliyometrik analizi. *Sage*, 1, 7-14.
- Kurutkan, M. N., ve Terzi, M. Sağlık hizmetlerinde dış kaynak kullanımının Bibliyometrik analizi. *Sağlık Bilimlerinde Değer*, 12(3), 417-431.
- Kyndt, E., Dochy, F. ve Nijs, H. (2009). Learning conditions for non-formal and informal workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 21(5), 369–383. doi: 10.1108/13665620910966785
- Latham, G. (1988). Human resource training and development. *Annual Review of Psychology*, 39(1), 545–582. doi: 10.1146/annurev.psych.39.1.545
- Marx, K. ve Engels, F. (2018). *Komünist manifesto*. (Çev. Bora, T.). İstanbul: İletişim.
- Merigó, J. M., Mas-Tur, A., Roig-Tierno, N. ve Ribeiro-Soriano, D. (2015). A bibliometric overview of the Journal of Business Research between 1973 and 2014. *Journal of Business Research*, 68(12), 2645-2653.
- Mora, L., Bolici, R. ve Deakin, M. (2017). The first two decades of smart-city research: A bibliometric analysis. *Journal of Urban Technology*, 24(1), 3-27.
- Moses, B. (1999). *Career planning mirrors social change*. Canadian: The Globe and Mail.
- Mulet-Forteza, C. Genovart-Balaguer, J., Mauleon-Mendez, E. Ve Merigó, J.M. (2019). A bibliometric research in the tourism, leisure and hospitality fields. *Journal of Business Research*, 101, 819-827.
- Munsterberg, H. (1913). *PsychoLogy and industrial efficiency*. Boston: Houghton Mifflin.
- Noe, R. (2009). *İnsan kaynaklarının eğitimi ve geliştirilmesi*. (Çev. Çetin, C.). İstanbul: Beta.

- Noe, R. (2019). *Employee training & development*. NY: McGraw Hill.
- Noe, R. A. (2002). *Employee training and development*. (2. Edition). New York: McGraw-Hill Irwin.
- Noe, R. A., Tews, M. J. ve Dachner, A. M. (2010). Learner engagement: A new perspective for enhancing our understanding of learner motivation and workplace learning. *Academy of Management Annals*, 4(1), 279–315. doi: 10.1080/19416520.2010.493286
- O’Heron, P. ve Simonsen, P. (1995). Career development gets a charge at Sears Credit. *Personnel Journal*, 74(5),103-106.
- Özdemir, M. (2020). *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları yönetimi kuram uygulama teknik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öztürk, O. (2021). Bibliometrik Araştırmaların Tasarımına İlişkin Bir Çerçeve in O. Öztürk ve G. Gürler (Ed.), *Bir Lİteratür İncelemesi Aracı Olarak Bibliometrik Analiz* içinde (254-296). Ankara: Nobel.
- Pasadeos, Y., Phelps, J. ve Kim, B. H. (1998). Disciplinary impact of advertising scholars: Temporal comparisons of influential authors, works and research networks. *Journal of Advertising*, 27(4), 53-70.
- Rowden, R. W. ve Conine, C. T. (2005). The impact of workplace learning on job satisfaction in small US commercial banks. *Journal of Workplace Learning*, 17(4), 215–230. doi: 10.1108/13665620510597176
- Salas, E., Tannenbaum, S. I., Kraiger, K. ve Smith-Jentsch, K. A. (2012). The science of training and development in organizations: What matters in practice. *Psychological Science in the Public Interest, Supplement*, 13(2), 74–101. doi: 10.1177/1529100612436661
- Subba-Rao, P. (2009). *Essentials of human resource management and industrial relations* (3rd Revised & Enlarged Edition). Himalaya: Publication House.
- Sung, S. Y. ve Choi, J. N. (2014). Do organizations spend wisely on employees? Effects of training and development investments on learning and innovation in organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 35, 393–412. doi: 10.1002/job
- Tannenbaum, S. I. ve Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 43(February), 399–441.
- Taylor, F. W. (1911). *The principles of scientific management*. New York: Harper.
- TEGEP (2020). *Kurumsal Bouchrika* TEGEP Raporu.
- Tharenou, P. (2001). The relationship of training motivation to participation in training and development. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 599–621.
- Training Industry (2022). Size of the Training Industry, (2022, 17 Temmuz). Erişim adresi: <https://trainingindustry.com/wiki/learning-services-and-outsourcing/size-of-training-industry/>
- Training Magazine (2021). 2021 Training Industry Report, (2022, 17 Temmuz). Erişim adresi: <https://pubs.royle.com/publication/?m=20617&i=727569&p=20>
- Tynjälä, P. (2013). Toward a 3-P model of workplace learning: A literature review. *Vocations and Learning*, 6(1), 11–36. doi: 10.1007/s12186-012-9091-z
- Winterbotham, M., Kik, G., Selner, S., Menys, R., Stroud, S. ve Whittaker, S. (2020). *Employer skills survey 2019: Training and workforce development*, Research Report, November 2020, Government Social Research.
- Zhu, R., Liu, M., Su, Y., Meng, X., Han, S. ve Duan, Z. (2021). A bibliometric analysis of publication of funded studies in nursing research from Web of Science, 2008–2018. *Journal of Advanced Nursing*, 77(1), 176-188.

Extended abstract

Introduction

Training and development, one of the basic functions of human resources management (HRM), has very limited literature in Turk language. This study it is aimed to present the view of the field in Web of Science within the framework of bibliometric analysis.

A bibliometric study examining the field of "Training and development" could not be found in the literature in Turk language. Therefore, the research questions of this study are: 1. Can the performance indicators of the publications in the field of "training and development" be examined? 2. Can the knowledge base of the publications on the field of "training and development" and the engine themes according to certain periods be determined clearly?

Many studies in the literature examine the field of training and development. However, when the national and international literature is examined, very few studies examine the field of training and development with bibliometric analysis. As far as we know, there is no study in the national literature examining the field of training and development with bibliometric analysis. At this point, our study will especially contribute to the national literature.

Method

The data were taken from the Web of Science Core Collection database. The data were analyzed in units such as sources, authors, and documents with R-based Bibliometrix, VOSviewer, and SciMAT programs. Strategic diagram and thematic development maps were analyzed in two periods (1980-2010/2011-2022) covering the last 42 years. The study, 309 articles were examined and reported the findings under three main headings: performance analysis, knowledge structure analysis, and motor themes. To answer the first of the research questions, the annual number of publications, core journals according to Bradford's law, the h index values of the journals, the number of publications of the countries, and the h index values of the authors working on this subject were analyzed. To answer the second question, common word analysis and trend topics analysis were performed for the conceptual structure. Co-citation and histogram map analysis was carried out for intellectual structure analysis. Cooperation networks (author, institution, and country) analysis done for the social structure analysis. In addition, SciMAT analyses were performed for themes' distribution according to centrality and density values. Finally, the scientific development map was drawn.

Results

As a result, the journal includes the most publications in the field is the International Journal of Training and Development (28), the most influential discipline is psychology, the most published authors are Nicholas Clarke and Xavier L. Audet (6), and the most cited author is Kurt Kraiger (22), University of Southampton (9) and the most broadcasting country is the USA. While "human resources management" was the engine theme in the first period (1980-2010), "self-efficacy," "firm performance," "antecedent," "stress," "antecedent," and "training" themes became the engine themes in the next period. Firms that want to increase performance by making decisions based on data in HRM need to develop strategies on issues such as self-efficacy, antecedents, and stress in training and development. This article attempts to provide a general view of the area; in other words, this article provides information to those interested in the field of HRD; it shows generally, the most important authors, journals, institutions, intellectual collaborations, trend topics, shifts in the field over time, etc.

Discussion and conclusions

Considering its limitations in Turkish literature, our aim here becomes even more critical. In the 20th century, many scientific disciplines emerged that have not completed their maturation even today. Or, new fields appeared that became autonomous from some disciplines with a relatively important history. The relationship of HRM to management sciences, or the narrow areas of HRM (for example, training and development) to both HRM and management sciences or other disciplines, fits this description perfectly. Therefore, these new or young fields (whether we think of HRM or HRD) naturally lag in identity formation (for example, creating theoretical frameworks, deriving their concepts, etc.).

In this article, we have looked at the field of HRD or training and development from the focus of performance analysis and science mapping, which are the two main pillars of bibliometric analysis. Bibliometric analyses that prefer a more in-depth approach may focus on only one or even a few titles under both of these focuses. Some studies may present a more superficial and general picture because they want a public view of the field. This article

tries to show the general view of the field. To those interested in HRD, it shows roughly the most influential authors, journals, institutions, intellectual collaborations, trend topics, shifts in the field over time, etc. Although this type of analysis introduces the field to practitioners, it offers a much more functional tool, especially for postgraduate students and researchers, because the habit of using this type of research practice not as an end in itself but as a tool for research on this or that subject will save researchers from the risk of passing around the issue and will give them chance to pass through in the middle of the literature on the subject.

Yazarların katkı oranı

Yazarlar makalenin veri toplama, verilerin çözümlenmesi, raporlaştırma ve diğer aşamalarından eşit düzeyde sorumlu olduğunu beyan ederler.

Çıkar çatışması

Bu çalışmada yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması belirtilmemiştir.

Etik kurul onayı

İhtiyaç duyulan veri seti Web of Science'dan elde edilmiştir. Çalışmada hiçbir kişisel bilgi ya da paylaşım yer verilmemiştir. Açık hesaplardan elde edilen veri seti bibliyometrik analizlere tabi tutularak değerlendirilmiştir. Bu nedenle kişisel veriler olmadığı için etik kurul iznine gereklilik yoktur.

International Journal of Social Sciences
and Education Research
Volume:9 Issue:1, 2023

Research article/Araştırma makalesi

Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretmenlikte kariyer basamaklarında yükselme
sistemine ilişkin görüşleri

Mehmet Ali PINAR, Güldem DÖNEL AKGÜL

Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretmenlikte kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri

Science teachers' opinions on teachers' career development system

Mehmet Ali Pınar¹ ve Güldem Dönel Akgül²

¹Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, Doktora Programı, Erzincan Türkiye, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7209-1998>

²Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, Erzincan, Türkiye, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4853-0855>

Makale Bilgisi	Öz
Araştırma Makalesi Gönderilme: 28 Eylül 2022 Düzeltilme: 15 Aralık 2022 Kabul: 30 Aralık 2022 Anahtar kelimeler: Kariyer basamakları, Fen bilimleri öğretmeni, Nitel araştırma	<p>Bu çalışmada ülkenin farklı şehirlerinde görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin uygulamaya yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu amaç kapsamında 50 öğretmene açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu çevrimiçi olarak paylaşılmıştır. Öğretmenlerden gelen yanıtlar içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda kariyer basamakları uygulaması öğretmenin meslekteki gelişimine katkı sağlayacağı ve motivasyonunu artıracak olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler kariyer basamaklarının olmasını savunsalar dahi, bunu sınav başarısı ile değil de öğretmenin kıdemine göre belirlenmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Ayrıca kariyer basamaklarının öğretmenleri ayrıştıracağı, itibarsızlaştıracağı, öğretmenler arasında eşitsizliğe yol açacağı şeklinde bazı tedirginliklerinin olduğu ifade edilmiştir. Hatta bu ayrıştırma, velinin öğretmen seçimine kadar varacağı düşünülmektedir. Öğretmenler kariyer basamaklarına seçilmek için verilen eğitim ve yapılan sınavlarda da birçok eksiklikler olduğunu belirtmişlerdir. Öncelikle eğitimlerin internet üzerinden uzun, sıkıcı ve monoton şekilde verilmesi yerine yüz yüze ve branş bazında eğitimlerin yapılması, sınavların da aynı şekilde alana göre yapılması gerekmektedir. Araştırmacılar öğretmenlikte kariyer basamaklarında yükselme uygulamasına yönelik tüm bu eleştirilerin yanında sürecin sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi adına bazı önerilerde bulunmuşlardır.</p>
Article Info	Abstract
Research Article Received: 28 September 2022 Revised: 15 December 2022 Accepted: 30 December 2022 Keywords: Career development system, Science teacher, Qualitative research	<p>In this study, the opinions of science teachers working in different cities of the country on practice were examined. Within the scope of this purpose, an interview form consisting of open-ended questions was shared online with 50 teachers. The answers from the teachers were analyzed with the content analysis technique. As a result of the research, it is thought that the application of the career development system will contribute to the teacher's professional development and increase his motivation. Even if teachers advocate that there are career development systems, they argue that it should be determined according to the seniority of the teacher, not by the success of the exam. In addition, it was stated that there were some concerns that the career development system would segregate teachers, discredit them, and cause inequality among them. It is even thought that this separation will lead to the selection of the teacher by the parents. Teachers also stated that there are many deficiencies in the training and exams given to be selected for the career development system. First of all, instead of giving long, boring, and monotonous training over the internet, it is necessary to conduct face-to-face and branch-based training, and exams should be done according to the branch in the same way. In addition to all these criticisms about the practice of career advancement in teaching, the researchers made some suggestions for the process to progress healthily.</p>

* Bu çalışmanın Etik Kurul Onayı, 12.09.2022 tarih ve 197252 sayılı karar ile Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu Başkanlığından alınmıştır. Tüm sorumluluk yazara aittir.

Kaynak göster: Pınar, M.A. & Dönel Akgül, G. (2023). Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretmenlikte kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 9 (1), 36-47. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.1181614>

1. Giriş

Son zamanlarda bilgi ve teknolojiye baş döndürücü değişime paralel olarak eğitim sisteminin de bu değişimden payını alması kaçınılmaz olmuştur. Eğitim sisteminin temel taşlarından biri olan öğretmenlerin de bu değişime ayak uydurmak adına kendilerini güncellemesi gerekmektedir. Salt üniversitede edinilen bilgiler, bu değişim karşısında kısa sürede geçerliliğini yitirmesine neden olmaktadır. Bu yüzden değişime ayak uyduramayan veya kendini güncellemeyen öğretmenin sistemin dışına itilmesi söz konusudur (Kaplan ve Gülcan, 2020). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), öğretmenin mesleğindeki kalitesini artırmak, mesleğiyle ilgili bilgileri araştırmak, yeni gelişmeleri takip etmeyi sağlamak, meslekteki tükenmişliğini engellemek, eğitim sistemindeki işlevselliğini ve verimliliğini artırmak adına öğretmenlik mesleğini bir kariyer mesleği haline dönüştürmek için bir dizi yeni düzenlemeler gerçekleştirmiştir. Bu düzenlemelerden biri de öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasıdır (Demir, 2011).

Öğretmenlikte kariyer basamakları ilk defa MEB tarafından 13.08.2005 tarih ve 25905 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği çıkartarak öğretmenlerin kendilerini yenilemelerini sağlamak ve öğretmenlik mesleğine dinamizm kazandırmak adına öğretmenlik mesleğinde öğretmen, uzman ve başöğretmen şeklinde kariyer basamağı getirilmesine ilişkin yasal düzenleme yapılmıştır. Ancak 2009 yılında anayasa mahkemesi, açılan bir dava ile öğretmenlikte kariyer basamakları uygulamasını iptal ederek iptal kararını 18.03.2009 gün ve 27173 sayılı Resmi Gazete’de yayınlamıştır (Altunışık, 2010). MEB tarafından ilk kez 2006 yılında uzman öğretmenlik sınavı yapıldı ve bu tarihten sonra uzun yıllar uzman ve başöğretmen ataması yapılmadı.

MEB tarafından ilk kez 2006 yılında yapılan ve bir daha tekrarlanmayan uzman öğretmenlik sınavı 12.05.2022 tarih ve 31833 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanarak tekrar gündeme gelmiştir. Daha önceki yönetmelikten farklı olarak uzman öğretmenlik için öğretmenlikte geçirilen süre 7 yıl iken bu süre 10 yıla çıkarılmıştır. Başöğretmenlik için daha önce uzman öğretmenlikte geçirilen süre 6 yıl iken yeni yönetmelikte bu süre 10 yıl olarak açıklanmıştır. Ayrıca yazılı sınavda baraj puanı 60’tan 70’e çıkarılmıştır. Bununla beraber yeni yönetmelikte yazılı sınava girme koşulu olarak uzman öğretmenlik için 180 saatlik uzman öğretmenlik eğitim programını tamamlamış olmak, başöğretmenlik için de 240 saatlik başöğretmenlik eğitim programını tamamlamış olmak şartı getirilmiştir.

Kamuoyunda öğretmenlikte kariyer basamakları yönetmeliğine ilişkin itirazların yanı sıra akademik çevrelerce de yönetmeliğin olumsuz yönleri yapılan çalışmalarla ortaya çıkmıştır. Demir (2011) üç farklı kariyer basamağındaki öğretmenlerle yaptığı çalışmada, yönetmeliğin liyakat ve adalet ölçüsünde hazırlanmış olmasına rağmen uygulama boyutunda süreklilik arz etmemesi uygulamanın amacından uzaklaştığı, böylesi uygulamanın öğretmenler arasında hiyerarşi yaratacağından öğretmenler arasında bölünme ve gruplaşmaya yol açacağı, velilerin çocuğunu uzman ve başöğretmen olanların sınıflarında öğrenim görmesini istemesi öğretmenleri incitebileceği şeklinde bulgulara rastlanmıştır. Ural (2007) da yaptığı çalışma sonucunda bu uygulamanın eğitim çalışanları arasında eşitsizliğe yol açacağını, siyasi kadrolaşmaya varan durumların oluşacağını, mesleki dayanışmayı azaltacağını ve sınava hazırlanmak için özel kurs ve dershanelere yöneleceğini belirtmiştir. Çelikten (2006) aynı işi yapan öğretmenlerin sadece unvanlarından dolayı fazla maaş almalarını eleştirmiştir. Şirin, Erdoğan ve Mülazımoğlu (2010) ise uzman ve başöğretmenlik sınavının öğretmen performansını değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir araç olmadığını tespit etmişlerdir.

Öğretmenlikte kariyer basamaklarına yönelik olumsuz görüşlerin yanı sıra bazı araştırma bulgularında öğretmenlikte kariyer basamaklarının olumlu yönlerine de vurgu yapılmıştır. Bu konuda Deniz (2009) yaptığı çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu uygulamanın kişisel gelişim açısından yararlı bulduklarını tespit etmiştir. Benzer şekilde Kaplan ve Gülcan (2020) da kariyer basamaklarının öğretmenlerin mesleki gelişimine ve içsel motivasyonlarına katkısı olacağını ifade etmişlerdir. Turan ve Turan (2009) ise uzman öğretmenlerin, öğretmenlere göre yeterlilik algı düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Demir (2011) öğretmenlerin genel olarak kariyer basamakları uygulamasını desteklediklerini ve uzman ve başöğretmen unvanlarına sahip öğretmenlerin unvanlarından dolayı daha fazla sorumluluk hissettiklerini, bu durumun da kendilerini örnek bir öğretmen olma gayreti içine soktuğunu ifade etmiştir. Öğretmenlikte kariyer basamaklarında yükselme uygulaması en son 2006’da uygulanmış ve yönetmeliğin iptali nedeniyle uzun yıllar uygulanamamıştır. Konunun 2022 yılında MEB tarafından tekrar gündeme alınması ve kamu nezdinde eleştirilere maruz kalması, konunun muhatabı olan öğretmenlerce irdelenmesi adına böylesi bir çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu çerçevede araştırmanın amacı; 2022 tarihli Resmi Gazetede yayınlanan “*Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği*” ne ilişkin fen bilimleri öğretmenlerinin görüş ve önerilerini belirlemek ve uygulamanın doğurabileceği sonuçları saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranacaktır:

1. Öğretmenlikte kariyer basamakları olmalı mıdır?
2. Öğretmenlikte kariyer basamaklarının olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
3. Uzman ve başöğretmenlik için uzaktan eğitim şeklinde verilen eğitimler hakkında görüşler nelerdir?
4. Uzman ve başöğretmenlik sınavı hakkında görüşler nelerdir?

2. Yöntem

Bu çalışmanın Etik Kurul Onayı, 12.09.2022 tarih ve 197252 sayılı karar ile Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu Başkanlığından alınmıştır.

2.1. Araştırmanın deseni

Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretmenlikte kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji araştırma desenlerinde bireyin yaşantılarını, algı görüş ve düşüncelerini derinlemesine incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

2.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan 50 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken kolay ulaşılır ve maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde çalışmaya dahil olan bireylerin çeşitliliğini üst düzeyde yansıtmaktadır. Kolay ulaşılır örnekleme yönteminde ise kolay ulaşılabilir ve çalışmaya gönüllü katılmak isteyen kişilerin çalışmaya dahil edilmesidir (Johnson ve Christensen, 2014). Bu amaç kapsamında ülkenin farklı şehirlerinde, farklı hizmet sürelerine sahip birçok öğretmene sosyal paylaşım sitelerinde ve öğretmen grupları aracılığıyla ulaşılmaya çalışılmıştır.

Tablo 1. Öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre demografik özellikleri

Değişkenler	Değişken düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	28	56
	Erkek	22	44
Mesleki deneyim	0-5.yıl	10	20
	6-10.yıl	16	32
	11-15.yıl	10	20
	16-20.yıl	3	6
	21 ve üstü	11	22
Mezun olduğu okul	Eğitim Fakültesi	43	86
	Fen Edebiyat Fakültesi	7	14
Görev yaptığı şehir	Amasya	1	2
	Ağrı	8	16
	Aydın	1	2
	Bahkesir	2	4
	Bursa	1	2
	Erzincan	6	12
	Erzurum	8	16
	Eskişehir	1	2
	Gaziantep	2	4
	Hakkâri	1	2
	İstanbul	10	20
	İzmir	1	2
	Karaman	1	2
	Kayseri	1	2
Konya	1	2	
Mersin	5	10	
Görev yeri yerleşim birimi	İl	28	56
	İlçe	18	36
	Köy	4	8
Toplam		50	100

Tablo 1 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu kadınlardan oluştuğu (%56) görülmektedir. Çalışma verileri 16 farklı ilden elde edilmiş olup en fazla katılım İstanbul'dan (%20) sağlanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise il merkezinde (%56) görev yapmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin 6-10 yıllar (%32) arasında mesleki deneyimlere sahip olduğu ve Eğitim Fakültesi'nden (%86) mezun oldukları görülmektedir.

2.3. Veri toplama aracı

Araştırmada Fen Bilimleri Öğretmenlerinin öğretmenlikte kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından açık uçlu sorulardan oluşan mülakat formundan yararlanılmıştır. Öncelikle soru formunu oluşturmak için konu ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Literatür taramasından sonra soru havuzu oluşturulmuş ve anlaşılması güç sorular elenmiştir. Araştırmacılar tarafından oluşturulan taslak soru formu eğitim bilimleri alanında uzman bir öğretim üyesi ve iki fen bilimleri öğretmeni tarafından ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. İlgili uzmanlar tarafından sorular revize edilmiş ve bir Türkçe öğretmeni tarafından da ifade bozukluğu olan sorular düzeltilmiştir. Soru formunda öğretmenlere konu ile ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve öğretmenlerin fikirlerini rahat bir şekilde ifade etmeleri için yanıtlarının araştırmacılar dışında kimse- nin göremeyeceğini ve isimler yerine rumuzlar kullanılacağı belirtilmiştir.

Araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu sorular iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; cinsiyet, mezun olunan okul, hizmet süresi, görev yapılan yer gibi kişisel sorular sorulmuştur. İkinci bölümde ise; öğretmenlikte kariyer basamaklarının gerekli olup olmadığı, öğretmenlikte kariyer basamaklarının olumlu ve olumsuz yönleri, uzman ve başöğretmenlik için uzaktan eğitim şeklinde verilen eğitimlere yönelik görüşler ve uzman ve başöğretmenlik sınavı hakkında görüşlerin neler olduğu sorulmuştur. Çalışmaya ilişkin daha fazla öğretmenin fikirlerinden yararlanmak için açık uçlu soru formu çevrimiçi form (Google form) haline dönüştürülmüş ve link oluşturulmuştur. Oluşturulan link öğretmen WhatsApp ve sosyal medya gruplarında paylaşılmıştır. Google form aracılığıyla öğretmenlere iletilen soru formu bir hafta boyunca erişime açık bırakılmış, daha sonra kapatılmıştır. Öğretmen yanıtları pdf dosyası olarak indirilmiş ve ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Bu şekilde 50 form değerlendirilmeye alınmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Çalışmada çevrimiçi form haline dönüştürülmüş açık uçlu sorulardan elde edilen yanıtlar içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmacılar öncelikle açık uçlu soru formlarına verilen yanıtları incelemiş ve bazı öğretmenlerin bazı soruları yanıtlamadıkları görülmüştür. Bu nedenle sadece yanıtlanan sorular için kodlar oluşturulmuştur. Soru formları analiz edilirken Yıldırım ve Şimşek (2021) tarafından önerilen yöntem ile analiz edilmiştir. Bunun için öncelikle kendi içinde benzerlik sağlayan kavramlardan kodlar oluşturulmuş, daha sonra anlam bütünlüğü sağlayan kodlardan kategorilere ulaşılmış, aynı amaca hizmet eden kategorilerin ortak tema altında birleştirilmiş ve son olarak elde edilen temalar yorumlanmıştır. Araştırmanın inandırıcılığını artırmak için de bazı öğretmenlerin görüşleri doğrudan aktarılmıştır. Ayrıca her tema için tablolar oluşturulmuş ve kodların ifade edilme sıklıkları yanlarına yazılmıştır. Araştırma etiği çerçevesinde hiçbir öğretmenin ismi kullanılmamış olup, Ö₁'den Ö₅₀'ye kadar rumuzlar kullanılmıştır.

2.5. Geçerlik ve güvenilirlik

Çalışmada Mills (2003)'in belirttiği üzere geçerlik ve güvenilirlik kavramları nicel araştırmalara özgü olduğundan bunun yerine inandırıcılık, tutarlılık, aktarılabirlik ve teyit edilebilirlik kavramları kullanılmıştır. Bu bağlamda çalışmanın inandırıcılığını sağlamak için araştırmacılar çalışmanın tüm aşamalarını objektif bir şekilde aktarmış ve öğretmenlerden çevrimiçi olarak alınan yanıtlara hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Çalışmanın tutarlılığını sağlamak için çalışma boyunca çevrimiçi olarak elde edilen veriler araştırmacılar birbirinden bağımsız bir şekilde kodlama yapmış, elde edilen ortak kodlara "Görüş Birliği", farklı kodlara ise "Görüş Ayrılığı" şeklinde işaretler konulmuş ve Miles ve Huberman'ın (1994) Güvenirlik= Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100 formülü kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesi %70 ve üzeri çıkması kodlama güvenilirliğinin olduğunu göstermektedir. Çalışmada bu formül ile araştırmacılar arasında %88 oranında görüş birliği sağlandığı görülmüştür. Çalışmanın aktarılabirliğini sağlamak için ise; öğretmenlerden elde edilen verilerin toplanma süreci ve araştırmacıların yaptıkları kodlamalarla ilgili betimlemeler detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca tüm bu betimlemeler ve buna ilişkin sayısal veriler tablolar şeklinde ifade edilmiştir. Son olarak teyit edilme aşamasını sağlamak için veri toplama süreci ayrıntılı bir şekilde aktarılmıştır.

3. Bulgular

Çalışmada Fen Bilimleri Öğretmenlerine yöneltilen açık uçlu sorulardan elde edilen bulgular dört ana başlık altında sunulmuştur.

3.1. Öğretmenlikte kariyer basamaklarının gerekliliğine yönelik görüşler

Fen Bilimleri Öğretmenlerine ilk olarak "Sizce öğretmenlikte kariyer basamakları olmalı mıdır, neden?" sorusu yöneltilmiş, öğretmenlerin verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Kariyer basamaklarının gerekliliğine yönelik görüşlerin frekans ve yüzde dağılımı

Kategoriler	Alt kategori-ler	İfadeler	f	%
Gerekli	Koşulsuz	Öğretmenin kendini geliştirmesini sağlar.	10	20
		Öğretmenin motivasyonunu artırır.	4	8
		Her meslekte olduğu gibi kariyer basamakları olmalıdır.	1	2
	Koşula bağlı	Kıdem ölçüt olmalıdır.	10	20
		Sınavsız olmalıdır.	4	8
		Lisansüstü eğitim zorunlu tutulmalı	1	2
Gereksiz	Koşulsuz	Öğretmenlik uzmanlık işidir.	7	14
		Hiyerarşik oluşum öğretmenleri ayırır.	7	14
		Öğretmenler arasında eşitsizliğe yol açar.	4	8
		Yapılan iş aynı olduğundan gereksizdir.	2	4
Toplam			50	100

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlikte kariyer basamaklarının gerekli olduğunu düşünen öğretmenler çoğunlukta olduğu görülmektedir. Ancak bunu koşula bağlayan öğretmenler de sınavın ölçüt olmaması (%8) ve kariyerin kıdeme bağlı olması gerektiğini (%20) ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö₄ rumuzlu öğretmen “*Zaten ihtisas alanı olan öğretmenliği sınavla değil de kıdeme göre değerlendirilmelidir.*” ifadesi ile kıdeme vurgu yapmış, Ö₃₃ rumuzlu öğretmen ise yönetmelikte başöğretmen olma koşulunun uzmanlıkta geçen sürenin 10 yıl olmasına yönelik eleştirisini “*İmtihan olmamalıdır. Çünkü; hoca mezarda mı imtihana girecektir. Başöğretmenlik imtihanına adam istese dahi giremeyecektir. Süre kıfayetsiz kalacaktır.*” şeklinde sunmuştur. Ö₃₂ rumuzlu öğretmen de “*Kariyer basamağı olmalı ancak bu sınavla olmamalı. Öğretmenler zaten birçok zorlu süreçten ve sınavdan geçerek atanmış, bu meslekte sahada uzmanlaşmıştır. Kariyer basamağı sınavla kazanılmaz.*” ifadesiyle sınavın kariyer basamaklarında ölçüt olmaması gerektiğini belirtmiştir. Kariyer basamakları uygulamasında lisansüstü eğitim yapmış olanlara avantaj sağlarken bunu yetersiz bulan bazı öğretmenler bu eğitimlerin zorunlu tutulmasını talep etmektedirler. Ö₁₆ rumuzlu öğretmenin “*Yüksek lisans ve doktorayı bitirme bir seçenek olmamalı yüksek lisans bitirmeyen uzmanlığa başvuru yapamamalı*” ifadesi ile Ö₂₈ rumuzlu öğretmenin “*Sınavla değil, sadece kendi alanında yüksek lisans yapana verilmeliydi. Mesela Fen öğretiminde ve tezli yapana işte o zaman tam uzman olunur bence.*” ifadesi lisansüstü eğitimlerin zorunluluğundan bahsetmektedir.

Öğretmenlikte kariyer basamaklarının gerekliliğini savunan öğretmenler, özellikle öğretmenlerin kendilerini geliştirmesini sağladığı yönünde ifadeleri mevcuttur. Bu konuda Ö₂₁ rumuzlu öğretmen, “*Öğretmenler kendilerini güncel tutmalı*” vurgusu yaparken, Ö₃₀ rumuzlu öğretmen “*Öğretmenlik sürekli yenilenmeyi gerektirir.*” ve Ö₃₆ rumuzlu öğretmen de “*Öğretmenlerin sürekli çalışması, kendilerini geliştirmesi çabası içinde olmalıdır.*” şeklinde benzer ifadeler kullanmışlardır. Ö₄₃ rumuzlu öğretmen ise “*Kendini geliştiren öğretmenle yerinde sayan öğretmenin arasında fark olmalıdır.*” şeklindeki ifadesiyle Ö₁₈ rumuzlu öğretmenin fikrini destekler niteliktedir. Şöyle ki:

“*Çünkü geleceğin nesillerini yetiştiren kişiler olarak bizlerin her zaman mesleğinde iyi ve yetebilecek düzeyde olması gerekmektedir. Atanmış ya da yaşları çok ilerlemiş öğretmenlerin boş vermiş halleri gelecek nesillerimize zarar vermektedir.*”

Bazı öğretmenler de kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlerin motivasyonunu artıracaklarını düşünmektedirler. Ö₁₅ rumuzlu öğretmen “*Çalışan öğretmenin motivasyonu yüksek tutar.*” ve Ö₄₃ rumuzlu öğretmen “*Kariyer basamakları meslekte motive edici bir gelişmedir.*” şeklindeki ifadeleriyle meslekteki kariyerin sürdürülebilirliği için motivasyon gereklidir vurgusu yapmışlardır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu kariyer basamakları uygulamasına olumlu bakarken bazı öğretmenler ise bu uygulamanın gereksiz olduğunu, çünkü Öğretmenlik Meslek Kanunu’nda belirtildiği gibi “*Öğretmenlik mesleği zaten bir uzmanlık mesleğidir.*” şeklinde ifadeler kullanmışlardır (n=7). Öğretmenlikte kariyer basamaklarının doğuracağı sonuçlara yönelik kaygılarını dile getiren bazı öğretmenler ise “*hiyerarşi, eşitsizlik, ayırıştırma*” kelimelerine vurgu yapmışlardır. Bu kaygılarını Ö₅ rumuzlu öğretmen “*Aynı okulda eşitsizliğe sebep olacak.*”, Ö₈ rumuzlu öğretmen “*Öğretmenler odasında öğretmenler; ücretli, sözleşmeli, uzman, başöğretmen diye ayrılmamalı. Tek tip öğretmen olmalıdır.*”, Ö₂₇ rumuzlu öğretmen “*Tüm öğretmenler değerlidir. Böyle bir uygulama öğretmenler arasında ayrışmayı artırır.*”, Ö₃₁ rumuzlu öğretmen ise “*Okul içerisinde zamanla hiyerarşik bir oluşum meydana getirir. Bu hiyerarşi çalışma huzuruna zarar verir.*” şeklinde ifade etmişlerdir. Ö₄₆ rumuzlu öğretmen “*Herhangi bir öğretmen sınava girip başarılı olunca öğrencilere aktaracağı bilgi vb. değişmeyecektir.*” ifadesiyle aynı işi yapan öğretmenlerin farklı kariyerlerde olmasını eleştirirken, Ö₃₅ rumuzlu öğretmen de benzer şekilde kariyer basamaklarına yönelik eleştirisini şöyle ifade etmiştir:

“Öğretmenlik bir ihtisas mesleği zaten. Bu zamana kadar birçok eğitim ve seminerlerden geçmekteyiz. Ayrıca uzman ve başöğretmen farklı bir iş yapmayacak ki. Uzmanlık olacaksa da başka standartlara bakarak ele alınmalıdır.”

3.2. Öğretmenlikte kariyer basamaklarına yönelik görüşler

Fen Bilimleri Öğretmenlerine “Öğretmenlikte kariyer basamaklarının size göre olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?” sorusu sorulmuş, öğretmenlerin verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Kariyer basamaklarına yönelik görüşlerin yüzde ve frekans dağılımı

Kategoriler	İfadeler	f	%
Olumlu yönler	Öğretmenin kendini geliştirmesini sağlar.	19	23,8
	Bir üst kariyere geçince maaş artışı olur.	8	10,0
	Öğretmenin motivasyonu artar.	8	10,0
	Öğretmenin kendini değerli hissetmesini sağlar.	2	2,5
	Mesleğe bağlılığı artar.	1	1,3
Olumsuz yönler	Hiyerarşik oluşum öğretmenleri ayrıştırır.	19	23,8
	Sınav ölçüt olmamalıdır.	7	8,8
	Verilen eğitimler yetersiz.	6	7,5
	Veli öğretmen diyalogunu olumsuz etkiler.	4	5,0
	Öğretmenleri itibarsızlaştırır.	4	5,0
	Öğretmenler arasında eşitsizliğe yol açar.	1	1,3
	Öğretmenin motivasyonunu düşürür.	1	1,3
Toplam		80	100,0

Öğretmenler her ne kadar kariyer basamaklarında yükselme uygulamalarının gerekli olduğunu düşünmüş olsalar da uygulamada eksik buldukları noktaların var olduğunu ve bu uygulamadan kaynaklı bazı olumsuz durumların oluşabileceği yönünde fikirleri vardır. Bu olumsuz durumların başında uygulamadan kaynaklı olarak oluşacak hiyerarşik yapının öğretmenleri ayrıştıracağı (%23,8) yönünde kaygıları ön safhada yer almaktadır. Ö₁ rumuzlu öğretmen bu kaygısını “Öğretmenler arasında hiyerarşik bir yapı, öğretmenlik mesleğinin saygınlığına zarar verecektir. Ayrıca öğretmenler arasındaki mesleki ve sosyal ilişkileri zedeleyecektir.” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö₃₃ rumuzlu öğretmen de “Düzen belirleme sağlıklı bir şekilde yapılmaz ise, öğretmenler arasında hizipleşmeye ve gruplaşmaya yol açacaktır.” ifadesiyle Ö₄₆ rumuzlu öğretmenin “Öğretmenler arasında gereksiz gerginlik, olumsuz rekabet vb. oluşabilecektir.” şeklindeki ifadesinde aynı kaygıyı güttükleri anlaşılmaktadır.

Kariyer basamaklarından kaynaklı hizipleşme öğretmenlik mesleğine saygınlığına da büyük darbe olacağı şekilde bazı öğretmenlerin ifadelerinde görmek mümkündür. Bu durumu Ö₃₄ rumuzlu öğretmenler şöyle yorumlamıştır:

“Okul ortamı aile ortamı gibidir o ortamda ebeveyn rolünü öğretmenler ve onların çocukları olan öğrenciler sosyal bir etkileşim içerisinde. Böyle bir sınıflama yapılması düzeni bozar, öğretmenlere olan saygının daha da yitirilmesine sebep olur.”

Öğretmenlikte kariyer basamaklarına yönelik ikinci büyük eleştiri de uzman ve başöğretmen olma kriteri olarak sınav başarısının öngörülmesidir. Bunu Ö₄₄ rumuzlu öğretmen uzmanlığın sınav başarısıyla ölçülemeyeceğini, Ö₅ rumuzlu öğretmen ise “...sınavdaki sorular alanımla alakası yok. Şimdi sınavı geçen benden daha mı iyi?” şeklindeki sorusuyla sınavda sorulan soruların öğretmenin alanıyla ilgili olması gerektiğini savunmuştur. Ö₁₁ rumuzlu öğretmen ise sınavla yönelik olumsuz eleştirisini şöyle ifade etmiştir:

“Kariyer basamakları uygulamasının en belirgin olumsuz yönü sınav olmasıdır. Sınavda çok uzun ve ezber gerektiren mevzuat bilgileri yer almaktadır. Sınavdan belirli düzeyde bir puan elde etmek için emek ve zaman harcanması gerekmektedir.”

Öğretmenlikte kariyer basamakları sınavına hazırlık adı altında öğretmenlere Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) üzerinden eğitimler verilmektedir. Verilen eğitimlerin yetersizliğini Ö₃₈ rumuzlu öğretmen branşlara göre içeriklerin zenginleştirilmesi gerektiğini, Ö₄₃ rumuzlu öğretmen de mevzuat ezberleyerek sınavla girmenin yanlışlığını, Ö₃₀ rumuzlu öğretmen ise kısa zamanda yoğun bir çalışma performansı verimsiz olacağını belirtmiştir.

Öğretmenlerin kariyer basamaklarında en çok vurgu yaptığı nokta *ayrıştırma*dır. Hiyerarşik yapının öğretmenleri ayrıştırma kaygısının yanında, velilerin de bu durumu kendilerine fırsata çevirebilir. Şöyle ki; çocuğunu okula gönderen veli, çocuğunun dersine uzman ya da başöğretmen statüsünde bir öğretmeni tercih etmek isteyebilir. Bu

durumu Ö₈ rumuzlu öğretmen “Veli öğretmen diyalogu olumsuz etkilenecektir. Özellikle ilköğretimde veliler başöğretmen veya uzman öğretmen tercih etmek isteyecektir.” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö₁₃ rumuzlu öğretmenin “Veliler sınıf öğretmeni seçerken kriter arayabilir.” ve Ö₂₁ rumuzlu öğretmenin “Uzman ve baş öğretmenlere iş yükü yıkılması olacaktır. Onlara ders talebi artacaktır.” ifadeleri benzer kaygıyı güttüklerini göstermektedir.

Öğretmenler kariyer basamakları uygulamasına yönelik eksikliklerinin yanında böylesi bir uygulamanın olumlu getirilerinin olacağını da düşünmektedirler. Özellikle zamanla statik hale gelen meslek, dinamizm kazanacağı yönünde görüşler mevcuttur. Bu duruma kanıt olarak Ö₁₈ rumuzlu öğretmenin “Öğretmen, mesleğinde sürekli dinamik olacaktır.” ifadesi Ö₄₉ rumuzlu öğretmenin “Öğretmenlik dinamik bir meslektir.” ifadesi ile Ö₃₆ rumuzlu öğretmenin “Öğretmenleri zinde tutar. Yaşam boyu öğrenme ilkesine katkısı olur.” ifadeleri gösterilebilir. Ö₄₄ rumuzlu öğretmen ise “Lisans üstü eğitimlere teşvik etmesi bakımından olumludur. Öğretmenlerimiz, kendilerini alanlarında geliştirmelidir.” şeklindeki ifadesi ile lisansüstü eğitimlere teşvik etmesi açısından önem arz ettiğini belirtir. Kariyer basamakları uygulamasının parasal anlamda getirisi olduğu muhakkaktır. Ancak bu durumu eleştiren Ö₂₁ rumuzlu öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır:

“Öğretmenler atandıktan sonra maalesef mesleki açıdan kendilerini geliştirme ve güncelleme gereği hissetmemektedir. Mesleklerini sadece para kazanma aracı olarak görmektedir. Mesleğine saygısı olan kendini geliştiren öğretmen ile sadece araç olarak gören öğretmen arasındaki farkı gün yüzüne çıkarıp öğretmenleri gelişime yönlendireceğinden kariyer basamakları gereklidir.”

Öğretmenlikte kariyer basamaklarında yükselme uygulamasının bir avantajı da bir üst basamağa geçiş hakkı kazanan öğretmenin maaşında artış olmasıdır. Ö₂₃ rumuzlu öğretmen bu durumu olumlu karşıladığını şu ifadesiyle belirtir:

“Tek olumlu yönü maaşta fark olmasıdır. Yoksa zaman geçtikçe kariyer basamakları olsa da olmasa da her öğretmen illaki tecrübesine tecrübe katıyor zaten.”

Öğretmenlikte kariyer basamakları uygulaması öğretmenin motivasyonunu artırması öğretmenin kendini değerli hissetmesini ve bu durumun da öğretmenin mesleğine bağlılığını artıracaklarını bazı öğretmenlerin ifadelerinde görmek mümkündür:

“Öğretmenin motivasyonu artarsa mesleğe bağlılığı da artar.” (Ö₂₂). “Bu uygulama öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlayacaktır.” (Ö₃₂).

3.3. Uzman ve başöğretmenlik için verilen eğitimlere yönelik görüşler

Fen Bilimleri Öğretmenlerine “Uzman ve başöğretmenlik için Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) üzerinde verilen eğitimler hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş, öğretmenlerin verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Uzman ve başöğretmenlik eğitimlerine yönelik ifadelerin frekans ve yüzde dağılımı

Olumlu İfadeler	f	%	Olumsuz ifadeler	f	%
Faydalı	7	11,0	Faydasız	12	18,8
Hatırlatıcı	3	4,7	Yetersiz	6	9,4
Öğretici	2	3,1	Sıkıcı	5	7,8
İçerik iyi	1	1,6	Monoton	5	7,8
Başarılı	1	1,6	Uygulamalı olmalı	5	7,8
Etkili	1	1,6	Gereksiz	3	4,7
			Yoğun	3	4,7
			Alana göre olmalı	2	3,1
			Uzun	2	3,1
			İşgüzarlık	2	3,1
			Zor	1	1,6
			Karmaşık	1	1,6
			Ezber	1	1,6
			Anlamsız	1	1,6
Toplam				64	100,0

Tablo 4 incelendiğinde kariyer basamaklarına yönelik ÖBA üzerinden uzaktan eğitim şeklinde verilen eğitimin mahiyetine yönelik olumsuz yargılar daha fazladır. Bunun sebebini ise bazı öğretmenler şöyle ifade etmiştir:

“Slayttan okunan düz bilgiler. Gereksiz işgüzarlık.” (Ö9). “Eğitimlerin içeriği çok yoğun ve genel anlamda akılda kalıcı olmayacaktır. Çünkü teorik tabanlı olup pratikte bir karşılığı yoktur.” (Ö11). “Tamamen prompterden metin okumak ve bu bilgileri ezberlemekle eğitim olmaz.” (Ö17). “Yetersiz olduğunu düşünüyorum. Bir öğretmeni uzaktan verilen eğitimle ve sonrasındaki sınavıyla sen uzmansın ya da başöğretmensin diye belirlemek yanlıştır.” (Ö18). “Öğretmenlikten uzak ve sınıf ortamında kullanılmayacak birçok bilgi mevcut.” (Ö19). “Herhangi bir şekilde öğrenilecek bilgileri power point sunumlarından okumak eğitim değildir.” (Ö20). “Küçük gruplar halinde seminerler düzenlenirse daha faydalı olur. Online eğitim geçici çözüm üretir.” (Ö31). “Uzmanlık veya baş öğretmenlik kendi alanında profesyonelleşmeyi gerektirir o yüzden her branşın ayrı bir eğitimi olması ve bununda sınavla değil uygulamayla olabileceğinin farkına varılması gerekir.” (Ö34). “Bizler zaten alanında uzman öğretmenleriz. Branşlara göre içerikler zenginleştirilmeli, teknolojiyi eğitime nasıl entegre edeceğimize dair uygulamalı eğitimler olmalı.” (Ö38). “Sınıfta hangi öğretim yöntemleri kullanılmamalı sorusunun cevabı, en az kullanılması gereken yöntemle anlatılmaktadır.” (Ö44). “TV de dizi izler gibi izleniyor. Eğitim videolarındaki ilgili kişiler video ile eğitim olmayacağını zaten belirtiyorlar.” (Ö46). “Laf olsun diye yapılmış tamamen felsefi gerçek hayatla alakası yok eğitimlerin bilmediği bilgilerin aktarıldığı platform” (Ö47).

Bazı öğretmenler de verilen eğitimden duydukları memnuniyeti şöyle ifade etmişlerdir:

Ö4: “İçerikleri akademik açıdan çok iyi” (Ö4). “ÖBA üzerinden verilen diğer eğitimler gibi bu alanda verilen eğitimlerin de faydalı olabileceği kanısındayım.” (Ö14). “MEB görev yapmakta olan öğretmenlerin hepsi yeni ya da yakın zaman da mezun olmadığı için bazı konulardan uzaklaşmış olabilirler ve bu eğitimler hatırlatmak için faydalı olabilir.” (Ö24). “Çoğunluğu bildiğim konular. Ancak bazı unuttuğum kısımları hatırlattı.” (Ö36).

3.4. Uzman ve başöğretmenlik sınavına yönelik görüşler

Fen Bilimleri Öğretmenlerine “Uzman ve başöğretmenlik sınavı hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş, öğretmenlerin büyük çoğunluğu böylesi bir sınava karşı olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sınava karşı olumsuz görüşleri ise şöyledir:

“Tek bir sınavla kariyer kazanılmaz. Öğretmen, öğretmendir. Kendini güncelleyen her öğretmen benim gözümde en kariyerli öğretmendir.” (Ö8). “Sınav içeriği ezber, yoğun ve unutulması kolay olan, kalıcı olmayan mevzuat bilgileri içermektedir. Bu açıdan hem zor hem de işlevsel anlamda gerekli olmadığı kanaatindeyim.” (Ö11). “Öğretmeni üç kuruşa muhtaç edip sonra böyle saçma bir sınav açmak? Nerden baksan utanç verici.” (Ö16). “Sadece yapılacak bir sınavla uzman ya da başöğretmen olmanın yetersiz olduğunu düşünüyorum. Öğretmenin sınıf içerisindeki hali, öğrenciye bilgileri aktarımı ve öğrenciyle iletişimi asıl önemli olandır bu yüzden uzmanlık ya da baş öğretmenlikte derse katılarak bir yetkili ile gözlemlenmesi de gereklidir.” (Ö18). “Sınavla değil, sadece kendi alanında yüksek lisans yapana verilmeliydi. Mesela Fen öğretiminde ve tezli yapana işte o zaman tam uzman olunur bence.” (Ö28). “Sınavdan ziyade belli aralıklarla aldığı eğitim baz alınabilirdi. Kısıtlı zamanda sınavı başaramazsak okulda ve veli gözündeki durumumuz hiç iyi olmayacak. Okulda negatif bir atmosfer oluşacak.” (Ö30). “Sınav olmamalı. Tecrübe ve yüz yüze seminerler ile uzman ve başöğretmen olunmalı.” (Ö31). “Çok gereksiz. Bu eğitimleri zamanında KPSS’yi kazanmak için alan öğretmenlerin tekrar kariyer basamağı adı altında almasının aşağılayıcı olduğunu düşünüyorum.” (Ö32). “Olumsuz. Yine aceleyle getirilmiş bir program ve süreç. Bir defaya mahsus sınavsız olmalıdır. Sınav öğretmenler arasında ikirciklik çıkaracaktır. Okulunuz da kaç uzman öğretmen var? Çocuğumun dersine uzman kimyacı istiyorum. Baş öğretmenler bu sınıfa girmiyorsa öğrencimi başka sınıfa alacağım gibi, idare ile velilerin karşı karşıya gelmesine sebep olacaktır.” (Ö33). “Öğretmenlik sınavla test edilip ispatlanacak bir meslek grubu değildir o yüzden yapılan sınavı anlamsız buluyorum.” (Ö34). “Sınav olmamalı. 10 yıllık yahut 20 yıllık bir öğretmen strese maruz bırakılmamalı. Bizler zaten alanında uzman öğretmenleriz. Amaç kendimizi güncellemek, teknoloji çağına uyum sağlamak olmalı.” (Ö38).

Yukarıda ifade edilen olumsuz görüşlerin aksine sınavın gerekli olduğunu düşünen öğretmenler de mevcuttur. Şöyle ki:

“Verilen eğitimin ölçme ve değerlendirilmesinin yapılabilmesi için sınavın yapılmasının doğal bir durum söz konusu olduğu düşünüyorum.” (Ö14). “Olmalı. Emek veren ile vermeyenleri ayırt edilmeli.” (Ö36). “Baraj düşürülmeli, sınav fikri ise yerinde” (Ö39). “Öğretmenlerin sınava girmesi öğrenciyle empati konusunda hatırlatma olacaktır.” (Ö48).

4. Sonuç ve tartışma

Öğretmenlerde, kariyer basamakları uygulaması öğretmenin meslekteki gelişimine katkısı olacağı ve motivasyonunun artacağı şeklinde görüşler hakimdir. Ancak bu yönergede belirtilen şekliyle sınava dayalı değil de öğretmenin görev yaptığı hizmet süresi baz alınmalı ya da salt lisansüstü eğitim yapmış olmak ölçüt olmalıdır. Kaplan ve Gülcan (2020) yaptıkları çalışmada, kariyer basamaklarının öğretmenlerin mesleki gelişimine ve içsel motivasyonlarına katkısı olacağını ifade etmişlerdir. Canatan Doğan (2022) yaptığı tez çalışmasında kariyer basamaklarında yükselmenin koşulu sınavda başarılı olmak değil de kıdeme göre basamaklandırma yapılması gerektiği şeklinde çalışma bulgusuna ulaşmıştır. Kazoğlu (2014) idareci ve öğretmenlerle yaptığı tez çalışmasında ise, katılımcıların çoğu yüksek lisans yapanlar kariyer basamaklarında bir basamak, doktora yapanlar ise iki basamak atlamalı şeklinde görüşler mevcuttur.

Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun 8. Maddesine göre uzman öğretmenlerin eğitim öğretim tazminatı %20'den %60'ya, başöğretmenlerin eğitim öğretim tazminatı ise %40'tan %120'ye yükseltilmiştir (R.G., 2022). Bu doğrultuda çalışmaya katılan bazı öğretmenler kariyer basamaklarında yükselmek için yaptıkları müracaatların temel sebebinin maaşlarında oluşacak artışı göstermiştir. Kazoğlu (2014) da yaptığı çalışmada, öğretmen ve idarecilerin büyük çoğunluğunun kariyer alan öğretmenin maaşının artmasını ve sorumluluklarının değişmesini talep ettikleri şeklinde bulgulara rastlanmıştır. Benzer şekilde Canatan Doğan (2022) yaptığı çalışmada, Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun öğretmenlere danışılarak hazırlanması gerektiği ve bu kanunun tek olumlu tarafının ücret artışı olduğu şeklinde ifadeler mevcuttur.

Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda öğretmenliğin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmaktadır. Çalışmada da öğretmenler "*öğretmenlik mesleği zaten bir uzmanlık mesleğidir*" şeklinde ifadeyi sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Bununla beraber ihtisas mesleği olan öğretmenliği kariyerlere ayırmak, öğretmenleri ayırıştıracağı, itibarsızlaştıracağı, öğretmenler arasında eşitsizliğe yol açacağı ve öğretmenlerin motivasyonunu düşüreceği şeklinde öngörüler mevcuttur. Zaten öğretmenler farklı kariyerlere sahip olsa dahi aynı işi yapıyor olmaları, bu kariyer basamaklarının lüzumsuz olduğu görüşü bazı öğretmenlerce ifade edilmiştir. Çam Tosun ve Bayram (2017) pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada öğretmenlik mesleğinin uzmanlık alanı olduğu şeklinde ifadenin sıklıkla kullanıldığı çalışma bulgularında görülmektedir. Canatan Doğan (2022) yönetici ve öğretmenlerle yaptığı çalışmada, öğretmenlerin kariyer basamakları uygulaması ile mesleği saygınlığını yitireceği ve motivasyonlarının da olumsuz etkileneceğini belirlerken yöneticiler bu durumun öğretmenler üzerinde etkisinin olmayacağını ifade etmişlerdir. Ural (2007) da yaptığı çalışmada, kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler arasındaki mesleki paylaşımı azaltacağını, eşitlik ilkesinin ihlal edileceğini ve öğretmenlerin sınava hazırlık aşamasında dersane ve özel kurs gibi yerlerde eğitim alma arayışına gideceğini tespit etmiştir.

Öğretmenlikte kariyer basamaklarında yükselme uygulamasında görülen diğer bir eksiklik ise öğretmenlere ÖBA üzerinde verilen eğitimlerin ve sınavın kariyer belirlemede yetersiz olduğu savunulmaktadır. Oysa eğitimler seminer şeklinde yüz yüze uygulamalı yapılması ve branş bazında eğitimlerin verilmesi gerekir. Şirin, Erdoğan ve Mülazımoğlu (2010) da yaptıkları çalışmada, uzman ve başöğretmenlik sınavının öğretmen performansını değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir araç olmadığını tespit etmişlerdir. Ayrıca Kazoğlu (2014) da kariyer basamakları sınavında alan soruları sorulması gerektiğini savunmuştur. Öğretmenlikte kariyer basamakları uygulaması öğretmenler arasındaki ilişkiyi olumsuz etkileyebileceği gibi veli öğretmen diyalogunu da olumsuz etkileyecektir. Şöyle ki; çocuğunu okula gönderen veli, çocuğunun dersine uzman ya da başöğretmen statüsünde bir öğretmeni tercih etmek isteyebilir. Çelikten (2008) çalışmasında, veliler öğretmenleri derecesine göre seçecek, "*Çocuğumun uzman ya da başöğretmen tarafından okutulmasını istiyorum*" gibi taleplerde bulunacaktır ifadesini kullanmıştır.

4.1. Öneriler

Çalışma verilerinden elde edilen sonuçlara göre konuyla ilgilenen araştırmacılar ve uygulayıcılar için çeşitli öneriler sunulmuştur.

4.1.1. Uygulayıcılar için öneriler

1. Öğretmenlikte kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliği uygulamanın muhatabı olan paydaşlardan da görüşler alınarak yeniden düzenlenmelidir.

2. Öğretmenler arasındaki statü farkı, mesleki dayanışmayı ve paylaşmayı zedelemeyecek şekilde okul ortamına yansıtılmalıdır.

3. Öğretmenler kariyer basamakları sınavının mesleki bilgi ve beceriyi ölçmediğine inanmaktadırlar. Bu nedenle meslekte yükselmek için sınava tutulmadan kıdem yılı esas alınmalıdır. Şayet sınav yapılacaksa da branşlara göre farklı sorular hazırlanmalıdır.

4. Kariyer basamakları için verilen eğitimlerin uzaktan eğitim şeklinde değil de yüz yüze yapılması gereklidir.

5. Kariyer basamaklarında kariyer atlayan öğretmenlere kariyer atlamayan öğretmenlere göre mutlaka farklı sorumluluklar verilmelidir.

6. Alanında tezli yüksek lisans yapmış öğretmenlere doğrudan uzman öğretmenlik, doktora yapmış öğretmenlere de başöğretmenlik unvanı verilmelidir.

4.1.2. Araştırmacılar için öneriler

1. Bu çalışma öğretmenlere yönelik nitel bir çalışmadır. Benzer çalışmada öğretmen ve idarecilerin araştırmaya dahil olduğu nicel ve nitel çalışmalar bir arada kullanılabilir.

2. Bu çalışmada fen bilimleri öğretmenlerine yönelik araştırma yapılmıştır. Benzer çalışmada farklı branşlardaki öğretmenlerle ya da öğrenci velilerin de dahil olduğu geniş kapsamlı bir çalışma yapılabilir.

Kaynakça

- Altunışık, B. (2010). *Öğretmenlerin kariyer hedeflerinin eğitim kurumlarındaki kariyer yönetimi uygulamalarına yansımaları üzerine öğretmen algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Canatan Doğan, N. (2022). *Öğretmenlik Meslek Kanunu'na yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri*. Tezsiz yüksek lisans bitirme projesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Çam Tosun, F., & Bayram, A. (2017). Farklı öğretmenlik programına devam eden öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 110-123.
- Çelikten, M. (2008). Öğretmenlik mesleğinde yeni model arayışları. *Selçuk Ün. SBE Dergisi*, (19), 189-195.
- Demir, S. B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (3), 53-80.
- Deniz, B. (2009). *Kariyer basamakları uygulamasının öğretmen motivasyonuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları: Eğitim araştırmaları (Çev. Ed.: S. B. Demir), Eğiten Kitap, Ankara.
- Kaplan, İ., & Gülcan, M. G. (2020). Öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi: Karma yöntem araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 380-406.
- Kazoğlu, İ. (2014). *MEB öğretmen kariyer basamakları yükselme sisteminin yeniden yapılanmasına yönelik nitel bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage.
- Mills, G. E. (2003). *Action research a guide for the teacher researcher*(2 nd. edition). Pearson Education, Boston.
- Resmi Gazete (2005). *Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliği*. 13.08.2005/25905
- Resmi Gazete (2022). *Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliği*. 12.05.2022/31833
- Şirin, E. F., Erdoğan, M., & Mülazımoğlu, O. (2010). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri. *Sporometre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(2), 57-68.
- Turan, B., & Turan, S. (2009). Çalışma statüleri farklı öğretmenlerin kendi algılarına göre yeterlik düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 799-820.
- Ural, İ. (2007). *Kariyer basamaklarında yükselme uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12.bs.). Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Extended abstract

Introduction

The Ministry of National Education has made a series of new regulations in order to transform the teaching profession into a career profession in order to increase the quality of the teachers in their professions, to search for information about their professions and to follow new developments, to prevent burnout in the profession, to increase its functionality and efficiency in the education system. One of these regulations is the teaching career steps application (Demir, 2011). In addition to the objections to the regulation on career steps in teaching in the public opinion, the negative aspects of the regulation have been revealed by the studies conducted by the academic circles. Demir (2011) in his study with teachers at three different career levels, stated that although the regulation was prepared in accordance with merit and fairness, the lack of continuity in the implementation dimension deviated from the purpose of the application, that such an application would create a hierarchy among teachers and would lead to division and grouping among teachers, and that parents could not keep their children in the classrooms of expert and head teachers. Findings were found that wanting students to study can hurt teachers.

In addition to the negative views on career steps in teaching, some research findings also emphasized the positive aspects of career steps in teaching. Deniz (2009) found that most teachers found this practice useful in personal development. Similarly, Kaplan and Gülcan (2020) stated that career steps will contribute to teachers' professional development and intrinsic motivation. The practice of ascending the career ladder in teaching was last implemented in 2006 and could not be implemented for many years due to the cancellation of the regulation. Such a study was needed for the subject to be brought to the agenda again by the Ministry of National Education in 2022 and to be exposed to criticism by the public and to be examined by the teachers who are the addressees of the subject. In this context, the research aims to determine the opinions and suggestions of science teachers regarding the "Regulation on Candidate Teaching and Teaching Career Steps" published in the Official Gazette dated 2022 and to determine the results of the application.

Method

The phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in the study to determine science teachers' views about the system of promotion in the career ladder in teaching. Within the scope of this purpose, many teachers with different service periods in different cities of the country were tried to be reached through social networking sites and teacher groups. In the research, the researchers used an interview form consisting of open-ended questions to determine the views of Science Teachers on the system of promotion in the career ladder in teaching. In the study, the answers obtained from the open-ended questions converted into an online form were analyzed with the content analysis technique. No teacher's name was used within the research ethics framework, and pseudonyms from Ö1 to Ö50 were used.

Discussion and Conclusion

Teachers are of the opinion that the application of career steps will contribute to the professional development of teachers and increase their motivation. However, as stated in this directive, the teachers' service length should not be based on the exam, but only having a graduate education should be the criterion. According to Article 8 of the Teaching Profession Law, expert teachers' education compensation has increased from 20% to 60%, and head teachers' education compensation has increased from 40% to 120%. In this direction, some teachers who participated in the study indicated the increase in their salaries as the main reason for their applications to rise in the career ladder. In the Teaching Profession Law, teaching is defined as a specialty profession that undertakes education, training and related management duties. In the study, it is seen that teachers frequently use the expression "teaching profession is already a profession of expertise". However, some predictions that separating teaching, which is a specialization profession, into careers will segregate teachers, discredit them, cause inequality among teachers, and reduce teachers' motivation. Even though teachers have different careers, it has been expressed by some teachers that these career steps are unnecessary because they are doing the same job.

Another deficiency seen in the practice of promotion in the career ladder in teaching is that the training and exam given to the teachers on the Teacher Informatics Network are insufficient for career determination. However, trainings should be done face-to-face in the form of seminars and training should be given on a branch basis. The practice of career steps in teaching may negatively affect the relationship between teachers, as well as negatively affect the parent-teacher dialogue. Namely; A parent who sends their child to school may want to choose a teacher who is an expert or head teacher for their child's course.

Yazarların katkı oranı

Yazarlar makalenin veri toplama, verilerin çözümlenmesi, raporlaştırma ve diğer aşamalarından eşit düzeyde sorumlu olduğunu beyan ederler.

Çıkar çatışması

Bu çalışmada yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması belirtilmemiştir.

Etik kurul onayı

Bu çalışmanın Etik Kurul Onayı, 12.09.2022 tarih ve 197252 sayılı karar ile Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu Başkanlığından alınmıştır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir.

International Journal of Social Sciences
and Education Research
Volume:9 Issue:1, 2023

Research article/Araştırma makalesi

The effects of economic rationality, currency perception, and money attitudes of
working youth on financial management competencies

Adem ÖZBEK

The effects of economic rationality, currency perception, and money attitudes of working youth on financial management competencies

Adem Özbek¹

¹Gümüşhane University, Vocational School of Social Sciences, Gümüşhane, Türkiye, e-mail: ademozbek@gumushane.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6599-6337>

Article Info

Abstract

Research Article

Received: 26 October 2022

Revised: 13 December 2022

Accepted: 30 December 2022

Keywords:

Currency perception,
Money attitudes,
Economic rationality,
Young workers,
Financial management

The prominence of past financial activities in the future planning of economic units is quite high. Numerous environmental factors play a role in the financial management skills of households, which are the economy's building blocks. Individuals acquire economic competencies by experiencing, understanding, and observing these environmental factors. Particularly, individuals within the age range of 8-17 assume importance in acquiring these competencies. In the study to determine the impact of economic rationality, currency perception, and money attitudes of 132 young participants within the age group of 8-17 working in Fatih Industry, Büyük Industry, Bağkur Industry, Akçaabat Industry, Arsin Organized Industry, and Yomra Furniture Industry sites in Trabzon, on financial management competencies. As a result of the analysis, it was observed that the economic rationality, currency perception, and money attitudes of employed young individuals impact their financial management competencies.

1. Introduction

It is necessary for individuals to work to meet their own needs as well as of those around them, and to earn the income to be utilized. Effective and efficient utilization of earned income depends on making the right financial management decisions. The value of financial resources owned on an economic basis is better understood in terms of problems that arise on a global scale. Young adults encounter unprecedented complexities in this challenging financial environment (Tang & Peter, 2015: 119). In this regard, the establishment of a financial basis at an early age would enable individuals to make the right financial decisions for themselves.

Experiencing is a way of acquiring vital evidence that bridges the gap between knowledge and behavior. Experiential learning is the process of using life experience to internalize knowledge. Experiential learning theory suggests that there is one of the key ways that children can learn about money through their own experiences (Kolb, 2014). Financial experimentation will be the determining factor in many areas of individual financial life, including children's education, market participation, wealth management, insurance investment, retirement planning and future financial well-being (Tham et al, 2019). Financial decisions made early in life will have long-term economic and social effects (Montoya & Scott, 2013). In particular, working experience in financial management will provide individuals with important competencies. Experiential learning allows individuals to test their understanding and explore their evolving ideas through interaction with the environment (Galligan, 1995; Gregory, 2002; Harris, Denise & Thomas, 1989; Kolb, 1984). The cognitive abilities of individuals and the knowledge they obtain through experiential learning determine their financial management quality.

Economic independence of individuals is important for themselves, their families and society. Young adult's economic independence as one of the most important criteria for entering adulthood (Arnett, 2000). Financially independent young adults are necessary for the economically healthy development of societies (Xiao et al., 2014). Testate of economic independence is crucial not only for young adults and their families, but also for the economic

* This research has Ethics Committee Approval from Gümüşhane University dated 28/07/2022 and numbered 2022/5. All responsibility belongs to the researcher. All parties participated in the research of their own free will.

To cite this article: Özbek, A. (2023). The effects of economic rationality, currency perception, and money attitudes of working youth on financial management competencies. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 9 (1), 48-58. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.1195142>

well-being of society (Mendola, 2020). Financial freedom also marks the turning point in the adulthood of young people (Cui et al., 2019). Three main determinants affect the level of financial independence of young people (Xiao et al., 2014):

1. Economic determinants: income, assets, employment status, education.
2. Psychological factors: economic self-efficacy, money management ability, problem-solving ability,
3. Family economic determinants: parental income, savings, financial assistance

The success of financial activities depends on appropriate financial management practices. Financial experiences are the lifelong goal of individuals and a basis of future financial well-being (Bakar & Bakar, 2020). Financial management competency is the decision mechanism that accomplishes the targeted level of profitability for companies and directs individuals to the correct use of their economic incomes. These decisions are comprised of planning, budgeting, and activity phases. The planning stage involves the activities to be carried out in the economic sense, the budgeting phase involves financial needs for the activities, and the activity phase involves the execution of the planned activities and the resources. These decisions, which are effective on the financial success of economic units, should be made by considering past experiences. Managing resources requires not only money management skills, such as being familiar with generating and maintaining a budget, but also life skills, such as self-control (Atkinson et al., 2007; Moffitt et al., 2011). Putting these skills into action will enable them to be used correctly; therefore, individuals will also benefit from financial self-efficacy and confidence in the future (Danes et al., 1999).

The adequate personal financial decision assumes not only theoretical knowledge of financial concepts, but also applicable financial experience (Bacova et al., 2017: 87). Financial management practices refer to a process of value or wealth creation that requires effective financial decision (Titman et al., 2017). As individuals begin to learn the extent to which resources are effectively managed, plan ahead, and come up with conscious financial decisions, these experiences would then positively affect their financial well-being. As young people age, they become utterly independent and try to control higher amounts of financial resources, often by working part-time jobs or taking allowances from parents. These financial decisions become more ordinary and significant, as well as potentially riskier for young individuals (Drever et al., 2015: 26).

Work experience is a part of education. Work experience complements theoretical knowledge in terms of technical skills. In Turkey, individuals at the level of Commerce and Vocational High Schools are offered the opportunity to do internships in parallel with their education. In many areas of life, from health to finance, those with higher levels of education have better outcomes (Banks et al., 2019). Education leads people to make better choices (Cutler & Lleras-Muney, 2008) and is consistent with correlational evidence that better educated people make better quality choices (Choi et al., 2014). The financial experience process, which is commenced with working life, would affect individuals' currency perceptions and money attitudes and enable more rational economic decisions to be made. In this process, firstly, the concept of money should be described and defined in life.

1.1. Economic rationality

Rationalism is a profession and method that opposes tradition on the one hand and dogmatism on the other (Başgil, 1942: 25, Bolay, 1990: 223). In a broad sense, it encompasses the activity of thought, observation and experience. In a narrow sense, it is used as the opposite of empiricism, not irrationality (Torun, 2008). In philosophy, rationality refers to a type of thinking activity or the ability to form concepts, judgments, and reasoning. Apart from the meaning of sensitivity, it represents the developed cognitive form and cognitive ability of human. On the other hand, it also refers stone's ability to intellectually control one's behavior (Lü & Hao, 2022:1). In the dimension of economic rationality, individuals are required to be able to make cost-benefit comparisons of economic preferences, direct monetary resources to rational choices, and comprehend the meanings of excess supply or shortage. In the framework of behavioral finance, the cognitive and economic rationality abilities of the individuals participating in the study were tried to be determined with the restatements. The concept that forms the basis of concepts such as utility, cost, supply, and demand in the economics literature is money. Money gains different meanings according to people's life and learning curves. Exhibiting financial behaviors such as earning, spending, and saving money, especially at an early age, allows individuals to make more rational economic decisions.

1.2. Currency perception

Unlike the purchasing value of the currency, it has symbolic meanings (Burgoyne et al., 1999). Currency perception is an emotion-based value that can be added too subtracted from this purchasing value (Tyszka &

Przybyszewski, 2006). It has been determined that different perceptions about money are related to financial knowledge and behaviors (Norvilitis et al., 2006). The individuals' interest in monetary issues, their perception of monetary issues as a process that should be managed throughout their life, and their exhibition of planning and budgeting behaviors are the criteria that determine the currency perception. In the study, the time factor, which is thought to affect individuals' perceptions about money, has been considered. Individuals working at an early age means they gain different economic meanings related to money.

1.3. Money attitude

Another scale on which financial experiences are effective is money attitude. Money attitude involves a person's feelings, thoughts, and behaviors towards money (Tang, 1992). Our attitudes and feelings about money integrate into our lives and motivate our behaviors subtly (Hanley & Wilhelm, 1992:9). In consumer research, attitudes towards money differ among individuals and significantly impact financial behavior (Prince, 1991). Money-related attitudes can play an important role in increasing motivation to gain additional financial management knowledge (Edwards et al., 2007). Money attitudes indicate that money has various meanings, including an important part of living by one's level of understanding and personality, a source of respect, quality of life, freedom, and even crime (Durvasula & Lysonski, 2007).

1.4. Turkey's child population demographics

According to the address-based population registration system (ADNKS) data in Turkey, by the end of 2021, Turkey's population was 84.680.273 of which 22.783.300 were children. 51.3% of the child population consisted of boys, and 48.7% were girls. According to the United Nations definition, While the child population, including the 0-17 age group, constituted 48.5% of the total population in 1970, this rate was 41.8% in 1990 and 26.9% in 2021 (Turkish Statistical Institute, 2022). Considering the data, the child population rate in Turkey has been decreasing over the years.

Table 1. Children by age group, attendance to education and employment status, October-December-2019

Age groups and gender	Total			Attending education			Not attending education			
	Total	Working in economic activities	Not working	Total	Working in economic activities	Not working	Total	Working in economic activities	Not working	Those under the age of compulsory school attendance
Total	16457	720	15737	14264	473	13791	2193	247	787	1159
5-14	12808	146	12662	11249	105	11144	1559	41	359	1159
15-17	3649	574	3075	3015	368	2647	634	206	429	-
Boys	8449	508	7941	7335	333	7002	1114	175	344	595
5-14	6574	101	6472	5785	80	5705	789	21	173	595
15-17	1876	407	1469	1550	253	1297	326	154	172	-
Girls	8008	212	7796	6929	140	9789	1079	72	443	564
5-14	6235	45	6190	5464	25	5439	770	20	186	564
15-17	1773	167	1606	1465	115	1350	309	52	257	-
Total	100.0	4.4	95.6	100.0	3.3	96.7	100.0	11.2	35.9	52.9
5-14	100.0	1.1	98.9	100.0	0.9	99.1	100.0	2.6	23.0	74.4
15-17	100.0	15.7	84.3	100.0	12.2	87.8	100.0	32.4	67.6	-
Boys	100.0	6.0	94.0	100.0	4.5	95.5	100.0	15.7	30.9	53.4
5-14	100.0	1.5	98.5	100.0	1.4	98.6	100.0	2.7	21.9	75.4
15-17	100.0	21.7	78.3	100.0	16.3	83.7	100.0	47.2	52.8	-
Girls	100.0	2.6	97.4	100.0	2.0	98.0	100.0	6.6	41.0	52.3
5-14	100.0	0.7	99.3	100.0	0.5	99.5	100.0	2.6	24.2	73.3
15-17	100.0	9.4	90.6	100.0	7.8	92.2	100.0	16.9	83.1	-

**Thousand individuals

Source: Turkish Statistical Institute (TSI)

The obtained data on the employment status of the child population within the 5-17 age group who attended or did not attend their education in Turkey as of 2019 are presented in Table 1. According to the data of the Turkish Statistical Institute (TSI), the total number of children in 2019 was 16,457,000 (consisting of 8,449,000 boys and 8,008,000 girls), 12,808,000 of which were within the 5-14 age group; and 3,649,000 of which were within the 15-17 age group. 4.5% of boys and 2% of girls who attended their education, as well as 15.7% of boys and 6.6%

of girls who did not attend their education, were working in economic activities. Upon considering the table above, it is understood that there was a total of 720,000 child workers in Turkey as of 2019, corresponding to 4.3% of the total child population.

Table 2. Numbers of children working in economic activities by age group, gender, and reason for working, October-December-2019

Age groups and gender	Total	Reason for working				
		Contributing to household income	Assisting the economic activity of the household	Learning on the job, acquiring a profession	Meeting one's own needs	Other
Total	720	167	259	247	46	1
5-14	146	17	108	15	5	1
15-17	574	150	150	232	41	-
Boys	508	128	184	158	38	1
5-14	101	9	73	14	4	1
15-17	407	120	110	144	33	-
Girls	212	39	75	90	9	-
5-14	45	8	35	1	1	-
15-17	167	30	40	89	8	-

**Thousand individuals

Source: Turkish Statistical Institute (TSI)

In Table 2, presenting the gender and reasons for working, it is seen that 167,000 of the employed children are working to contribute to the household income, 259,000 to help the economic activities of the household, 247,000 to learn on the job and acquire a profession, and 46,000 to meet their own needs. It is observed that working children mostly work to economically contribute to household activities.

Upon considering the data that is tried to be explained, the necessity of encouraging children, especially between the ages of 15-17, to work in Turkey would enable them to attain financial experience even earlier. Experiential learning is a term not widely used in the financial socialization literature, but it is a focal topic in the field of education (LeBaron et al., 2019:4). In this study, it is aimed to determine the effects of economic rationality, money perception, and money attitudes on financial management skills and to explain the importance of experiencing money by working at an early age, based on the financial experiences of young individuals through working. On the other hand, this study aims to indicate that the concept of experience, which is the basis of financial competencies, is essential for the finance literature.

2. Literature

Research shows that people obtain financial information from formal educational institutions, interactions with financial socialization elements such as friends, family, and media (Hilgert et al., 2003), and business life. People who receive allowances and have bank accounts tend to be more financially savvy (Johnson & Sherraden, 2007; Kotlikoff & Bernheim, 2001). Juan et al. (2013), who investigated the impacts of financial knowledge, financial practices, and self-statements of young adults in Malaysia on their money management skills, stated that a significant relationship existed between the tested variables and that financial practices increased the young adults' money management skills the most. Angulo-Ruiz & Pergelova (2015) reported that empowering young consumers is not only a knowledge issue but also financial habits should be supported. Fitzpatrick et al. (2005), in their study conducted on young people who participated in 4-H development programs, stated that such programs helped young participants learn and use certain life skills. Jones & Iredale (2006) studied young people who participated in the summer school sessions held at Durham University to develop entrepreneurial skills. Young people who participated in the study stated that they adopted entrepreneurship as a career option and job experience was an opportunity for them to gain self-employment experience.

Tang & Peter (2015) stated that financial education, financial experience, and financial experiences of the parents positively impacted the financial knowledge of young adults. Moreno-Herrero et al. (2018) reported in their study that comprehension of how to manage money well is a basic lifelong skill required for all aspects of adulthood and that students can be provided with the opportunity to learn by experience to encourage the students' saving habits. LeBaron et al. (2020) stated that if parents explicitly teach financial principles to their children, they will engage in healthier financial behaviors in adulthood. The authors also reported that parents can teach their children to divide the money they receive through pocket money or earning into three groups: saving, spending, and giving. Shim et al. (2010) revealed that an adolescent's attitude toward money was important in predicting their financial behavior.

In his study on the financial literacy of young adults, Bartley (2019) stated that there was a connection between the work experience of young adults and their knowledge of finance and that young people with budgetary experience had higher levels of financial literacy. Friedline & West (2016) argue that millennials need more than just formal financial education to encourage positive financial behaviors and that political interventions are needed as a remedy. Jorgensen & Savla (2010) specifically stated that when children are given the opportunity to trade money in the market, they gain a deeper understanding of financial responsibility and develop confidence in their financial decisions. Frijins et al. (2014), in their study on 338 business school students in New Zealand, concluded that financial experiences have a positive and causal effect on financial literacy, based on the answers given by the students to the survey questions. Ward (1974) suggested childhood financial socialization as a critical area of study, but stated that experiences with money in childhood will significantly affect financial well-being in adulthood.

Chen & Volpe (1998), in their findings, indicated that participants with more work experience were more likely to be knowledgeable than those with less experience. In this study, it was stated that the participants in the 20-29 and 40 and over age categories appeared to be more knowledgeable than the other age groups. In their study on university students in Ghana et al., (2012) stated that age and work experience were positive predictors of participants' financial literacy. Shim et al. (2010) supported the proposition that parental behavior during adolescence, high school work experience, and high school financial education helped young adults form their financial learning, attitudes, and behaviors. Donohue et al., (2005), in their study on ninety-two high school students at a summer business institute, stated that young people who received financial management intervention learned more about financial management, while young people who obtained work social skills benefited more from their work experience.

In the study conducted by Mortimer (1994), it was stated that a relationship existed between work experience and increased level of responsibility and money management, that working students saved more money and had a higher financial management competency since they earned their own money and had direct management experience. Cunnien et al. (2009) stated that adult self-efficacy was sensitive to professional success and failure, and professional experiences also had formative impacts on adolescents' self-efficacy. Garman & Fogue (2011) stated that all the knowledge learned as a child can imply habits, values, attitudes and practices of the person in adulthood. Wahab et al. (2016) stated that the experience and information that every person, including those related to finance, gains and learns throughout his life will affect their financial literacy.

Hamilton & router (1980) investigated the impacts of work experience on adolescent development and stated that work experience represented a major ecological transition and, thus, in general, revealed many things regarding adolescent development. Drever et al. (2015) stated in their study that increases in financial independence among adolescents and young adults provide many opportunities for financial learning. In addition, the authors reported a greater need for experience-based, hands-on training programs that teach financial research skills and heuristics for money management. Lee et al. (2019), in their studies investigating the role of information on consumer financial well-being, stated that financial information without application may be insufficient to maximize one's financial well-being. McCormick (2009) reported in his study that, despite the positive relationship between financial knowledge and positive financial behaviors, the evidence for a direct link between improved financial knowledge and responsible financial behavior is inconclusive. Oseifuah (2010) investigated the financial literacy levels of young entrepreneurs in South Africa in his study. At the end of the study, the author stated that financial literacy among young entrepreneurs is above the average and contributes significantly to entrepreneurial skills. Falahati et al. (2011) conducted a study to examine financial practice skills among young Malaysians. They reported in their study that many university students in Malaysia lack financial management skills and do not implement sound financial practices.

3. Methodology

This research has Ethics Committee Approval from Gümüşhane University dated 28/07/2022 and numbered 2022/5. All responsibility belongs to the researcher.

3.1. Research method, model, and hypotheses

The study aims to evaluate individuals' financial capabilities and the factors determining these competencies. In this context, the sample selection was made depending on the age criterion to correctly determine the participants who could be included in the study. For this reason, industrial zones were chosen for the analysis to reach employees between the ages of 8-17. Trabzon province in Turkey was chosen as the application area of the study.

In the research study, a quantitative research method is employed to detect the impacts of economic rationality, currency perception, and money attitudes of 132 young individuals aged 8-17 working in Fatih Industry, Büyük Industry, Bağkur Industry, Akçaabat Industry, Arsin Organized Industry, and Yomra Furniture Industry sites operating in Trabzon Province on financial management competencies. No selectivity was made in the researched industries. Four of the areas determined as the study area consist of automotive, one of them being the furniture and iron-steel-joinery industry. In this regard, a survey questionnaire consisting of 38 questions is applied to determine the participant's demographic information, economic rationality, currency perception, money attitudes, and financial management competencies. The financial management competency scale used in the survey questionnaire was first developed by Gutter et al. (2009) and Chen et al. (2001), the money attitude scale by Yamauçhi & Templer (1982), the economic rationality scale by Gerek & Kurt (2011), and currency perception scale by Erçiş et al. (2007). The survey questionnaires are conducted face-to-face, taking into account the participants' age groups by explaining the expressions on the scales.

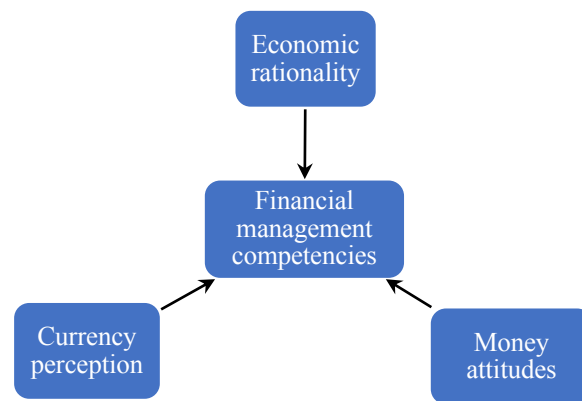


Figure 1. Research Model

The research model was established within the framework of money perception, attitude, and economic rationality dimensions, which are thought to be effective in the financial management competencies of young people. In the model through which the relationships among the variables are tried to be measured, the financial management competencies of young individuals constitute the dependent variable; economic rationality, currency perception, and money attitudes constitute the independent variables.

The hypotheses to be tested within the scope of the model are as follows:

H₁: There is a significant relationship between the economic rationality levels of young individuals and their financial management competencies.

H₂: There is a significant relationship between the currency perception levels of young individuals and their financial management competencies.

H₃: There is a significant relationship between the money attitude levels of young individuals and their financial management competencies.

4. Findings

The data will be explained in this section according to their demographic characteristics. In the analysis dimension, descriptive statistics of the variables, reliability analysis, correlation, and regression analysis will be given.

Table 3 presents the demographic information of the participants. The entire survey questionnaires are applied to male participants pursuant to the essence of the study. It is seen that 55% of the participants are between the ages of 14-16, 29% are at the age of 17, 75% are secondary school graduates, and 21% are elementary school graduates. In the working status of the parents, it is reported that 91% of the participants' fathers are employed, 13.4% of the participants' parents are not employed, and 96% are working voluntarily. The table also presents that 83% of the participants have 1-3 years of work experience, and 80% of the participants' fathers have elementary school education (63%) and high school education (32%). When we look at the general characteristics of the

participants, it is seen that the age range is 14-16, the education level is secondary education, the father mostly works in families, they mostly work on their own will and their work experience is 4 years on average.

Table 3. Demographic information of the participants

Age	N	%	Number of siblings	N	%
8-10	5	4.0	None	6	4.5
11-13	19	14.3	1	12	9.1
14-16	71	53.7	2	30	22.7
17	37	28.0	3	44	33.3
Education			4	31	23.5
No education	-	-	5 and more	9	6.8
Elementary school	21	16.5	Job experience		
Secondary school	96	75.6	1-3 years	106	80.3
High school	6	0.8	4-6 years	21	15.9
High school dropout	9	7.1	7 years and over	5	3.8
Parents' employment status			Father's education level		
Working father	96	72.7	Elementary school	80	60.6
Working mother	2	1.5	High school	46	34.8
Working parents	17	12.8	University	6	4.6
Non-working parents	17	12.8	Status of working on one's own accord		
Working on one's own accord			123	93.2	
Working up on the father's request			8	6	
Working up on the mother's request			1	0.8	

Table 4. Descriptive statistics of the variables

	n	Mean	Standard deviation
Financial management competency	127	3.72	0.87
Economic rationality	127	4.01	0.72
Currency perception	127	3.87	0.88
Money attitudes	127	3.71	0.80

Table 4 indicates that the mean values of the variables range between 3.71 - 4.01. In general, it can be claimed that the financial management competency, currency perception, and money attitudes of the participants are at a medium level, whereas their perceptions of economic rationality are at a partially high level.

Table 5. Reliability analysis results

Dimensions	Cronbach's Alpha	Number of statements
Financial management competency	0.849	8
Economic rationality	0.634	5
Currency perception	0.618	5
Money attitudes	0.719	8

Reliability is related to how accurately a measurement instrument measure (Tekin, 1993). The Cronbach alpha coefficient is used to measure the reliability of Likert-type scales and is calculated for the subscales of the scale. This coefficient gives information about the internal consistency of the items (Tezbaşaran, 1996). A high Cronbach alpha coefficient indicates that the items in that scale are consistent with each other (Karasar, 1994). Reliability analysis is performed to determine the reliability of the scales in the study's survey questionnaire. Based on the alpha coefficient, the scale's reliability (Kalaycı, 2018: 403-405) is expressed as follows: If $0.00 \leq \alpha < 0.40$, the scale is unreliable for the analysis. If $0.40 \leq \alpha < 0.60$, the reliability level of the scale for the analysis is low. If $0.60 \leq \alpha < 0.80$, it would be interpreted that the reliability level of the scale is quite adequate for the analysis. If $0.80 \leq \alpha < 100$, the scale is considered perfectly reliable for the analysis. It is seen that the reliability levels of the four scales in Table 5 are adequate and reliable.

Upon considering Table 6, it is seen that a statistically positive and significant relationship exists among all of the variables. The variables with the highest correlation levels are calculated as follows: financial management competency and currency perception ($r= 0.571$), ($p < 0.005$); economic rationality and financial management competency ($r= 0.390$), ($p < 0.005$); money attitudes and financial management competency ($r= 0.534$), ($p < 0.005$). It is seen in the table below that the correlation coefficients among the independent variables are lower than 0.80, and therefore, no multi-collinearity problem exists among the variables.

Table 6. Correlation analysis results regarding the variables

Variables		Financial management competency	Economic rationality	Currency perception	Money attitude
Financial management competency	Pearson Correlation	1	0.390	0.571	0.534
	Significance		0.000	0.000	0.000
Economic rationality	Pearson Correlation	0.390	1	0.325	0.250
	Significance	0.000		0.000	0.000
Currency perception	Pearson Correlation	0.571	0.325	1	0.503
	Significance	0.000	0.000		0.000
Money attitude	Pearson Correlation	0.534	0.250	0.503	1
	Significance	0.000	0.000	0.000	

** Correlation is significant at 0.01 level.

Table 7. Multi regression analysis findings

Variable	B	Standard Error	β	t	p	VIF
Constant	0.170	0.394	0.198	0.431	0.000	
Economic Rationality	0.240	0.087	0.198	2.771	0.006**	1.131
Currency Perception	0.346	0.079	0.352	4.382	0.000**	1.418
Money Attitude	0.336	0.086	0.308	3.924	0.000**	1.354
Dependent Variable: Financial Management Competency, F:32.482. R = 0.665. R ² =0.442 Durbin-Watson: 1.887						
**p<0.05						

Table 7 presents the results of regression analysis in which the impacts of economic rationality, currency perception, and money attitudes on financial management competencies are determined. Before considering the regression analysis results, the Variance Inflation Factor (VIF) and Durbin-Watson coefficients should be considered (Korkmazer et al., 2016: 277). The VIF values lower than 5 indicate no multi-collinearity problem exists (Hair et al., 2011). Upon considering the analysis results presented in Table 7, the VIF values of the variables in the model are determined as lower than 5. Besides, the Durbin-Watson test value is checked to detect whether or not an autocorrelation problem exists, whereas this value (1,887) is determined to fulfill the condition of being lower than 1 and higher than 3 (Field, 2013).

The regression analysis (F:32,482; p<0.000), conducted to determine the impacts of the variables in the model on financial management competencies, is statistically significant. It is seen that economic rationality has a positive impact on financial management competencies by 24%, currency perception by approximately 35%, and money attitudes by approximately 34%, and H1, H2, and H3 hypotheses are accepted. Consequently, the adjusted-R² value indicates that the independent variables explain 44% of the dependent variable.

5. Discussions and conclusion

Financial knowledge is as important to financial literacy as financial experience is to financial behavior literature. Experiencing gives individuals the opportunity to act while using information. In other words, it gives clues to individuals about the decisions that can be taken before making financial decisions. It allows to tolerate the risks of the financial decisions taken before hand. Experiences, on the other hand, help individuals acquire competence and talent.

Financial competencies are formed in accordance with the time at which the competency is acquired, not according to the line of business in which the economic units operate. Financial management skills are learned and developed with the right scheduling. For both companies and households, learning is an ongoing process. Throughout this learning process, practical training constitutes the basis of financial competencies in particular. The development of financial independence among young individuals is often related to the acquisition of post-secondary education and financial skills and resources, including obtaining employment, generating and maintaining checking and savings accounts, and acquiring assets (Kim & Chatterjee, 2013).

In the study, it is tried to explain the financial management skills of young individuals who acquire practical training, that is, who actually work and earn an economic gain. In this context, the financial management competencies formed by the economic rationality, currency perception, and money attitudes of young people within the 8-17 age group working in various industrial zones throughout Trabzon province are analyzed on the local scale. Within the scope of economic rationality, it can be claimed that young people may make benefit-cost, and profit-cost comparisons, make their expenditures according to their incomes and economically assess the services offered. Familiarity with monetary issues, planning, and budgeting concepts involves important parameters that

determine the currency perceptions of young people. It is observed that the money earned is not merely an instrument that should be consumed at that moment, that it is necessary to save money for the future, that there is no hesitation in meeting the necessary and basic needs, and that unnecessary expenditure should be avoided. Through young adults' participation in the workforce, the development of positive adult identity is achieved through opportunities for future lucrative employment, financial independence, monetary adequacy, personal responsibility, and exposure to adult financial roles while earning income (Bauermeister et al., 2009).

Another striking aspect of the obtained results is that 93% of young individuals wish to work independently. Their voluntary work enables young people to learn faster and gain meaningful experiences. As a result, the importance of experience and schedule in acquiring competencies in financial matters is revealed. At this point, parents assume a crucial role. Exhibiting responsible financial behavior is a critical developmental task that must be accomplished on the path to adult self-sufficiency, and parents are at the center of this process (Shim et al., 2010: 1468).

Through practices such as work experience supported by family and school education, children can develop habits such as financial management skills such as money management, financial planning, and budgeting. These gains will also allow them to develop the financial self-efficacy they may need in adulthood. Another issue is that the effects of individuals' cognitive abilities on financial skills are limited. Considering their income status, parents can limit their children's opportunities to gain financial ability through work and money experience. On the other hand, one of the reasons why it takes longer for young adults to become financially independent is the higher education and training demand that society needs (Xiao et al., 2014). The study results indicate that young individuals within the 8-17 age group acquire financial management skills depending on the conditions in which they live. In this context, money earned and work experience acquired in the early periods enable young individuals to manage financial issues well and become talented. For this reason, regardless of income level, children should be given the opportunity to work and gain financial competence at an early age. Regardless of the field, the knowledge gained should be made more meaningful by concretizing with experiences.

References

- Angulo-Ruiz, F. and Pergelova, A. (2015). An empowerment model of youth financial behavior. *Journal of Consumer Affairs*, 49(3), 550-575.
- Ansong, A. and Gyensare, M. A. (2012). Determinants of university working-students' financial literacy at the University of Cape Coast, Ghana. *International Journal of Business and Management*, 7(9), 126.
- Arnett, J.J. (2000). Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469– 480.
- Atkinson, A., Stephen M., Sharon C. and Elaine K. (2007). Levels of Financial Capability in the UK. SSRN Scholarly Paper ID 959519, Rochester, NY: *Social Science Research Network*. <http://papers.ssrn.com/abstract=959519>.
- Báčová, V., Dudeková, K., Kostovičová, L. and Baláž, V. (2017). Financial planning for retirement in young adults: Interaction of professional experience, knowledge, and beliefs. *Studia Psychologica*, 59(2), 84.
- Banks, J., Carvalho, L. S. and Perez-Arce, F. (2019). Education, decision making, and economic rationality. *Review of Economics and Statistics*, 101(3), 428-441.
- Bartley, J. (2011). What drives financial literacy among the young?. *Undergraduate Economic Review*, 7(1), 23.
- Başgil, A. F. (1942). Main Organization Law, Istanbul: İ. U. H. F. Student Society Publications, Volume II.
- Bauermeister, J. A., Zimmerman, M., Gee, G. C., Caldwell, C. and Xue, Y. (2009). Work and sexual trajectories among African American youth. *Journal of Sex Research*, 46(4), 290-300.
- Bolay, S.H. (1990). Dictionary of Philosophical Doctrines, Ankara: Akçağ Publications
- Burgoyne, C.B., Routh, D.A. and Ellis, AM. (1999). The Transition to the Euro: Some Perspectives from Economic Psychology. *Journal of Consumer Policy*, 22, 91–116.
- Chen, H. and Volpe, R. P. (1998). An analysis of personal financial literacy among college students. *Financial services review*, 7(2), 107-128. [http://dx.doi.org/10.1016/S1057-0810\(99\)80006-7](http://dx.doi.org/10.1016/S1057-0810(99)80006-7) (December 23, 2011).
- Choi, S., Shachar K., Wieland M. and Dan S. (2014). Who Is (More) Rational? *American Economic Review* 104(6): 1518-1550.
- Cui, X., Xiao, J. J., Yi, J., Porto, N. and Cai, Y. (2019). Impact of family income in early life on the financial independence of young adults: Evidence from a matched panel data. *International Journal of Consumer Studies*, 43(6), 514–527.
- Cunniën, K. A., Martin Rogers, N. and Mortimer, J. T. (2009). Adolescent work experience and self-efficacy. *International Journal of Sociology and Social Policy*.

- Cutler, D., M. and Lleras-Muney, A. (2008). Education and Health: Evaluating theories and evidence in Making Americans Healthier: Social & Economics Policy as Health Policy, R.F. Schoeni et al. (eds), NY: Sage.
- Danes, S. M., Huddleston-Casas, C. and Boyce, L. (1999). Financial Planning Curriculum for Teens: Impact Evaluation. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 10 (1): 25–37
- Donohue, B., Conway, D., Beisecker, M., Murphy, H., Farley, A., Waite, M. and Shorty, C. (2005). Financial management and job social skills training components in a summer business institute: A controlled evaluation in high achieving predominantly ethnic minority youth. *Behavior Modification*, 29(4), 653-676.
- Drever, A. I., Odders-White, E., Kalish, C. W., Else-Quest, N. M., Hoagland, E. M. and Nelms, E. N. (2015). Foundations of financial well-being: Insights into the role of executive function, financial socialization, and experience-based learning in childhood and youth. *Journal of Consumer Affairs*, 49(1), 13-38.
- Durvasula, S. and Lysonski, S. (2007). Money attitudes, materialism, and achievement vanity: an investigation of young Chinese consumers' perceptions.
- Edwards, R., Allen, M. A. and Hayhoe, C. R. (2007). Financial attitudes and family communication about students' finances: the role of sex differences. *Communication Reports*, 20(2), 90–100
- Falahati, L., Paim, L., Ismail, M., Haron, S. A. and Masud, J. (2011). Assessment of university students' financial management skills and educational needs. *African Journal of Business Management*, 5(15), 6085-6091.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). London: Sage.
- Fitzpatrick, C., Gagne, K. H., Jones, R., Lobley, J. and Phelps, L. (2005). Life skills development in youth: Impact research in action. *Learning*, 72- 77.
- Friedline, T. and West, S. (2016). Financial education is not enough: Millennials may need financial capability to demonstrate healthier financial behaviors. *Journal of Family and Economic Issues*, 37(4), 649–671.
- Frijns, B., Gilbert, A. and Tourani-Rad, A. (2014). Learning by doing: The role of financial experience in financial literacy. *Journal of Public Policy*, 34(1), 123-154.
- Galligan, A. M. (1995). Service learning and experiential education. In Fried and Associates (Eds.) *Shifting paradigms in student affairs: Culture, context, teaching, and learning*, 189-207. Lanham, MD: University Press of America, Inc.
- Garman, E. T. and Fogue, R. (2011). *Personal finance*. Cengage Learning.
- Gregory, J. (2002). Principles of experiential education. In Jarvis, P. (Ed.) *The theory and practice of teaching*, 94-107. Sterling, VA: Stylus Publishing, Inc.
- Hair, J. F., Ringle, C. M. and Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139-152.
- Hamilton, S. F. and Crouter, A. C. (1980). Work and growth: A review of research on the impact of work experience on adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 9(4), 323-338.
- Hanley, A. and Wilhelm, M. S. (1992). Compulsive buying: An exploration into self-esteem and money attitudes. *Journal of Economic Psychology*, 13(1), 5–18. [https://doi.org/10.1016/0167-4870\(92\)90049-D](https://doi.org/10.1016/0167-4870(92)90049-D).
- Harris, I. M., Denise, P. and Thomas, R.M. (1989). Experiential education for community development. In Denise, P. S and Harris, I.M. (Eds.) *Experiential education for community development*, 1-18. NY: Greenwood Press.
- Hilgert, M., Hogarth, J. and Beverly, S. (2003). Household financial management: the connection between knowledge and behavior. *Federal Reserve Bulletin*, July, 309–322
- Jones, B. and Iredale, N. (2006). Developing an entrepreneurial life skills summer school. *Innovations in education and teaching international*, 43(3), 233-244.
- Jorgensen, B. L. and Savla, J. (2010). Financial literacy of young adults: The importance of parental socialization. *Family Relations*, 59, 465-478. doi:10.1111/j.1741-3729.2010.00616.x
- Juen, T. T., Sabri, M. F., Othman, M. A., Abdul Rahim, H. and Muhammad Arif, A. M. (2013). The Influence of Financial Knowledge, Financial Practices and Self-Esteem on Money Management Skills of Young Adults. *Malaysian Journal of Youth Studies*, 9, 23-37.
- Kalayci, S. (2018). *SPSS Applied Multivariate Statistical Techniques*. Ankara: Dynamic Academy Publications.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Korkmazer, F., Ekingen, E. and Yıldız, A. (2016). The Effect of Psychological Capital on Employee Performance: A Study on Healthcare Professionals, *Hacettepe Journal of Health Administration*, 19(3), 271-281.
- Kotlikoff, L. J. and Bernheim, B. D. (2001). Household financial planning and financial literacy. In J. Laurence, and Kotlikoff. (Eds.), *Essays on saving, bequests, altruism, and life-cycle planning*, 427–478.
- LeBaron, A. B., Runyan, S. D., Jorgensen, B. L., Marks, L. D., Li, X. and Hill, E. J. (2019). Practice makes perfect: Experiential learning as a method for financial socialization. *Journal of Family Issues*, 40(4), 435-463.

- LeBaron, A. B., Holmes, E. K., Jorgensen, B. L. and Bean, R. A. (2020). Parental financial education during childhood and financial behaviors of emerging adults. *Journal of Financial Counseling and Planning*.
- Lee, J. M., Lee, J. and Kim, K. T. (2020). Consumer financial well-being: Knowledge is not enough. *Journal of Family and Economic Issues*, 41(2), 218-228.
- Lü, R. and Hao, F. (2022). The Development of Rationality in Economics. *International Research in Economics and Finance*, 6(1), 1-12.
- McCormick, M. H. (2009). The effectiveness of youth financial education: A review of the literature. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 20(1), 70–83.
- Mendola, A. (2020). Financial Decision-Making Capacity and Patient-Centered Discharge. *The Journal of Clinical Ethics*, 31(2), 178–183.
- Moffitt, T E., Louise A., Daniel B., Nigel D., Robert J. H., HonaLee H., Renate H., Richie P., Brent W. R., Stephan R., Malcom R. S., Avshalom C. and James J. H. (2011). A Gradient of Childhood Self-Control Predicts Health, Wealth, and Public Safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108 (7): 2693–2698.
- Montoya, D. Y. and Scott, M. L. (2013). The effect of lifestyle-based depletion on teen Consumer behavior. *Journal of Public Policy and Marketing*, 32, 82-96
- Mortimer, J. T. (1994). Work Experience in Adolescence. *Journal of Vocational Education Research*, 19(1), 39-70.
- Norvilitis, J. M., Merwin, M. M., Osberg, T. M., Roehling, P. V., Young, P. and Kamas, M. M. (2006). Personality factors, money attitudes, financial knowledge, and credit-card debt in college students. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(6), 1395–1413
- Oseifuah, E. K. (2010). Financial literacy and youth entrepreneurship in South Africa. *African journal of Economic and management studies*.
- Prince, M. (1991). Gender and money attitudes of young adults. gender and consumer behavior. In J. A. Costa (Ed.), *Conference Proceedings*, 284–291. Valdosta, GA: Association for Consumer Research.
- Shim, S., Barber, B. L., Card, N. A., Xiao, J. J. and Serido, J. (2010). Financial socialization of first-year college students: The roles of parents, work, and education. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(12), 1457-1470.
- Tang, T. L. P. (1992). The meaning of money revisited, *Consequence of Organizational Behavior*, vol. 2, no. 13, pp. 197-202
- Tang, N. and Peter, P. C. (2015). Financial knowledge acquisition among the young: The role of financial education, financial experience, and parents' financial experience. *Financial Services Review*, 24(2), 119-127.
- Tekin, H. (1993). *Measurement and evaluation in education*. Ankara: Judicial Publishing House.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert type scale development guide*. Ankara: TPD Publications
- Tham, K. W., Dastane, O., Johari, Z. and Ismail, N. B. (2019). Perceived risk factors affecting consumers' online shopping behaviour. *Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 6(4), 246-260.
- Titman, S. J., Keown, A. J. and Martin, J. H. (2017). *Financial Management (13th ed.)*. Harlow, UK: Pearson
- Torun, I. (2008). Rationalization of the Economic Mentality According to Max Weber. *Journal of Social Economic Research*, 8(15), 14-34.
- Tyszka, T. and Przybyszewski, K. (2006). Cognitive and emotional factors affecting currency perception. *Journal of economic psychology*, 27(4), 518-530.
- Von Neumann, J. and Morgenstern, O. (1974). *Theory of Games and Economic Behavior*, Princeton, N. J.
- Wahab, R., Sabri, M. F. and Ramli, N. N. (2016). Money literacy, shopping and purchasing patterns among primary school students in Malaysia. *Journal of Education and Human Development*, 5(1), 146-162.
- Ward, S. (1974). Consumer socialization. *Journal of Consumer Research*, 1(2), 1–16. doi:10.1086/208584
- Xiao, J. J., Chatterjee, S. and Kim, J. (2014). Factors associated with financial independence of young adults: Financial independence of young adults. *International Journal of Consumer Studies*, 38(4), 394–403. <https://doi.org/10.1111/ijcs.12106>

Author contribution statements

The author contributed to the research's design and implementation, analysis, and the manuscript's writing.

Disclosure statement

The author reported no potential conflict of interest.

Ethics committee approval

This research has Ethics Committee Approval from Gümüşhane University dated 28/07/2022 and numbered 2022/5. All responsibility belongs to the researcher. All parties participated in the research of their own free will.

International Journal of Social Sciences
and Education Research
Volume:9 Issue:1, 2023

Research article/Araştırma makalesi

Covid-19'un enerji piyasasına etkisinin BIST 100'de en çok kazandıran beş
enerji hisse senedi üzerinden değerlendirilmesi

Cemile ALP, Ozan BAHAR, Aytaç PEKMEZCİ

Covid-19'un enerji piyasasına etkisinin BIST 100'de en çok kazandıran beş enerji hisse senedi üzerinden değerlendirilmesi

Assessment of the impact of covid-19 on the energy market through the five most profitable energy stocks in the BIST 100

Cemile Alp¹, Ozan Bahar² ve Aytaç Pekmezci³

¹Doktora, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, SBE, İktisat ABD, Muğla, Türkiye, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9837-5032>

²Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, İİBF, İktisat Bölümü, Muğla, Türkiye, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3349-5479>

³Doç. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Fen Fakültesi, İstatistik Bölümü, Muğla, Türkiye, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4020-0069>

Makale Bilgisi	Öz
Araştırma Makalesi Gönderilme: 11 Ekim 2022 Düzeltilme: 19 Ocak 2023 Kabul: 21 Ocak 2023 Anahtar kelimeler: Covid-19, Dolar, Euro, Altın, Hisse senedi fiyatları, Eşbütünleşme analizi, ADF ve PP birim kök testleri	<p>Bu çalışma, 2021 'in son çeyreğinde TL 'nin aşırı değer kaybı ve Türkiye'nin enerji bakımından dışa bağı oluşturma dikkate alınarak yapılmıştır. Çalışmada enerji piyasasındaki BIST100'de artış trendine sahip AKSEN, ENERJISA, ZOREN, NATEN ve AKSUE hisselerinin Dolar, Euro, Altın ve Covid-19 vaka sayısı arasındaki ilişki analiz edilmektedir. Çalışmada ADF (Genişletilmiş Dikey Fuller) ve Phillips – Perron Birim Kök Testleri ile değişkenlerin durağanlık seviyeleri belirlenmiştir, değişkenler arasında uzun dönemli ilişkinin tespiti için Johansen Eşbütünleşme Testi ve değişkenler arasında kısa dönemli ilişkinin tespiti için de Granger Nedensellik testlerinden VECM ve UVAR kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda NATEN, ZOREN ve AKSEN hisse senetlerinin ele alınan değişkenlerle arasında uzun dönem ilişkisinin olmadığı ENJSA ve AKSUE hisse senetlerinin ise değişkenlerle arasında uzun dönemli ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan Granger Nedensellik testleri sonucunda kısa dönemli ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Sadece AKSEN hisse senedi için yapılan nedensellik analizinde kısa dönemli bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır.</p>
Article Info	Abstract
Research Article Received: 11 October 2022 Revised: 19 January 2023 Accepted: 21 January 2023 Keywords: Covid-19, Dollar, Euro, Gold, Stock prices, Cointegration analysis, ADF and PP unit root tests	<p>This study was conducted by considering the excessive depreciation of the TL in the last quarter of 2021 and Turkey's external dependence in terms of energy. The study shows the relationship between Dollar, Euro, Gold, and Covid-19 cases of AKSEN, ENERJISA, ZOREN, NATEN, and AKSUE shares, which have an increasing trend in BIST100 in the energy market, is analyzed. In the study, the stability levels of the variables were determined with the ADF (Extended Vertical Fuller) and Phillips – Perron Unit Root Tests, the Johansen Cointegration Test was used to determine the long-term relationship between the variables, and the Granger Causality tests VECM and UVAR were used to determine the short-term relationship between the variables. As a result of the study, it is understood that NATEN, ZOREN, and AKSEN stocks do not have a long-term relationship with the variables discussed, while ENJSA and AKSUE stocks have a long-term relationship with the variables. As a result of the Granger Causality tests, it has been determined that there are short-term relationships. The causality analysis made only for AKSEN stock determined that there was no short-term relationship.</p>

1. Giriş

Dünyada ilk olarak 1 Aralık 2019'da Çin'in Wuhan kentinde görülen koronavirüsün Türkiye'deki ilk vakası ise 11 Mart 2020 tarihinde görüldü (Bahar ve Çelik İlal, 2020; Budak ve Korkmaz, 2020; Demir vd., 2020). Krizin küresel bir salgına dönüşmesi ile uluslararası seyahat engellerinin yanında ithalat ve ihracat sınırlamalarının getirilmesi, küresel boyutta ekonomide bir daralma meydana getirmiştir. Uluslararası para birimlerinin TL karşında

* Bu çalışma, insan üzerine veri toplama, analizi ya da sonuçları ile ilgili olmadığı için Etik Kurul Onayı gerekmemektedir. Tüm sorumluluk yazara aittir.

Kaynak göster: Alp, C., Bahar, O. & Pekmezci, A. (2023). Covid-19'un enerji piyasasına etkisinin BIST 100'de en çok kazandıran beş enerji hisse senedi üzerinden değerlendirilmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 9 (1), 59-69. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.1184986>

aşırı değerlenme sorunu yaratması, ekonomik aktivitenin yavaşlaması, doğal olarak sanayinin ve üretimin temel girdisi olan enerji talebinin düşmesine sebep olmaktadır.

Çalışmada ele alınan zaman aralığı 2021'in son çeyreği ve 2022'nin ilk çeyreği (06.09.2021-29.04.2022) olan döneme denk gelmektedir. Ele alınan zaman diliminde Dolar/TL ve EURO/TL paritesindeki hızlı artış, TL de ciddi boyutlara varan değer kaybına yol açmıştır. 2021 yılında Amerikan Doları son 3 Aylık sürede Türk Lirası karşısında %45,74 oranında değer artışı yaşamıştır. 17 Aralık tarihinde Dolar 17 TL ve Euro 19 TL'nin üzerinde seyretmiş ve BİST 100 endeksinde tarihi zirvenin görüldüğü bu tarihte aynı zamanda yılın en sert düşüşlerinden biri yaşanmıştır. Böylece Aralık ayının ikinci yarısında bir düzeltme evresine giren BİST 100 endeksi, zirve seviyesi 2.406 puandan 1.726 puana kadar geriledikten sonra 2021 yılının son haftasında bir miktar toparlanmayla 1.800 dolaylarında seyretmiştir.

Borsa İstanbul, özellikle 2021 yılının 4. çeyreğinde önemli bir yükseliş ivmesi yakalamıştır. BİST 100 endeksi, Ekim ayının ilk haftası 1.390 puan seviyelerinde başlayan yükseliş yüzde 73 oranında büyümeyle 2.406 puanda tarihi zirvesini görmüştür. BIST 100 endeksi, 2012'den bu yana en güçlü ilk çeyrek performansını, 2022' nin ilk çeyreğinde %20,22 artışla 2.233,30 puana çıkarak kaydetmiştir. 2019 yılından itibaren BİST 100 endeksi çeyreklik bazda ilk kez üst üste 3 çeyreği artışla sürdürmektedir.

Günümüzde küresel çapta ekonomilerin içinde bulunduğu ciddi sıkıntılar 2008 yılında Küresel Krizle başlamış, 2019 Aralık ayıyla başlayan ve 2020 yılında pandemiye dönüşen Covid-19'la devam etmiş ve 2022 yılı Şubat ayında başlayan Ukrayna-Rusya savaşıyla kriz yeni bir boyuta geçmiştir. Pandemi ve savaşın eklenmesiyle küresel tedarik zincirinde bozulmalar yaşanmış, enerji ve gıda fiyatları yükselmiştir. Gelişmiş ülkelerin merkez bankaları başta olmak üzere kriz boyunca sürekli para basarak krizin ekonomik canlılığı etkilemesi ve durgunluğa dönüşürmesi önlenmeye çalışılmıştır. Buda küresel çapta enflasyonu artırma etkisi doğurmuştur. Yaşanan tüm bu gelişmeler enerji fiyatlarının da artmasını beraberinde getirmiştir. Enerji fiyatlarındaki artış da ithalatın artmasına sebebiyet vermiştir. 2021 yılında Brent petrolün fiyatı 46 USD/Varil iken, 2022 yılı ilk çeyreğinde 115 USD/Varil fiyatını görmüştür. Enerji fiyatlarının bir göstergesi olan petrol fiyatının artışı diğer enerji kaynaklarının fiyatlarında da artışlar olduğunun bir işaretidir.

Enerji fiyatlarındaki artışlar dünya genelinde olduğu gibi Türkiye'de de ulaşımdan, gıdaya pek çok sektörü olumsuz yönde etkilemiştir. Enerji bakımından dışa bağımlı bir ülke olan Türkiye'nin Enerji piyasasında faaliyette bulunan, alım satım yanında, kendi de enerji üretim faaliyetleri yürüten şirketlerin beş tanesinin hisse senetleri baz alınarak Covid-19 pandemisi ve Dolar, Euro ve Altın gibi uluslararası değerlerin değişimden nasıl etkilendiklerini incelemek amacıyla bu çalışma yapılmıştır.

2. Literatür

Özdemir (2020), BIST sektör endekslerine (Mali, hizmet, sınav ve teknoloji endeksi) Covid-19 pandemisinin etkisini araştırmak amacıyla, sektör endeksleri ile Covid-19 vaka ve vefat sayıları arasındaki asimetrik ilişkiyi Hatemi-J asimetrik nedensellik testi ile incelemiştir. Dünya borsalarına olumsuz etkileri olan Covid-19 pandemisinin, Borsa İstanbul'a da olumsuz etkide bulunduğu saptanmış ve Mali sektör endeksini olumsuz yönde etkilerken, Teknoloji sektör endeksini pozitif yönde etkilediği sonucuna varmıştır.

Firik ve Irmak (2021), Türkiye elektrik şebekeleri ile üretim ve tüketimlerine Covid-19 salgın sürecinin erken dönem etkilerini; salgın sürecinin Türkiye'de artış gösterdiği Nisan 2020 ve Mayıs 2020 aylarını, önceki yıllarla karşılaştırma yaparak değerlendirmişlerdir. Yapılan dönem karşılaştırmasında önceki yıla oranla tüketim açısından hafta içi günlerde elektrik tüketiminin düşmesinin yanında zaman aralığının da değiştiği belirtilmektedir. Hafta içi ve hafta sonu sabah saatlerinde en fazla düşüşün yaşandığı, hane tüketimin de ise artış olduğu tespit edilmiştir. İşler ve Güven (2021), Covid 19'un Türkiye'de BIST 100 endeksine etkilerinin tespit edilmesi amacıyla, çalışmada iki değişkenli eşbütünleşme analizlerinden farklı olarak BIST 100 endeksi üzerinde etkili olabilecek dolar, altın ve gecelik repo faizi, gibi değişkenler de kullanmışlardır. Covid-19 vaka sayısının BIST 100 endeksi üzerindeki etkisinin negatif olduğunu, vefat sayısının ise endeks üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını gözlemlemişlerdir. Ayrıca dolar kurunun BIST 100 endeksi üzerinde anlamlı negatif etkisi olduğunu, gecelik repo faizi ve altının BIST 100 endeksi üzerindeki etkisinin pozitif olduğunu gözlemlemişlerdir.

Ünal (2020), COVID-19 salgınında Borsa İstanbul'da faaliyet gösteren şirketlerin ne derece etkin fiyatlandığını ve salgının değişik sektörlere yaptığı finansal etkileri ve ayrıca aşırı tepki hipotezinin geçerliliğini araştırmıştır. Sektörel olarak yaptığı değerlendirmede ulaştırma, lojistik, havayolları, turizm, deri giyim ve pazarlama sek-

törlerinin hisse fiyat performansı yanında finansal performans olarak da salgından en çok etkilenen sektörler olduğunu tespit etmiştir. Covid-19 yayıldığına en düşük fiyat performansına sahip şirketlerin izleyen dönemde en yüksek fiyat performansına sahip olmasını da aşırı tepki hipotezini destekler nitelikte bir bulgu olarak yorumlamıştır.

Tursun (2022), çalışmasını COVID-19 salgınında Türkiye’de alınan kısmi kapanma ve tam kapanma kararlarının BİST’teki sektörel etkilerini belirlemek amacıyla yapmıştır. Salgın sürecinde alınan kısmi kapanma kararlarının BİST bünyesindeki seçilmiş piyasalar üzerinde negatif yönde etkisinin olduğunu ve tam kapanma kararının piyasalar üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğunu gözlemlemiştir. Ayrıca piyasanın yarı güçlü formda etkin olmadığı sonucuna varmıştır. Sönmezler ve Gündüz (2021), Covid-19 salgın sürecinin BIST-30 hisse senetlerinin piyasa performansı üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Salgın döneminde BIST-30’da yer alan hisse senetlerinin -analiz edilen piyasa performansı parametreleri bakımından- önceki dönem piyasa verileri ile kıyaslandığında, kazandıran grupta olan hisse senetlerinin kaybettiren hisse senetlerinden daha çok olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Keleş, Armağan ve Özdaloğlu (2021), BİST Elektrik Endeksinde işlem gören halka açık şirketlerin Covid-19 salgınında finansal performansının değerlendirmesini ROC ve SMART - çok kriterli karar verme - yöntemlerini kullanarak yapmışlardır. AKSA Enerji Üretim A.Ş. ’nin 2020 yılı finansal performans sıralamasında ilk sırada, ZORLU Enerji Elektrik Üretim A.Ş.’nin de son sırada yer aldığını gözlemlemiştir. Ören Bogoçlu ve Varbak Neşe (2022), çalışmalarını koronavirus pandemisinin yenilenebilir enerji üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapmışlardır. Covid-19 salgınında ekonominin olumsuz etkilenmesinin, sektörlerin birbiri ile ilişkili olması dolayısıyla enerji sektörünü de olumsuz etkilediği ve sektörler tarafından kullanılan enerji talebinde azalma meydana getirdiğini belirtmektedirler. Fakat YEK bu süreçte enerji üretimini sektöre uğratmadan devam ettirdiğini ve hatta sektörde büyüme potansiyelini de sürdürülebildiğini saptamışlardır. Saka Ilgın ve Sarı (2020), yaptıkları çalışmada salgın döneminde toplam vaka ve ölüm sayılarının en çok olduğu ülkeler ve Türkiye’ye ait hisse senedi piyasaları ile toplam günlük covid-19 vaka ve ölüm sayıları arasında nedensellik ilişkisini araştırmışlardır. Koronavirus salgınından kaynaklı en fazla toplam günlük vaka ve ölüm sayısına ulaşan ilk 5 ülke olan Hindistan, ABD, Brezilya, Kolombiya ve Rusya ile Türkiye’deki toplam vaka ve ölüm sayılarından hisse senedi piyasalarına doğru nedensellik ilişkisi olduğunu saptamışlardır. Pehlivan, Tosun ve Han (2022), yaptıkları çalışmada Türkiye’de Covid-19 toplam vaka sayısının BİST-100 endeksi, döviz kuru ve gram altın fiyatları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Toplam vaka sayısından kur ve grama doğru tek yönlü, BİST-100 ile toplam vaka sayısı arasında ise çift yönlü; nedensellik ilişkisi olduğunu tespit etmişlerdir.

Karadağ (2021), çalışmada Türkiye ekonomisinde COVID-19 küresel salgınının, elektrik, petrol ve doğal gaz sektörleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Koronavirus küresel salgınının yol açtığı iktisadi dalgalanma sonucu ekonomilerde oluşan talepteki ve arzdaki daralmayı, piyasa mekanizmasının kendi içerisinde dengeleyemediğini belirtmektedir. Kapsamlı müdahalelerle devletlerin, piyasaları dengelenmeye çalıştığına değinmiştir. Türkiye ekonomisinin olası enerji arzındaki kesilmelere karşı alternatif yenilenebilir kaynaklarını artırması ve geliştirmesi gerektiğini belirtmiştir. Tayar, Gümüştekin, Dayan ve Mandi (2020), yaptıkları çalışmada Koronavirus salgınının Türkiye’deki sektörler üzerinde etkilerini araştırmayı amaçlamışlardır. Salgınının Türkiye’de ulaştırma, elektrik, mali, sanayi ve teknoloji sektör endeksleri üzerinde görece yüksek düzeyde anlamlı ve olumsuz etkilere sahip olduğunu saptamışlardır. Gülhan (2020), yaptığı çalışmada Covid-19 pandemisinin Borsa İstanbul üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Çalışmadaki iki modele göre de pandemi sürecinin, BIST 100 üzerinde seçilen kontrol değişkenleri ile birlikte kısa ve uzun dönemli etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Borsa İstanbul da faaliyet gösteren şirketlerinde daralma dönemlerinde arz yönlü kısıtlama içerisine gireceklerinden endekslerdeki dalgalanmaların kaçınılmaz olacağı görüşündedir. Dikkaya ve Rzali (2020), Covid-19 pandemisinin küresel piyasalara etkisini değerlendirmek amacıyla çalışma yapmışlardır. Küresel enerji talebinin, seyahat hakkının sona ermesi veya kısıtlanması nedeniyle radikal olarak düşme göstermesi bunun da enerji stoklarının büyüklüğüne veya saklanabilirliğine bağlı olarak enerji fiyatlarında keskin bir düşüşe öncülük ettiğini belirtmişlerdir. Yenilenebilir enerji alanındaki daralmanın az olduğuna da işaret etmişlerdir.

Duran ve Acar (2020), çalışmalarını Covid-19 pandemisinin makroekonomik etkilerini değerlendirmek amacıyla yapmışlardır. Turizmden eğitime, tarımdan enerjiye, sivil havacılıktan finans kurumlarına kadar ekonominin tüm sektörlerinin alınan tedbirlerden olumsuz olarak etkilendiğini ve IMF’nin dünyanın 2020 yılında resesyona gireceği ve dünya ekonomisinin %3 daralacağı tahminlerini değerlendirmişlerdir. Sevim (2021), çalışmada Covid-19 pandemisinin küresel enerji sektöründeki etkilerini değerlendirmek ve rüzgar enerjisindeki son dönemki gelişmelerin orta vadeli projeksiyonları hakkında bilgi vermeyi amaçlamıştır. Salgın dolayısıyla 2020 yılsonu itibarıyla küresel enerji talebindeki düşüşün % 4 oranında olduğunu ve söz konusu bu düşüşün 2. Dünya Savaşı’ndan buyana görülen en büyük düşüş olduğunu belirtmiştir. Güneş PV ve karasal rüzgar türbin teknolojileri başta olmak

üzere fosil enerji teknolojilerine göre LCoE değerinin düşük olmasının Covid-19'dan daha az etkilenmesinin en önemli sebebi olduğu görülmüştür. Hacıevliyagil ve Gümüş (2020), yaptıkları çalışmada koronavirüsün en fazla görüldüğü 10 ülkedeki vaka ve ölüm sayıları ile bu ülkelere ait borsa endeksleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. ABD, Türkiye ve İngiltere borsalarının vaka sayılarından etkilendiğini diğer ülke borsalarının ise bu rakamlarla ilişkisinin olmadığını tespit etmişlerdir. Ölüm rakamlarının ise daha yoğunlukla Türkiye, Brezilya, Rusya ve Çin gibi gelişmekte olan ülke piyasalarına etki ettiğini belirtmektedirler. Özer ve Aksoy (2021), çalışmalarını enerji fiyatlarının seçilmiş borsa endeksleri üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yapmışlardır. Borsa endekslerinin enerji fiyatlarından etkilendiğini ama etkisinin çok küçük olduğunu tespit etmişlerdir. Diğer makroekonomik değişkenlerin borsa endekslerinde daha etkili olduğu görülmüştür.

3. Veri seti ve yöntem

Bu çalışma, insan üzerine veri toplama, analizi ya da sonuçları ile ilgili olmadığı için Etik Kurul Onayı gerekmemektedir

BIST100'de çok kazandıran beş enerji hissesi olarak AKSEN, ENJSA ENERJİSA, AKSUE VE NATEN hisseleri seçilmiştir. 06.09.2021-29.04.2022 zaman dilimindeki Covid-19 günlük hasta verisi Sağlık Bakanlığı'nın "Genel Koronavirüs Tablosu (saglik.gov.tr)" adresinden alınmıştır. Aynı zaman aralığında Aksen, Enerjisa Zoren, Aksue ve Naten hisse senetlerinin, Dolar, Euro ve Altın'ın günlük kapanış değerleri "https://finans.my-net.com/borsa/hisseler/" sitesinden temin edilmiştir.

Tablo 1. Değişkenlerin açıklaması

Simgesi	Açıklaması
LAKSEN	Logaritma Aksa Enerji
LENJSA	Logaritma Enerjisa Enerji
LZOREN	Logaritma Zorlu Enerji
LAKSUE	Logaritma Aksu Enerji
LNATEN	Logaritma Naten Enerji
LCOVID_19	Logaritma Covid-19 Vaka Sayısı
LALTIN	Logaritma Altın
LDOLAR	Logaritma Dolar
LEURO	Logaritma Euro

Çalışmada belirlenen zaman aralığında Covid-19 günlük hasta sayısının, Dolar, Euro ve altın değerlerinin, enerji sektöründeki hisse senetleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla öncelikle verilerden modeller elde edilmiştir. Bu modellerdeki değişkenlerin durağanlık derecelerini belirlemek için Augmented Dickey-Fuller (ADF) ve Phillips-Perron (PP) birim kök testleri kullanılmıştır. Değişkenler arasında uzun dönemli ilişkinin tespiti için Johansen Eşbütünleşme testi ve değişkenler arasında kısa dönemli ilişkinin tespiti için de Granger Nedensellik testlerinden VECM ve UVAR uygulanmıştır.

4. Uygulama

4.1. Modelin belirlenmesi

Borsa İstanbul'da işlem gören Enerji Hisse Senetlerinden; Zoren, Enjsa, Aksen, Naten ve Aksue çok yükselen Enerji firmalarına ait hisselerindedir. Bunlara ait günlük kapanış değerleri ile Türkiye'deki Covid19 günlük hasta sayıları, günlük Dolar kapanış değerleri, günlük Euro kapanış değerleri ve Altın (ons/tl) kapanış değerleri arasındaki ilişkilerde en uygun modellerin belirlenmesi için yapılan uygulama sonucunda elde ettiğimiz veriler değerlendirilmiş ve aşağıdaki tablolar oluşturulmuştur:

Birinci aşama için değerlendirme yapılırken; Modele ait determinasyon (belirlilik) katsayı (R^2) değerinin 0 ile 1 arasında ve büyük olması hatta 1'e yakın olması istenmektedir. Kurulan modele ait bilgi kriteri değerinin (AIC, SC) -4 ile +4 arasında, küçük olması aranmakta ve negatif değer olması istenmektedir. Modelin hatası $s(y)$ ve elde edilen hata kareler toplamının (HKT) küçük olması hatta 0'a yakın olması istenmektedir. Modelin ikinci aşamasında elde edilen hatalar arasında otokolerasyon olması istenmez. LM test istatistiği anlamlılık olasılık değerinin, JB test istatistiği anlamlılık olasılık değerinin ve White testi istatistiği anlamlılık olasılık değerinin 0,05 değerinden büyük olması istenmektedir. Verilerin ilk olarak doğal logaritmaları alınarak logaritmik seri haline dönüştürülmüştür. Daha sonra her bir hisse senedi için Doğrusal – Doğrusal (DD), Doğrusal – Logaritmik (DL), Logaritmik- Doğrusal (LD) ve Logaritmik- Logaritmik (LL) olarak modelleri tahmin edilmiştir.

Tablo 2. Aksa Enerji Üretim A.Ş. ait hisse senetleri için elde edilen model belirleme değerleri

Model	t(p)	F(p)	1.Aşama			2.Aşama			
			s(y)	R ²	HKT	AIC	LM(p)	JB(p)	White(p)
DD	+4	0,000	0,9831	0,89	161,4051	2,83	0,0000	0,0259	0,0000
DL	+2	0,000	1,1912	0,85	239,8168	3,21	0,0000	0,4170	0,0000
LD	+4	0,000	0,0833	0,92	1,1600	-2,10	0,0000	0,0840	0,0000
LL	+2	0,000	0,1018	0,88	1,7504	-1,71	0,0000	0,0486	0,0000

DD: AKSEN = 4,9651 + 0,0193 ALTIN + 2,6100 COVID_19 + 4,5636 - 4,7352 EURO + u

DL: AKSEN = -119,2125 + 28,3488 LALTIN - 21,6416 LEURO + u

LD: LAKSEN = 1,5522 + 0,0017 ALTIN + 0,000026 COVID-19 + 0,3449 DOLAR - 0,3493 EURO + u

LL: AKSEN = - 8,6245 + 2,2007 LALTIN - 1,3493 LEURO + u

Tablo 2’de elde edilen modellerin verileri incelendiğinde DD ve DL modellerinin Hata Katsayılar Toplamı (HKT) değeri yüksek olduğundan tercih edilmemiştir. AKSA Enerji için kurulan modeller içinde LD olarak kurulan modelin hatası s(y) değeri küçük, belirlilik katsayısı 1’e en yakın, bilgi kriteri AIC değeri küçük ve JB değeri 0,05 değerinden büyük olduğundan en uygun model olarak seçilmiştir.

Tablo 3. Enerjisa Enerji A.Ş. ait hisse senetleri için elde edilen model belirleme değerleri

Model	t(p)	F(p)	s(y)	1.Aşama			2. Aşama		
				R ²	HKT	AIC	LM(p)	JB(p)	White(p)
DD	+2	0,000	0,6659	0,86	74,9343	2,04	0,0000	0,3157	0,0000
DL	+4	0,000	0,4171	0,90	14,0902	1,12	0,0000	0,8898	0,0001
LD	+2	0,000	0,0508	0,88	0,4363	-3,10	0,0000	0,1064	0,0000
LL	+4	0,000	0,0473	0,89	0,3742	-3,23	0,0000	0,4961	0,0017

DD: ENJSA = 5,9095 + 1,9810 DOLAR - 1,2938 EURO + u

DL: ENJSA = -36,9730 + 8,1210 LALTIN - 0,5771 LCOVID_19 - 15,2600 LDOLAR + 15,2320 LEURO + u

LD: LENJSA = 1,9281 + 0,1381 DOLAR - 0,0811 EURO + u

LL: LENJSA = - 1,4963 + 0,6240 LALTIN - 0,0406 LCOVID_19 - 1,2085 LDOLAR + 1,2703 LEURO + u

Tablo 3 incelendiğinde DD ve DL olarak kurulan modelin HKT oldukça büyük olduğundan tercih edilmemiştir. LL olarak kurulan model ile LD olarak kurulan modelin değerleri birbirine oldukça yakın olmasına rağmen LL olarak kurulan model tüm değişkenleri kapsadığı ve bir tık daha LD’ye göre iyi olduğundan en uygun model olarak tercih edilmiştir.

Tablo 4. Zorlu Elektrik Üretim A.Ş. ait hisse senetleri için elde edilen model belirleme değerleri

Model	t(p)	F(p)	s(y)	1.Aşama			2. Aşama		
				R ²	HKT	AIC	LM(p)	JB(p)	White(p)
DD	+4	0,000	0,1199	0,46	2,4035	-1,37	0,0000	0,0074	0,0000
DL	+3	0,000	0,1027	0,60	1,7737	-1,69	0,0000	0,8465	0,0000
LD	+4	0,000	0,0671	0,45	0,7525	-2,54	0,0000	0,3398	0,0000
LL	+3	0,000	0,0581	0,59	0,5666	-2,83	0,0000	0,3297	0,0000

DD: ZOREN = 1,5851 - 0,0015 ALTIN - 1,3300 COVID_19 + 0,4059 DOLAR - 0,2692 EURO + u

DL: ZOREN = 1,4783 - 0,1456 LCOVID_19 - 1,8297 LDOLAR + 2,3978 LEURO + u

LD: LZOREN = 0,4428 - 0,0009 ALTIN - 7,6900 COVID_19 + 0,2216 DOLAR - 0,1410 EURO + u

LL: LZOREN = 0,3305 - 0,0810 LCOVID_19 - 1,1676 LDOLAR + 1,5043 LEURO + u

Tablo 4 incelendiğinde DD ve DL olarak kurulan modellerin HKT büyük olduğundan tercih edilmemiştir. LL ve LD olarak kurulan modellerin değerleri birbirine oldukça yakın olmasına rağmen LL olarak kurulan model bir tık daha iyi olduğundan tercih edilmiştir.

Tablo 5. Natürel Yenilenebilir Enerji A.Ş. ait hisse senetleri için elde edilen model belirleme değerleri

Model	t(p)	F(p)	s(y)	1.Aşama			2. Aşama		
				R ²	HKT	AIC	LM(p)	JB(p)	White(p)
DD	+4	0,000	4,0189	0,81	0,2697	5,65	0,0000	0,1290	0,0000
DL	+3	0,000	4,9727	0,71	4154,3	6,07	0,0000	0,0237	0,0000
LD	+4	0,000	0,0841	0,83	1,1807	-2,09	0,0000	0,7683	0,0000
LL	+2	0,000	0,1046	0,73	1,8493	-1,66	0,0000	0,0762	0,0000

DD: NATEN = 39,9599 + 0,03379 ALTIN + 0,0001 COVID_19 + 22,9856 DOLAR - 22,1907 EURO + u

DL: NATEN = -293,2583 + 77,4901 LALTIN - 1,3854 LCOVID_19 - 60,4337 LEURO + u

LD: LNATEN = 3,5393 + 0,0010 ALTIN + 0,000026 COVID_19 + 0,4024 DOLAR - 0,4016 EURO + u

LL: LNATEN = - 4,5062 + 1,8284 LALTIN - 1,4341 LEURO + u

Tablo 5 incelendiğinde DD ve DL olarak kurulan modellerin $s(y)$ değerleri büyük olduğundan tercih edilmiştir. LL ve LD olarak kurulan modellere bakıldığında LD olarak kurulan model 4 değişkeni de kapsadığından ve de LL modele göre bir tık daha iyi olduğundan en uygun model olarak seçilmiştir.

Tablo 6. Aksu Enerji ve Ticaret A.Ş. ait hisse senetleri için elde edilen model belirleme değerleri

Model	t(p)	1. Aşama				2. Aşama			
		F(p)	s(y)	R ²	HKT	AIC	LM(p)	JB(p)	White(p)
DD	+4	0,000	1,7810	0,93	532,88	4,02	0,0000	0,1450	0,0000
DL	+4	0,000	1,7781	0,93	528,02	4,02	0,0000	0,0091	0,0031
LD	+3	0,000	0,1180	0,88	2,3407	-1,41	0,0000	0,4612	0,0000
LL	+4	0,000	0,1061	0,90	1,8792	-1,62	0,0000	0,0884	0,0000

DD: AKSUE = 0,0256 ALTIN+ 7,4400 COVID_19 + 5,5460 DOLAR – 4,8043 EURO + u

DL: AKSUE = - 132,3360+ 24,4431 LALTIN+ 2,1296 LCOVID_19 + 80,1394 LDOLAR –86,6373 LEURO+ u

LD: LAKSUE = 1,7521 + 2,9900 COVID_19 + 0,3424 DOLAR – 0,2153 EURO + u

LL: LAKSUE = -2,6524 + 0,6805 LALTIN + 0,1004 LCOVID_19 + 4,6607 LDOLAR – 2,6524 LEURO + u

Tablo 6 incelendiğinde DD ve DL olarak kurulan modellerin $s(y)$ ve HKT değerleri büyük olduğundan tercih edilmiştir. LL olarak kurulan model LD olarak kurulan modelden bir tık daha iyi olduğundan en uygun model olarak seçilmiştir.

4.2. Durağanlık düzeyi için ADF ve PP birim kök testi uygulanması

Genelleştirilmiş Dickey-Fuller (1979,1981) ve Phillips ve Perron (1988) birim kök testleri uygulanmıştır.

H₀: Seri durağan değildir.

H₁: Seri durağandır

Zaman serilerinde durağanlığı test etmek amacıyla Dickey ve Fuller tarafından birim kök testi geliştirilmiştir. Zaman serisi değişkenlerinin otoregressif (AR) süreçle ifade edilip edilemeyeceğini DF testi göstermektedir. Test neticesinde hata teriminde otokorelasyon çıkması halinde zaman serileri birinci dereceden otoregressif süreçle ifade edilememektedir (Özcan ve Arı, 2013:110). ADF sınaması için (1) ve (2) numaralı -sabit ve sabitli trendli)- eşitlikler tahmin edilmiştir.

$$\Delta X_t = \beta_0 + \beta_1 X_{t-1} + \sum_{i=1}^k \lambda_i \Delta X_{t-i} + u_t \quad (1)$$

$$\Delta X_t = \beta_0 + \beta_1 X_{t-1} + \beta_2 \text{trend} + \sum_{i=1}^k \lambda_i \Delta X_{t-i} + u_t \quad (2)$$

Tablo 7. Hisselere ait incelenen değişkenlerin ADF birim kök testi olasılık sonuçları

Değişkenler	ADF		PP		Durağanlık düzeyi	
	Düzye hali	Birinci fark	Düzye Hali	Birinci fark	ADF	PP
LCOVID_19	0.9784	0.0000*	1.0000	0.0000*	I(1)	I(1)
LEURO	0.7973	0.0000*	0.7973	0.0000*	I(1)	I(1)
LDOLAR	0.7475	0.0000*	0.6847	0.0000*	I(1)	I(1)
LALTIN	0.7124	0.0000*	0.6157	0.0000*	I(1)	I(1)
LZOREN	0.7361	0.0000*	0.7660	0.0000*	I(1)	I(1)
LAKSEN	0.2064	0.0000*	0.2083	0.0000*	I(1)	I(1)
LAKSUE	0.9410	0.0000*	0.9129	0.0000*	I(1)	I(1)
LNATEN	0.4123	0.0000*	0.4733	0.0000*	I(1)	I(1)
LENJSA	0.2392	0.0000*	0.1568	0.0000*	I(1)	I(1)
ALTIN	0.3901	0.0000*	0.2887	0.0000*	I(1)	I(1)
DOLAR	0.5193	0.0000*	0.5193	0.0000*	I(1)	I(1)
EURO	0.6339	0.0000*	0.5550	0.0000*	I(1)	I(1)
COVID 19	0.4432	0.0000*	0.9624	0.0000*	I(1)	I(1)

Not: *: İlgili serilerin %5 anlamlılık düzeyine göre durağan olduğunu göstermektedir.

Tablo 7 incelendiğinde tüm değişkenlerin 1. seviyesinde durağan oldukları görülmektedir.

1 ve 2 No'lu eşitliklerde X değişkeni; ele alınan seriyi, k; denkleme ilave edilen bağımlı değişken gecikmelerini ve Δ ; fark operatörünü, β ile λ parametreleri, trend; doğrusal zaman trendini temsil ederken u_t ; hata terimini ifade etmektedir. Phillips ve Perron birim kök testi de ADF testinin eksikliklerini gidermesi ve alternatif oluşturması

açısından çalışmada kullanılmıştır. ADF ile PP testine ait hipotez testleri benzer olup (3) ve (4) No'lu denklemlerle ifade edilmektedir (Bozkurt ve Altın, 2018:172).

$$y_t = \mu + \alpha y_{t-1} + \hat{u}_t \quad (3)$$

$$y_t = \tilde{\mu} + \tilde{\beta} \left(t - \frac{1}{2}\lambda\right) + \tilde{\alpha} y_{t-1} + \tilde{u}_t \quad (4)$$

Her iki test için, test istatistik olasılık değerinin 0,05'den küçük olması H_1 hipotezinin kabul edilmesi H_0 Hipotezinin reddedilmesi anlamına gelmektedir. Tablo 8'de değişkenlere ait ADF ve PP birim kök test olasılık değerleri verilmiştir.

4.3. Uzun dönemli ilişki olup olmadığının test edilmesi (Eşbütünleşme Analizi)

Birim kök analizini takiben eşbütünleşme analizine geçilmiştir. Eşbütünleşme testi olarak ise AKSEN, ZOREN, ENJSA, NATEN ve AKSUE hisse senetleri için değişkenlerin durağanlık mertebeleri aynı ve $I(1)$ olduğundan, hisselerin değişkenleri arasında uzun dönemli ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Johansen Eşbütünleşme testi yapılmıştır. Uzun dönemli ilişkinin olup olmadığına bakılmadan önce Vektör Otoregressif (VAR) modelin gecikme uzunluğunun belirlenmesi gerekmektedir. Tablo 9'da analiz sonucunda elde edilen max lag ve optimal lag değerleri verilmiştir. Daha sonra Johansen eşbütünleşme analizi yapılmış sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Çalışmada kullanılan değişkenler arasında uzun dönemli bir ilişki olup olmadığını anlamada kullanılan En Büyük Özdeğer (λ_{\max}) ve İz (λ_{trace}) istatistikleri (5)'deki gibi hesaplanmaktadır:

$$\lambda_{\text{trace}} = -T \sum_{i=r+1}^k \ln(1 - \lambda_i) \quad \lambda_{\max} = -T \ln(1 - \lambda_{r+1}) \quad (5)$$

(5)'te yer alan r , değişkenler arasında en fazla eşbütünleşme vektör sayısını temsil etmektedir. λ_{trace} eşbütünleşik vektörlerin sayısını, λ_{\max} eşbütünleşik vektörlerin anlamlılığını sınamaktadır (Pekmezci ve Bozkurt, 2016: 102). Bu testlerin hesaplanan olasılık değeri 0,05 değerinden büyük ise "Seriler arasında eşbütünleşme ilişkisi yoktur" şeklinde kurulan H_0 hipotezi reddedilir ve seriler arasında uzun dönemli ilişki mevcut olduğu tespit edilir.

Tablo 8. İncelenen değişkenlerin eşbütünleşme test istatistik olasılık değerleri

Hisseler	Maxlag	Optimal Lag	Bilgi kriteri	Johansen model tipi	λ_{trace}	λ_{\max}
AKSEN	12	1	4 (AIC)	Linear Intercept Trend	0.6725	0.6907
ENJSA	12	1	5 (AIC)	Quadratic Intercept Trend	0.0383*	0.0434*
ZOREN	12	2	5 (AIC)	Quadratic Intercept Trend	0.2133	0.3275
NATEN	12	1	5 (AIC)	Quadratic Intercept Trend	0.3850	0.5952
AKSUE	12	1	3 (AIC)	Linear Intercept No Trend	0.0134*	0.0193*

Not: * 0,05 değerinden küçük olduğundan uzun dönemli ilişkinin var demektir.

ENJSA ve AKSUE hisse senetlerinin durağanlık dereceleri PP testine göre aynı ve her iki hisse senedi için yapılan Johansen test sonuçları neticesinde değişkenler arasında uzun dönemli ilişki mevcut olduğundan kısa dönemli ilişki olup olmadığı VECM Granger nedensellik testi ile bakılmıştır. AKSEN, ZOREN ve NATEN hisse senetleri için yapılan analiz sonucunda hisselerle ait modeldeki değişkenlerin aynı seviyede durağan olduğu ancak tablo 8'den de anlaşıldığı üzere değişkenler arasında uzun dönemli ilişki olmaması nedeniyle kısa dönemli ilişki analizi UVAR Granger Nedensellik Analizi ile yapılmıştır.

4.4. Kısa dönemli ilişki (Granger nedensellik)

ENJSA ve AKSUE hisse senetlerine ait seriler arasında eşbütünleşme ilişkisi olduğundan seriler arasında var olan nedensellik ilişkilerinin yönü Vektör Hata Düzeltme/Granger modeli vasıtasıyla belirlenebilecektir. Değişkenler arasındaki uzun dönem ilişkisini gösteren eşbütünleşme Engle ve Granger (1987)'a göre, hata düzeltme modelinin (VECM) tanımlanabilmesine imkan vermektedir. Dengeden sapmalardan değişkenlerin kısa dönem dinamikleri etkilendiğinden, bu sapmaları değişkenler kısa dönemde hata düzeltme teriminin katsayısının ifade ettiği uyarılma parametreleri baz alarak düzeltilmektedir (Bilgin ve Şahbaz, 2009: 186). Tablo 9'da ENJSA ve AKSUE ait VECM Granger Nedensellik analizinin olasılık değerleri ve değişkenler arasındaki ilişkinin yönü gösterilmektedir.

VECM ve UVAR analizlerinde "değişkenler arasında kısa dönemli ilişkisi yoktur" şeklindeki H_0 hipotezi %5 anlamlılık düzeyinde test edilmekte ve hesaplanan test istatistik değerinin olasılık değeri 0,05'den küçük olmasından dolayı H_0 hipotezi reddedilir. İncelenen hisse senedine ait değişkenler arasında kısa dönemli ilişkinin varlığı

saptanır. Analizler sonucu değişkenler arasında oluşan nedenselliğin olasılık değerleri sırasıyla Tablo 9 ve Tablo 10'da sunulmaktadır.

Tablo 9. ENJSA ve AKSUE hisse senetlerinin değişkenlerine ait VECM Granger nedensellik analizi olasılık değerleri

Hisseler	Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Olasılık değerleri	Nedenselliğin yönü
ENJSA	LENJSA	All	0.0025*	All → LENJSA
	LALTIN	All	0.0249*	All → LALTIN
	LDOLAR	All	0.0082*	All → LDOLAR
	LEURO	All	0.0366*	All → LEURO
	LAKSUE	All	0.9470	
AKSUE	LALTIN	All	0.0092*	All → LALTIN
	LDOLAR	All	0.0379*	All → LDOLAR
	LEURO	All	0.0498*	All → LEURO

Not: * %5 anlamlılık düzeyine göre kısa dönemli ilişki olduğunu göstermektedir.

ENJSA için yapılan analiz neticesinde tüm değişkenlerden (All) LENJSA, LALTIN, LDOLAR ve LEURO'ya doğru ayrı ayrı kısa dönemli ilişkinin mevcut olduğu görülmüştür. Tespit edilen ilişkiler tek yönlüdür. AKSUE için yapılan analiz neticesinde ise tüm değişkenlerden (All) LALTIN, LDOLAR ve LEURO'ya ayrı ayrı kısa dönemli ilişki mevcutken LAKSUE doğru kısa dönemli bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir.

AKSEN, ZOREN ve NATEN hisse senetleri için kullanılan değişkenlerin aynı dereceden durağan olmaları ve aralarında uzun dönemli ilişki saptanamaması üzerine değişkenler arasında kısa dönemli ilişki olup olmadığını anlamak için her bir değişkenin durağanlık derecesi kadar farkı alınarak yeni serileri elde edilerek UVAR Granger Nedensellik analizi yapılmıştır. Elde edilen yeni serilere maksimum gecikme uzunluğu olarak verilerimiz günlük olduğundan dolayı 12 girilmiş ancak gerek duyulduğu takdirde 24 de girilmiştir. AIC ve SC bilgi kriterlerine göre optimal gecikme uzunluğu belirlendikten sonra kurulan VAR modelde otokorelasyon olup olmadığı da ayrıca gözlemlenmiştir.

Tablo 10. AKSEN, ZOREN ve NATEN hisse senetlerinin değişkenlerine Ait UVAR Granger nedensellik analizi olasılık değerleri

Hisseler	Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Olasılık değerleri	Nedenselliğin yönü
AKSEN	LAKSEN	All	0.9829	
	ALTIN	All	0.9968	
	DOLAR	All	0.9974	
	EURO	All	0.9977	
	LZOREN	All	0.7712	
ZOREN	LDOLAR	All	0.0010*	All → LDOLAR
	LEURO	All	0.0019*	All → LEURO
	LNATEN	All	0.1896	
NATEN	ALTIN	All	0.0399*	All → ALTIN
	DOLAR	All	0.1135	
	EURO	All	0.2096	

Not: * %5 anlamlılık düzeyine göre kısa dönemli ilişki olduğunu göstermektedir.

ZOREN için yapılan kısa dönemli UVAR nedensellik analizinde logaritmik hallerinin bir farkı alınan hali için yapılan var analizi sonucunda en uygun gecikme 2 den 1'e düşmektedir LM testi neticesinde de otokorelasyon problemi olmadığı belirlendikten sonra analiz yapılmıştır. Analiz sonucunda değişkenler arasında kısa dönemli ilişkinin olmadığı olasılık değerlerinin 0,05 değerinden büyük olmasından anlaşılmaktadır. AKSEN ve NATEN hisse senetlerinin her ikisinin de optimal gecikmeleri 1 iken bir farkları alınmış halleri için optimal gecikmeleri 24 olmuştur. ZOREN için yapılan analizde tüm değişkenlerden (All) LDOLAR ve LEURO 'ya doğru kısa dönemli ilişki olduğu saptanmıştır. NATEN için yapılan analiz sonucunda ise tüm değişkenlerden (All) ALTIN'a doğru kısa dönemli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

5. Sonuç

Covid-19 pandemisinin tüm dünyada etkili olması, sınırların kapatılması dahil ülkelerin sıkı önlemler alması uluslararası ticareti, turizmi ve ülkelerin ithalat ve ihracatını etkilediği gibi bunlar üzerinde etkisi birçok sektörü

olumsuz yönde etkilemeye devam etmektedir. Küresel boyutta alınan önlemlerin ülkelerin tümünü etkilediği gibi enerji konusunda dışa bağımlı bir ülke olan Türkiye’de de ekonomik daralmaya neden olmuştur.

Covid-19 krizinin etkisiyle taşıt ve konut gibi gayrimenkul piyasalarda canlılık yaşanması evlerin ofislere dönüşürülmesi ihtiyacı daha geniş bir ev ihtiyacı toplu taşımadan sakınmak gibi psikolojik faktörlerin etkisi ile de taşıt alımındaki artışlar bir dönem piyasayı canlandırmıştır.

Enerji bakımından dışa olan bağımlılığın fazla olması ve ithal enerjinin kura endeksli oluşu doların 2021 sonuna doğru önlemez artışı enerjii daha pahalı hale getirirken ithal enerji fiyatlarındaki artış yurtiçi fiyatları da arttırmaktadır ve enerji üreten ve yurtdışından alım satım yaparak hizmet sunan firmaların hisseleri de bu durumdan etkilenmektedir. Şirketlerin döviz borçlu yapısının kârlılıkları baskıladığı, kur artışıyla yükselen finansman maliyetlerinin risk oluşturduğu bilinmektedir. Daha analitik, öngörülebilir bir ortam ve toparlanma için ise TL’de dengeli bir seyre ihtiyaç duyulduğu açıktır. Çalışmaya Covid-19 günlük hasta sayısının dahil edilmesinin asıl nedeni yaşanan küresel krizin yatırım araçlarından olan hisse senetlerini, Dolar, Euro ve altın gibi değerlerin uluslararası boyutta kurlarda meydana gelen oynaklıklardan etkilenme derecelerinin yatırım araçları üstündeki etkisini analiz etmektir.

Yapılan ekonometrik uygulamalar sonucunda Enerjisa Enerji A.Ş.’ye ve AKSU Enerji A.Ş.’ye ait hisse senetleri ile Covid-19 hasta sayısı, Dolar, Euro ve Altın fiyatları arasında uzun dönemli bir ilişki olduğu geleceğe dair bir tahmin yapmanın mümkün olduğu görülmektedir. Uzun ilişkinin mevcudiyeti sonunda bu iki hisse senedi için yapılan Granger Nedensellik testleri sonucunda kısa dönemli ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Zorlu Enerji A.Ş.’ye, Aksa Enerji A.Ş.’ye ve Naturel Yenilenebilir Enerji Ticaret A.Ş.’ye ait hisse senetleri için yapılan analiz sonucunda ise değişkenler arasında uzun dönemli bir ilişki mevcut olmadığından geleceğe yönelik tahmin yapmak mümkün olmamaktadır. AKSEN hisse senedi için yapılan Granger Nedensellik testi sonucunda kısa dönemli bir ilişkinin olmadığı gözlemlenmiştir. NATEN ve ZOREN hisse senetlerinde ise kısa dönemli ilişkilerin varlığı saptanmıştır. Tespit edilen kısa dönemli ilişkiler tek yönlüdür. Yapılan ekonometrik analiz de enerji piyasasını olumsuz etkileyen Covid-19 salgının; Altın, Euro ve Dolar gibi makro değişkenleri de etkilemesi, bunlardaki değişimlerin de hisse senedi fiyatlarına etkisini destekler niteliktedir. Çalışma Covid-19’un yatırım araçlarına etkisini inceleyen güncel bir literatüre sahiptir. Enerji hisseleri ve pandemiye dair güncel verilerle yapılan bir araştırma çalışması olarak literatüre katkı sağlamaktadır.

Kaynakça

- Bilgin, C., ve Sahbaz, A., (2009). Türkiye’de büyüme ve ihracat arasındaki nedensellik ilişkileri, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1): 177-198.
- Bozkurt, E., ve Altınar, A., (2018). Doğrusal ve doğrusal olmayan birim kök testleriyle Türkiye’de işsizlik histerisinin tespiti. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 167-180.
- Bahar, O. & Çelik İlal, N. (2020). Coronavirüsün (Covid-19) turizm sektörü üzerindeki ekonomik etkileri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(1), 125-139. DOI: 10.24289/ijsser.728121
- Budak, F. ve Korkmaz, Ş. (2020). Covid-19 pandemi sürecine yönelik genel bir değerlendirme: Türkiye örneği. *Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi*, (1), 62-79. DOI: 10.35375/sayod.738657
- Demir, M., Günaydın, Y. & Demir, Ş.Ş. (2020). Koronavirüs (Covid-19) salgınının Türkiye’de turizm üzerindeki öncülleri, etkileri ve sonuçlarının değerlendirilmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(1), 80-107. DOI: 10.24289/ijsser.734263
- Dikkaya, M. ve Rzali, S. (2020, Aralık). Koronavirüs (Covid-19) Pandemisinin Küresel Enerji Piyasalarına Etkileri, Covid-19 Ekseninde Ekonomik ve Sosyal Dönüşüm, 395-417.
- Duran, M. S., ve Acar, M. (2020). Bir virüsün dünyaya ettikleri: Covid-19 pandemisinin makroekonomik etkileri. *International Journal of Social and Economic Sciences*, 10(1), 54-67.
- Firik, B., & İrmak, E. R. D. A. L. (2021). Covid-19 Salgınının Türkiye Elektrik Profili Üzerindeki Erken Dönem Etkileri. *Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi Part C: Tasarım ve Teknoloji*, 9(1), 40-56.
- Gülhan, Ü. (2020). Covid-19 Pandemisine BIST 100 Reaksiyonu: Ekonometrik Bir Analiz. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Hacıevliyagil, N. & Gümüş, A. (2020). Covid-19’un En Etkili Olduğu Ülkelerde Salgın-Borsa İlişkisi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 19 COVID-19 Özel Sayısı, 354-364.
- İlgin, K. S., ve Sarı, S. S. (2020). Covid-19 pandemisinin hisse senedi piyasalarına etkisi: Vaka ve ölümlerin yoğun olduğu ülkeler ile Türkiye incelemesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(23), 434-453.
- İşler, İ. İ., ve Güven, A. (2021). Covid 19 küresel salgınının BIST 100 Endeksi üzerindeki etkileri. *Politik Ekonomik Kuram*, 5(1), 63-77.

- Karadağ, H. (2021). Covid-19 Pandemi Döneminde Türkiye Ekonomisinde Enerji Sektöründe Yaşanan Gelişmeler. *Turkish Business Journal*, 2(3), 11-23.
- Keleş, M.K., Armağan, İ. Ü., ve Özdağoğlu, A., (2021). Elektrik Enerjisi Üreten Şirketlerin Covid-19 Salgın Ortamındaki Finansal Performanslarının ROC ve SMART Bütünleşik Yaklaşımı ile Analizi. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 227-235.
- Ören Bogoçlu, G. ve Vardak Neşe, S. (2022). COVID 19'un Yenilenebilir Enerji Üzerine Etkileri: Sistemik Bir Analiz. *Uluslararası Uygulamalı Mühendislikte Son Teknolojiler Dergisi*, 3 (1), 9-16.
- Özcan, B., & Ayşe, A. R. I. (2013). Para talebinin belirleyenleri ve istikrarı üzerine bir uygulama: Türkiye örneği. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 20(2), 105-120.
- Özdemir, L. (2020). Covid-19 pandemisinin BIST sektör endeksleri üzerine asimetrik etkisi. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 546-556.
- Özer, N. ve Aksoy, Z. T. (2021). Enerji Fiyatlarının Borsa İle Etkileşimi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 192-212.
- Pehlivan, C., Tosun, N., ve Han A. (2022). Covid-19 Salgınının Türkiye'de Finansal Değişkenler Üzerindeki Etkisinin Ekonometrik Analizi. *Türkiye Mesleki ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 1-12.
- Pekmezci, A., & Bozkurt, K. (2016). Döviz kuru ve ekonomik büyüme: Türk turizm sektörü için bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 97-110.
- Sevim, C. (2021). Covid-19 Salgınının Enerji Yatırımlarına Etkisi Ve Küresel Rüzgar Enerji Yatırımlarına Genel Bakış. 6. İzmir Rüzgâr Sempozyumu // 23-24 Eylül 2021 // İzmir
- Sönmezler, G. (2021). Covid-19 pandemi sürecinin BIST-30 hisse senetlerine etkilerinin karışıklık matrisi ile analizi. *Maliye ve Finans Yazıları*, (Özel Sayı 2), 51-70.
- Tayar, T., Gümüştekin, E., Dayan, K., & Mandi, E. (2020). Covid-19 krizinin Türkiye'deki sektörler üzerinde etkileri: Borsa İstanbul sektör endeksleri araştırması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Salgın Hastalıklar Özel Sayısı), 293-320.
- Tursun, M. (2021). Covid-19 Sürecinde Kısmi Ve Tam Kapanma Kararlarının Pay Senedi Getirilerine Etkisi: Borsa İstanbul'da Sektörel Bazlı Bir Analiz. *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi*, 24(Covid-19 Özel Sayısı), 211-229.
- Unal, S. (2020). Covid-19 Salgınında Borsa İstanbul Şirketlerinin Fiyatlamalarının Etkinliği. *Ekonomi Politika ve Finans Araştırmaları Dergisi*, 5(Özel Sayı), 13-31.
- 2021 yılında BİST 100'de en çok kazandıran ve kaybettiren hisse senetleri Yazar Investing.com (Erişim Tarihi: 09.04.2022)
- Enerjisa'da net kar ve faaliyet gelirleri beklentileri hafifçe aştı haberi – BorsaGündem.com (borsagundem.com), (Erişim Tarihi: 09.04.2022)
- ZORLU ENERJİ | ZOREN Hisse Fiyatı, Canlı Veriler Yorumlar ve Haberler | Mynet Finans, (Erişim Tarihi: 09.04.2022)
- AKSA ENERJİ | AKSEN Hisse Fiyatı, Canlı Veriler Yorumlar ve Haberler | Mynet Finans, (Erişim Tarihi: 09.04.2022)
- ENERJISA ENERJİ | ENJSA Hisse Fiyatı, Canlı Veriler Yorumlar ve Haberler | Mynet Finans (Erişim Tarihi: 09.04.2022)
- <https://finans.mynet.com/borsa/hisseler/naten-naturel-enerji/> (Erişim Tarihi: 09.04.2022)
- <https://finans.mynet.com/borsa/hisseler/aksue-aksu-enerji/> (Erişim Tarihi: 09.04.2022)
- <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66935/genel-koronavirus-tablosu.html> (Erişim Tarihi: 09.04.2022)
- <https://finans.mynet.com/borsa/> (09.04.2022).

Extended abstract

Purpose

Today, the serious problems faced by global economies started with the Global Crisis in 2008, continued with Covid-19, which started in December 2019 and turned into a pandemic in 2020, and the crisis took a new dimension with the Ukraine-Russia war that started in February 2022. With the addition of the pandemic and war, disruptions have occurred in the global supply chain, and energy and food prices have increased. During the crisis, the central banks of developed countries, in particular, constantly printed money, trying to prevent the crisis from affecting economic vitality and turning it into a recession. This has had the effect of increasing inflation globally. All these developments have led to an increase in energy prices. The increase in energy prices has also led to an increase in imports. The main reason for including the number of Covid-19 daily patients in our study is to analyze the impact of stocks, which are one of the investment instruments of the global crisis, and the degree to which values such as dollar, euro and gold are affected by volatility in international exchange rates on investment instruments.

Method

AKSEN, ENJSA ENERJISA, AKSUE and NATEN shares were selected as the five most profitable energy shares in the BIST100. Covid-19 daily patient data in the time period 06.09.2021-29.04.2022 Ministry of Health's 'General Coronavirus Table (saglik.gov.tr)' taken from the address. Models were obtained primarily from the data to examine the impact of the number of Covid-19 daily patients, Dollar, Euro, and gold values on stocks in the energy sector in the December period determined in the study. The Augmented Dickey-Fuller (ADF) and Phillips-Perron (PP) unit root tests were used to determine the variables' stationarity degrees in these models. The Johansen Cointegration test was used to determine the long-term relationship between the variables. VECM and UVAR, one of the Granger Causality tests, were applied to determine the short-term relationship between the variables.

Results

As a result of the econometric applications made, it is seen that it is possible to predict the future in which there is a long-term relationship between the shares of Enerjisa and AKSU and the number of Covid-19 patients, Dollar, Euro and Gold prices. At the end of a long relationship, it was determined that there were short-term relationships due to Granger Causality tests conducted for these two stocks. As a result of the analysis made for the stocks of Zorlu, Aksa and Naturel Renewable Energy Trade Joint Stock companies, it is impossible to make predictions for the future since there is no long-term relationship between the variables. As a result of the Granger Causality test conducted for AKSEN stock, it was observed that there was no short-term relationship. In NATEN and ZOREN stocks, the existence of short-term relationships was determined. The identified short-term relationships are one-way.

Discussion and conclusion

The high dependency on foreign energy in terms of energy and the exchange rate indexing of imported energy make energy more expensive. In contrast, the increase in the dollar towards the end of 2021 makes energy more expensive, while the increase in imported energy prices also increases domestic prices. The shares of companies that produce energy and provide services by buying and selling from abroad are also affected by this situation. It is known that the foreign currency debt structure of the companies suppresses the profitability, and the financing costs that rise with the increase in the exchange rate pose a risk. It is clear that a more analytical and predictable environment and a balanced course in TL are needed for recovery.

Yazarların katkı oranı

Yazarlar makalenin veri toplama, verilerin çözümlenmesi, raporlaştırma ve diğer aşamalarından eşit düzeyde sorumlu olduğunu beyan ederler.

Çıkar çatışması

Bu çalışmada yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması belirtilmemiştir.

Etik kurul onayı

Bu çalışma, insan üzerine veri toplama, analizi ya da sonuçları ile ilgili olmadığı için Etik Kurul Onayı gerekmemektedir. Tüm sorumluluk yazara aittir.

International Journal of Social Sciences
and Education Research
Volume:9 Issue:1, 2023

Research article/Araştırma makalesi

Annelerin paylaşan ebeveynlik (sharenting) eylemlerini inceleyen ölçek
geliştirme çalışması

Ezgi ALEMDAR, Süleyman KAHRAMAN

Annelerin paylaşan ebeveynlik (sharenting) eylemlerini inceleyen ölçek geliştirme çalışması*

Scale development study for evaluating mothers' sharenting behaviors

Ezgi Alemdar¹ ve Süleyman Kahraman²

¹Uzm. Psikolog, Beykent Üniversitesi, SBE, İstanbul, Türkiye, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8575-3700>

²Sorumlu yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Beykent Üniversitesi, SBE, İstanbul-Türkiye, e-mail: suleymankahraman@beykent.edu.tr ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8223-4614>

Makale Bilgisi	Öz
<p>Araştırma Makalesi</p> <p>Gönderilme: 16 Aralık 2022 Düzeltilme: 26 Ocak 2023 Kabul: 29 Ocak 2023</p> <p>Anahtar kelimeler: Paylaşan ebeveynlik, Sosyal medya, Annelik, Ölçek geliştirme</p>	<p>Bu çalışmada annelerin paylaşan ebeveynlik (Sharenting) eylemlerini inceleyen bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır ve ilgili alanyazın doğrultusunda oluşturulan 22 maddelik formun 125 katılımcı ile pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonrasındaki incelemelerde 17 maddelik form ortaya çıkmıştır. 342 katılımcı anne üzerinde yapılan açımlayıcı faktör analiziyle 4 faktörlü varyansın %71,2'sini açıklayan 17 maddeli bir yapı elde edilmiştir. Bu 4 faktör sırasıyla "Paylaşım Davranışı", "Sosyal Karşılaştırma Davranışı", "Olumlu Geri Bildirim Etkisi" ve "Olumsuz Geri Bildirim Etkisi" olarak isimlendirilmiştir. Ölçek formunun elde edilen son hali doğrulayıcı faktör analizi ile değerlendirilmiş ve model doğrulanmıştır. Cronbach Alfa iç tutarlılık değeri ölçeğin güvenilirlik analizi için incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda paylaşan ebeveynlik ölçeğinin (PEÖ) annelerde uygulanması için asgari düzeyde standardizasyon değerlerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.</p>
Article Info	Abstract
<p>Research Article</p> <p>Received: 16 December 2022 Revised: 26 January 2023 Accepted: 29 January 2023</p> <p>Keywords: Sharenting, Social media, Motherhood, Scale development</p>	<p>In this study, it was aimed to develop a scale to examine mothers' sharenting behaviors. In the process of the scale development, first the literature review was carried out and in the light of those necessary regulations, a pilot study was carried out with 125 participants with a form including 22 items. After the pilot application, a form with 17 items was created. Then the exploratory factor analysis performed on 342 participants and 17-item structure was able to explain 71.2% of the 4-factor variance. These 4 factors are named as "Sharing Behavior", "Social Comparison Behavior", "Positive Feedback Effect", and "Negative Feedback Effect". A confirmatory factor analysis on the final version of the scale was carried out and the model was validated. The Cronbach's Alfa value for the internal consistency was checked and The Sharenting Scale was found to have sufficient levels of reliability and validity.</p>

1. Giriş

Ebeveynlik, anne ve babanın dünyaya getirdiği çocuklarının fiziksel/duygusal ihtiyaçlarını karşılayarak onların hayatta kalmalarını sağladıkları; onlara yetişkinliğe kadar olan süreçte gerekli becerileri kazandırmak için rehberlik ettikleri tüm uygulamaları kapsayan bir kavramdır. Günümüzde bu ebeveynlik deneyimini kolaylaştıran birçok kaynağa erişilebilmektedir. Ne var ki, bu deneyimin özgünlüğü ve biricikliği, sosyal etkileşimin fazlasıyla arttığı ve sınırların belirsizleştiği koşullarda ebeveynler için zorlaşmaktadır. Özellikle son yıllarda, sosyal medya kullanımının yoğunlaşmasıyla beraber ilgi duyulan her alanda bilgi sahibi olunmakta ve edinilen bilgi veya gözlemlerden etkilenip bunlar bireysel hayata uyarlanmaktadır (Aktaş, 2019; Teke, 2014). Sosyal medyada ebeveynliğe dair

* Bu çalışma Süleyman Kahraman danışmanlığında tamamlanan aynı başlıklı yüksek lisans tezi esas alınarak hazırlanmıştır.

**Bu çalışmanın Etik Kurul Onayı, Beykent Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler İçin Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 10.05.2022 tarih ve 218 sayı ile alınmıştır.

Kaynak göster: Alemdar, E. & Kahraman, S. (2023). Annelerin paylaşan ebeveynlik (sharenting) eylemlerini inceleyen ölçek geliştirme çalışması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 9 (1), 70-82. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.1220169>

doğru veya yanlış bilgi edinilen birçok kaynak bulunmaktadır. Bu kaynakları büyük oranda ebeveynlerin blog hesapları, takipçi sayısı yüksek olan fenomen hesapları oluşturmaktadır (Aktan & Kayış, 2018; Timurturkan, 2019). Ebeveyn hesaplarının çocukları hakkında sosyal medyada fotoğraf, video, yazı içerikleriyle paylaşım yapma davranışı yakın dönemde dikkat çekmeye başlayarak, “Paylaşan Ebeveynlik” (Sharenting) kavramı kapsamında incelenmektedir (Steinberg, 2017). Anne ve babaların çocuklarına dair bilgileri, fotoğraf, video, yazı gibi içerikler aracılığıyla sosyal medyada paylaşma davranışı “sharenting” olarak adlandırılır (Collins Dictionary, 2020; Cyberdefinitions, 2020). Bu isim, İngilizce’de paylaşmak (share) ve ebeveynlik (parenting) kavramlarının bir araya gelmesiyle türetilmiştir ve Türkçe literatürde de “paylaşan ebeveynlik” olarak kullanılmaktadır (Dursun, 2019; Ayhan & Öztürk, 2021). Hayata geçirilen bu eylemin, paylaşan ebeveynlik olarak adlandırılabilmesi için paylaşımı gören belirli bir kitlenin varlığı ve çocuğun tanınma ihtimalinin olması gerekmektedir. Bu nedenle, paylaşımın içeriği ve iletilen kitle de önem arz etmektedir (Brosch, 2018).

Günümüzde büyük oranda anne ve baba sosyal medya kullanmaktadır (Çoban & Doğan, 2022). Dolayısıyla sosyal medyada çocuğa dair paylaşımlar, iki ebeveyn hesabından da yapılabilmektedir. Ne var ki, sosyal medya uygulamalarında ebeveynlerin aktifliğini inceleyen birçok çalışmada değişken bulgulara da ulaşılmaktadır. Bazı çalışmalar iki ebeveynin de sosyal medyada çocuklarına dair içerik paylaştıklarını belirtirken, bazı çalışmalar ise annelerin çocuklarına dair bilgileri ve özellikle de aile fotoğraflarını, babalara kıyasla daha çok paylaşmakta olduklarını ileri sürmektedir (Duggan vd., 2015; Ammari vd., 2015). Annelerin ve babaların sosyal medyadaki çocuklarına dair paylaşımları içerik ve sıklık açısından kendi içinde farklılıklar göstermektedir. Annelerin babalara kıyasla sosyal medyada daha sık paylaşımında buldukları ve babaların ise annelere kıyasla yaptıkları paylaşımlarda daha temkinli ve denetleyici oldukları söylenmektedir. Annelerin yarısından fazlası (%56), sosyal medyada çocuk sağlığına ve ebeveynliğe dair konular üzerinden paylaşım yapıyor ve tartışıyor iken, bu oran babalar için %34’te kalmıştır (Ammari vd., 2015; Choi & Lewallen, 2017; Lipu & Siibak, 2019).

Sosyal medyanın günlük hayatın içindeki yoğun varlığının gözlemlenebildiği ve değişime uğrattığı olgulardan biri de annelik olabilir. Youtube, instagram ve bloglar gibi birçok platformda annelerin çocuklarıyla ilişkisini yansıtan paylaşımlar yaptıkları ve bu paylaşım yapma davranışını profesyonelleştirerek “youtube video içeriği üreticiliği”, “instagram fenomenliği”, “blog yazarlığı” gibi mesleklere yönelim gösterdikleri söylenebilir (Ergül & Yıldız, 2021). Bu platformlar bir çeşit sanal günlük görevi görerek annelerin duygu, düşünce ve deneyimlerinin kitlesel alanda görünür olmasını sağlamaktadır (Teke, 2014). Paylaşımlara gelen beğeni ve destekleyici yorumlar gibi olumlu geri bildirimlerin paylaşım yapan anneyi endişe hissinden uzaklaştırıcı etkisi vardır. Bu sayede, anne deneyimlediği duruma dair belirsizlik yaşadığı zamanlarda, takipçileri tarafından onaylandığını düşünerek rahatlama fırsatı bulmaktadır (Lupton, 2016).

Paylaşan ebeveynlik eylemleri sosyal bağlamda değerlendirildiğinde, internet ortamında kurulan etkileşimler sayesinde ebeveynlerde oluşan sosyal destek algısı, Bronfenbrenner’in ekolojik kuramı ile açıklanabilir. Bu kuramın temelinde, aile içi süreçlerin çevresel süreçler tarafından nasıl etkilendiğinin açıklanması vardır; bireylerin ve ait oldukları ailelerin davranışlarının dört çeşit çevresel sistem tarafından şekillendiğini öne sürmektedir (Bronfenbrenner, 1977). Bu teoriyi rehber alan McDaniel ve diğerleri (2012), anneler ve medya arasındaki etkileşim ile en çok bağlantılı olan sistemlerin mikro sistem ve mezo sistem olduğunu ileri sürmüştür. Mikro sistemde anne, eşi ve çocukları arasında gerçekleşen ev ortamındaki etkileşimler bulunurken; mezo sistemde ise sosyal medya platformları ve bloglar aracılığıyla kurulan iletişim ağları vardır. Bu doğrultuda, annelerin mezo sistemde kurdukları sosyal ağ içindeki etkileşimler sayesinde mikro sistemdeki aile içi ilişkilerini daha iyi düzeye taşımanın kolaylaşacağını belirtmişlerdir (McDaniel vd., 2012).

Bir diğer açıdan Sosyal Karşılaştırma Teorisi’nde (Festinger, 1954) ise, bireyin sahip olduğu düşünce ve yetkinlikleri değerlendirmesinin doğal bir yönelim olduğu fikri vardır. Bu teoriye göre, birey bunu yaparken ortada nesnel kriterler yoksa, standartlarını belirlemek için kendini diğer insanlarla karşılaştırması söz konusudur (Festinger, 1954). Bu karşılaştırmalar, kişinin kendisi hakkında yapılandığı bilişsel yargıları içerir ve psikolojik bir süreçtir (Wood, 1989). Günümüzde ise sosyal medya platformlarının kullanım sıklığı bahsedilen karşılaştırma davranışlarını kolaylaştırmaktadır (Coyne vd., 2017). Ayrıca, çok takipçi sayısına sahip annelerin yaptığı paylaşımların anneler arasında rekabete yol açtığı belirtilmektedir (Chae, 2015). Böylece sosyal karşılaştırma kuramı temel alınarak, annelerin sosyal medyada çocuklarına dair yaptıkları paylaşan ebeveynlik davranışlarının açıklanabileceği düşünülmektedir.

Bu açıklamalar ışığında, “Paylaşan ebeveynlik” (sharenting) kavramı üzerine ölçek geliştirme çalışması yapmak amaçlanmıştır. Geliştirilecek ölçek, paylaşan ebeveynlik kavramına dair literatürdeki verilere katkı sağlayabilir. Aynı zamanda, bu davranışın anneler üzerindeki etkisini psikolojik ve sosyal boyutlarda tartışmak için bir ölçme aracı sunabilir.

2. Yöntem

Bu çalışmanın Etik Kurul Onayı, Beykent Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler İçin Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 10.05.2022 tarih ve 218 sayı ile alınmıştır. Araştırmanın bu bölümünde araştırma örnekleme, veri toplama araçları ve işlem ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Örneklem

Araştırmanın evreni, ebeveynlerdir. Araştırmanın örnekleme ise, 0-18 yaş aralığında çocuğu olan ve sosyal medya kullanan annelerdir. Pilot uygulamadaki çalışma grubu, 22 maddelik ölçeği yanıtlayan 125 anne katılımcıdan oluşmaktadır. Bu araştırma ölçek geliştirme amaçlı gerçekleştirildiğinden, örneklem sayısının madde sayısının 10 katı olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2012; Seçer, 2015). Bu nedenle, asıl uygulamada 17 maddelik PEÖ ölçeği için 170 kişiye ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırmanın çevrim içi ortamdaki veri toplama sürecine 433 anne katılmıştır. Veri analiz sürecinde gruplar arasındaki dağılımı dengelemek adına 91 kişi örneklemden çıkarılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi için 342 katılımcı verisi, doğrulayıcı faktör analizi için 338 katılımcının verisi ile çalışılmıştır. Katılımcıların %77.2'si genç yetişkin annelerden (18-35 yaş arası), %22.8'i yetişkin (35 yaş üstü) annelerden oluşmaktadır. Katılımcılara ait tüm demografik bilgilere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Örneklem grubuna ilişkin demografik bilgiler tablosu

	Grup	n	%
Annenin yaşı	18-35 arası	264	77.2
	35 ve üstü	78	22.8
Eğitim durumu	Lise	20	5.8
	Lisans	241	70.5
	Lisansüstü	81	23.7
Çalışma durumu	Evet	228	66.7
	Hayır	114	33.3
Gelir düzeyi	Orta	258	75.4
	Yüksek	84	24.6
Çocuğun sayısı	1 Çocuk	284	83
	2 Çocuk	58	17
Çocuğun yaşı	Bebeklik (0-2yaş)	205	59.9
	İlk çocukluk (3-6 Yaş)	137	40.1

2.2. Veri toplama araçları

Bu çalışmada yazarlar tarafından geliştirilen Paylaşan Ebeveynlik Ölçeği (PEÖ), bilgilendirilmiş onam ve demografik bilgi formu kullanılmıştır.

2.2.1. Bilgilendirilmiş onam ve demografik bilgi formu

Bu formda çalışmanın amacını, araştırmacının iletişim bilgilerini açıklayan ve katılımcının onayının istendiği bilgilendirilmiş onam formu yer almaktadır. Demografik değişkenler için kişinin yaşı, eğitim durumu, çalışma durumu, gelir düzeyi, çocuk sayısı ve çocuğun yaşına ilişkin soruların yer aldığı Demografik Bilgi Formu katılımcılara verilmiştir.

2.2.2. Paylaşan ebeveynlik (sharenting) ölçeği

Ölçek araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup, toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte paylaşım davranışı, sosyal karşılaştırma davranışı, olumlu geri bildirim etkisi ve olumsuz geri bildirim etkisi olmak üzere dört alt boyut bulunmaktadır. Paylaşım davranışı 6; sosyal karşılaştırma davranışı 4; olumlu geri bildirim etkisi 4 ve olumsuz geri bildirim etkisi 3 maddeden oluşmaktadır. İlk alt boyut olan paylaşım davranışını ölçeğin 1, 2, 3, 4, 5 ve 6. Maddeleri; ikinci alt boyut olan sosyal karşılaştırma davranışını ölçeğin 14, 15, 16 ve 17. Maddeleri; üçüncü alt boyut olan olumlu geri bildirim etkisini ölçeğin 7, 8, 9, ve 10. Maddeleri; dördüncü alt boyut olan olumsuz geri bildirim etkisini ise ölçeğin 11, 12 ve 13. Maddeleri oluşturmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipi puanlama ile değerlendirilir. Olumsuz geri bildirim etkisi ve sosyal karşılaştırma davranışı alt boyutlarının maddeleri ters kodlanmaktadır. Ölçekten alınan toplam puan paylaşan ebeveynlik eylemlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada Cronbach's alfa iç tutarlılık katsayısı $\alpha=0.73$ 'tür.

2.3. İşlem

Paylaşan Ebeveynlik Ölçeği'ni geliştirme sürecinde başlıca kapsamlı bir literatür taraması gerçekleştirilmiş ve Türkiye'de paylaşan ebeveynliği ölçebilen kültüre uyumlu bir ölçme aracının henüz bulunmadığı görülmüştür.

Buradan yola çıkılarak, paylaşan ebeveynlik (sharenting) ile ilgili alan yazın incelenerek bu kavramı ölçebilen ölçme aracı geliştirmek için gerekli kuramsal alt yapının oluşturulması hedeflenmiştir. Bu kuramsal çerçeve, Bronfenbrenner'in Ekolojik Teorisi (1977) ve Festinger'in Sosyal Karşılaştırma Kuramı (1954) ile yapılandırılmıştır. Literatürdeki paylaşan ebeveynlik ile ilgili yapılan araştırmaların ışığında, araştırmacı tarafından 31 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzunun kuramsal ve dilsel açılardan uygunluğunun değerlendirilmesi için uzman görüşüne başvurulmuştur. Alınan geri bildirimler sonucunda, formdan 9 madde çıkarılmış ve maddelerin dilsel uygunluğu düzenlenmiştir. Ölçeğin elde edilen son hali ile 125 anne katılımcıya çevrim içi ortamda pilot uygulama çalışması yapılmıştır. Katılımcı annelerin yaş ortalaması 35.55 (S= 6.81) olup, ölçek yanıtlarını ilişkilendirdikleri çocuklarının yaş ortalaması 5.05 (S= 4.37)'tir. Uygulama sonrası analizlerde 22 maddenin, madde toplam korelasyonları ve iç tutarlılık değerlerine bakılmıştır. Ardından 5 maddenin oluşturduğu beşinci faktör, maddelerin içerik olarak benzeşmemesi nedeniyle formdan çıkarılarak, ölçek asıl uygulama formu halini almıştır. Asıl uygulama çalışmasında 433 kişiden veriler toplanmış, eksik veriler, uç değerler, doğruluk ve normallik analizleri yapılmıştır. Bu doğrultuda ölçeğe son hali verilmiştir. Ardından, 342 katılımcı verisi ile açımlayıcı faktör analizi ve 338 katılımcı verisi ile doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Böylelikle ölçeğin yapısı ve model uyumu incelenmiştir.

Veri toplama sürecinde kullanılan bilgilendirilmiş onam formu, demografik bilgi formu ve Paylaşan Ebeveynlik (Sharenting) Ölçeği çevrim içi ortamda Google Forms aracılığıyla hazırlanarak; 0-18 yaş aralığında çocuğu olan ve sosyal medya kullanan katılımcılara iletilmiştir. Çalışma öncesinde Beykent Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 10.05.2022 tarihinde 218 numaralı belge ile gerekli izinler alınmıştır. Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Verilerin analizinde IBM SPSS ve Amos programları aracılığıyla madde analizleri (açımlayıcı, doğrulayıcı faktör) ve güvenilirlik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Ana bileşenler analiziyle, ölçeğin faktörleri incelenmiştir. Uygun örneklem büyüklüğünü belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri belirlenmiştir. Analiz için ölçek maddelerinin geçerliliği ayrıca Bartlett küresellik testi kullanılarak belirlenmiştir. Güvenilirlik analizleri için Eşdeğer Test Korelasyonu ve Cronbach's Alpha kullanılmıştır.

3. Bulgular

3.1. Geçerlik bulguları

3.1.1. Açımlayıcı faktör analizi (AFA)

Paylaşan Ebeveynlik Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizi 17 madde üzerinden gerçekleştirilmiştir. Temel bileşenler analizi kapsamında örneklem yeterliliğini değerlendirmek için Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi yapılmıştır. KMO değeri .86 ve Bartlett Küresellik Testi ise $X^2= 3258.63$, $p= 0.00$ olarak görülmüştür (Tablo 2). Ulaşılan bulgular doğrultusunda, örneklem yeterliliği sağlanmaktadır. Bu nedenle, açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılabileceği görüşüne ulaşılmıştır. Analize göre 17 maddelik ölçeğin toplamda dört faktör oluşturduğu bulunmuştur.

Tablo 2. KMO ve Bartlett Küresellik Testi tablosu

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği	0.86	
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık ki-kare	3258.63
	Serbestlik derecesi	136
	Anlamlılık düzeyi	0.00

Ortak varyanslar tablosu incelendiğinde değerlerin 0.51 ve 0.83 aralığında değiştiği gözlemlenmektedir (Tablo 3). Verilen tabloda toplam varyansın yüzde kaç oranında belirlenen faktörler tarafından veri setine yansıdığı gösterilmektedir (Tablo 3). Tablo 4'te ölçeğin varyans oranları verilmiştir. Bu oranların yüksek olması, ölçeğin faktör yapısının iyi olmasını işaret etmektedir (Tavşancıl & Keser, 2002). İlk faktörde 5.59 öz değer ile %32.88 varyans; ikincisinde 3.52 öz değer ile %20.71 varyans, üçüncüsünde 1.85 öz değer ile %10.92 varyans ve dördüncüsünde 1.13 öz değer ile %6.69 varyansa olduğu bulunmuştur. Bu veriler, bir faktör tarafından açıklanan toplam varyansın %5'ten az olmaması gerektiği görüşü ile (DeVellis, 2014) uyumlu bulunmuştur (Tablo 4).

Paylaşan Ebeveynlik Ölçeği'nin 17 maddelik haline ait madde ve dağılım yükleri incelendiğinde; Birinci faktörde 1, 2, 3, 4, 5 ve 6. maddelerin bir boyut oluşturduğu görülmektedir. Maddelerin faktör yükleri 0.68 ile 0.85 arasında değişen değerler almaktadır. Bu maddelerin içerikleri değerlendirildiğinde, bireyin sosyal medyadaki

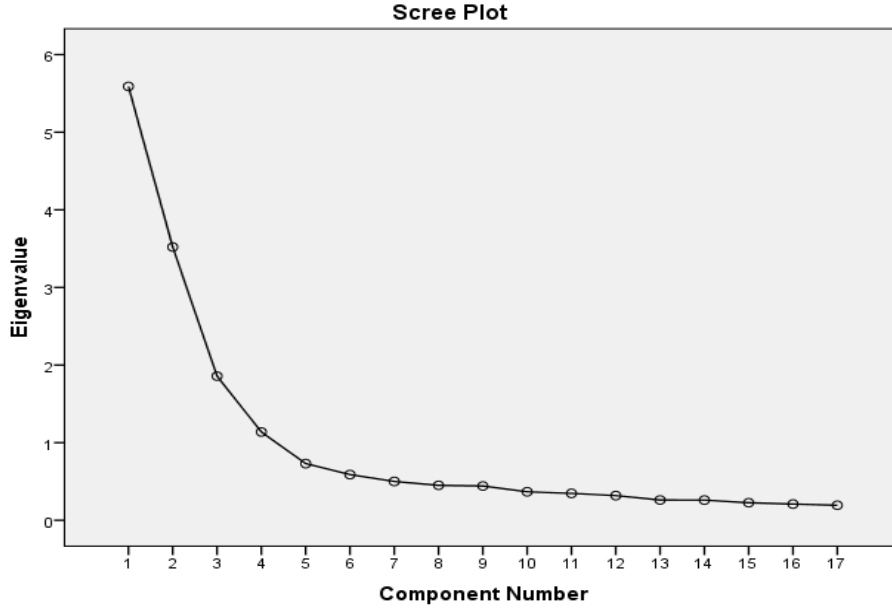
paylaşım davranışına bakış açısı ve paylaşımlarının içeriği ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu nedenle, birinci faktörün adı “Paylaşım Davranışı” olarak belirlenmiştir. İkinci faktörde ise 14, 15, 16 ve 17. maddelerin bir boyut oluşturduğu görülmektedir. Bu maddeler incelendiğinde maddelerin, bireyin bedenine ilişkin başkalarının yaptığı değerlendirmeler ile ilgili olduğu belirlenmiş ve faktör yükleri 0.74 ile 0.90 aralığında yer almıştır. Maddelerin ifade ettiği içeriğe bakıldığında, bireylerin sosyal medyadaki karşılaştırma davranışları ve onlarda yarattığı etkiyi ölmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle, ikinci faktör “Sosyal Karşılaştırma Davranışı” olarak isimlendirilmiştir. Üçüncü faktörde ise, 7, 8, 9 ve 10. Maddelerin yer aldığı dört maddeli bir faktör oluşmaktadır. Faktör yükleri 0.74 ile 0.84 aralığındadır. Maddelerin içeriğine göre, bireylerin sosyal medyadaki çocuklarına dair paylaşımlarına gelen olumlu geri bildirimlerin onlarda yarattığı etkiyi yansıtmaktadır. Bu nedenle üçüncü faktörün ismi “Olumlu Geri Bildirim Etkisi” olarak belirlenmiştir. Son olarak, dördüncü faktör 11, 12 ve 13. Maddeleri kapsamaktadır. Faktör yükleri 0.80 ile 0.83 aralığında değişmektedir. Maddelerin içeriği ise bireylerin sosyal medyada çocukları ile ilgili paylaşımlarına gelen olumsuz geri bildirimlerin onlarda yarattığı etki ölçülmek istenmektedir. Böylelikle dördüncü faktörün ismi “Olumsuz Geri Bildirim Etkisi” olarak belirlenmiştir. Tabloda görüldüğü üzere yedinci madde iki faktörde aynı anda yeterli düzeyde yüke sahiptir. Maddeler için faktörler belirlenirken yük değerinin yüksek olması ve boyutlar arasındaki yük değerler farkının 0.10’un üzerinde olması kriterleri göz önünde bulundurulmuştur (Çapık, 2014). Aynı zamanda, maddelerin ölçmeyi hedeflediği içerik de göz önünde bulundurulmuştur. Bu nedenle, yedinci madde üçüncü faktörde yer almıştır (Tablo 5).

Tablo 3. Ortak Varyanslar tablosu (Communalities)

No	Ölçek Maddeleri	Ortak Varyans Değeri (Extraction)
1	1.Madde	0.67
2	2.Madde	0.66
3	3.Madde	0.74
4	4.Madde	0.54
5	5.Madde	0.51
6	6.Madde	0.58
7	7.Madde	0.69
8	8.Madde	0.80
9	9.Madde	0.76
10	10.Madde	0.71
11	11.Madde	0.81
12	12.Madde	0.73
13	13.Madde	0.75
14	14.Madde	0.82
15	15.Madde	0.79
16	16.Madde	0.83
17	17.Madde	0.64

Tablo 4. Açıklanan Toplam Varyans tablosu

	Başlangıç öz değerleri			Yüklerin kareler toplamı		
	Toplam	Varyans yüzdesi	Birikimsel yüzde	Toplam	Varyans yüzdesi	Birikimsel yüzde
1	5.59	32.88	32.88	5.59	32.88	32.88
2	3.52	20.71	53.59	3.52	20.71	53.59
3	1.85	10.92	64.52	1.85	10.92	64.52
4	1.13	6.69	71.21	1.13	6.69	71.21
5	0.73	4.29	75.50			
6	0.58	3.46	78.97			
7	0.50	2.94	81.91			
8	0.45	2.64	84.56			
9	0.44	2.59	87.16			
10	0.36	2.16	89.32			
11	0.34	2.03	91.35			
12	0.31	1.87	93.23			
13	0.26	1.54	94.76			
14	0.26	1.53	96.30			
15	0.22	1.33	97.63			
16	0.20	1.23	98.86			
17	0.19	1.13	100			



Şekil 1. Faktör analizi sonucunda elde edilen saçılım grafiği

Şekil 1’de yer alan saçılım grafiği ise, ölçeğin dört faktörlü bir yapı oluşturduğunu göstermektedir. Büyüköztürk (2002)’e göre 1 veya 1’den fazla öz değere sahip faktörler önemli kabul edilmektedir. Grafiğe göre öz değeri 1 veya 1’den fazla olan dört tane kırılma noktası görülmektedir.

Tablo 5. Paylaşan Ebeveynlik Ölçeği’ne ait madde ve dağılım yükleri

Madde No	Faktör Yükleri			
	1	2	3	4
M3	0.85			
M2	0.79			
M1	0.77			
M6	0.73			
M5	0.71			
M4	0.68			
M14		0.90		
M16		0.90		
M15		0.88		
M17		0.74		
M8			0.84	
M9			0.81	
M10			0.79	
M7	0.33		0.74	
M11				0.83
M13				0.82
M12				0.80

3.1.2. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA)

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için çalışma grubu 338 kişiden oluşmaktadır. Çalışma grubundan toplanan verilerin DFA sonucunda elde edilen 17 madde ve dört faktörden oluşan yapıyı doğrulayıp doğrulamadığı test edilmiştir.

Tablo 6, uyum indeksleri için mükemmel ve kabul edilebilir uyum kriterlerini göstermektedir. Oluşturulan kovaryans bağlarından sonra, ölçeğin uyum indeksleri değerleri $\chi^2= 266.673$ ($sd=113$, $p=.000$), $\chi^2/sd=2.36$, $GFI=0.91$, $AGFI=0.88$, $CFI=0.95$, $NFI=0.92$, $IFI=0.95$, $RMSEA=0.06$, $SRMR=0.05$, $PNFI=0.77$ ve $PGFI=0.68$ olarak bulunmuştur. Schermelleh-Engel ve diğerleri (2003) ile Pişkin ve diğerlerine göre (2014) bulunan uyum indeks değerleri incelenmiş ve değerlerin kabul edilebilir uyum gösterdiği rapor edilmiştir. Dört faktörlü yapının kabul edilebilir uyum gösterecek değerlere sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6. DFA'dan elde edilen Uyum İndeksleri ve Uyum İndeksi Değerleri için mükemmel ve kabul edilebilir uyum değerleri

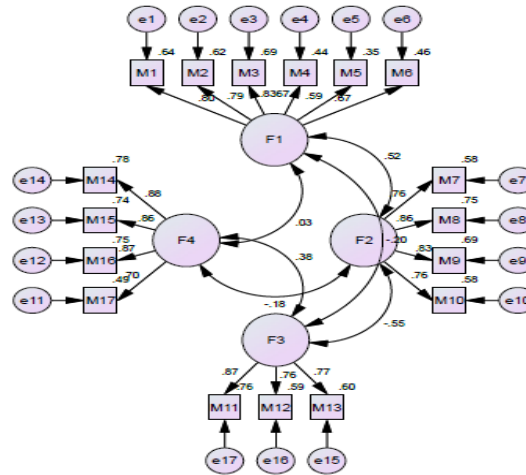
Ölçüm	Mükemmel uyum değeri	Kabul edilebilir uyum değeri	Ulaşılan değer	Sonuç
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2 / sd \leq 3$	2.36	Kabul edilebilir
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	0.91	Kabul edilebilir
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	0.88	Kabul edilebilir
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	0.95	Mükemmel
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	0.92	Kabul edilebilir
IFI	$0.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	0.95	Mükemmel
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	0.06	Kabul edilebilir
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	0.05	Kabul edilebilir
PNFI	$0.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$	0.77	Kabul edilebilir
PGFI	$0.95 \leq PGFI \leq 1.00$	$.50 \leq PGFI \leq .95$	0.68	Kabul edilebilir

$$\chi^2=266.673, sd=113, p=0.000$$

Tablo 7. Standartlaştırılmış regresyon ağırlıkları

Ölçüm modeli	β_1	β_2	S.E.	C.R.	p
M1	<---	F1	0.80	1.000	
M2	<---	F1	0.79	1.017	0.06
M3	<---	F1	0.82	1.353	0.08
M4	<---	F1	0.66	1.042	0.08
M5	<---	F1	0.59	0.812	0.07
M6	<---	F1	0.67	0.978	0.07
M7	<---	F2	0.76	1.000	
M8	<---	F2	0.86	1.205	0.07
M9	<---	F2	0.83	1.154	0.07
M10	<---	F2	0.76	1.003	0.07
M17	<---	F4	0.69	1.000	
M16	<---	F4	0.86	1.244	0.08
M15	<---	F4	0.86	1.221	0.08
M14	<---	F4	0.88	1.236	0.08
M13	<---	F3	0.77	1.000	
M12	<---	F3	0.76	1.125	0.08
M11	<---	F3	0.87	1.227	0.08

Tablo 7'de ölçeğin dört faktörlü yapısının oluşmasını sağlayan maddelerin faktör oluşumunda anlamlı katkısı olduğu görülmektedir ($p < 0.01$). DFA için hata varyans değerlerinin 0.59 ile 0.88 arasında değiştiği ve bütün değerlerin anlamlı bir seviyede olduğu görülmektedir.



CMIN=266.673; DF=113; CMIN/DF=2.360; RMSEA=.064; CFI=.952; GFI=.914

Şekil 2. Paylaşan Ebeveynlik Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli

DFA için faktör yük değerleri -0.55 ile 0.52 arasındadır. Maddeler ve boyutlar arasındaki yol katsayılarının birinci faktör için 0.58-0.86, ikinci faktör için 0.76-0.86, üçüncü faktör için 0.76-0.87, dördüncü faktör için 0.70-0.88 arasında olduğu görülmektedir.

3.2. Güvenirlik Analizleri

Ölçeğin 17 maddeden oluşan dört faktörlü yapısının Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı $\alpha=0.73$ ve alt ölçekler olan “Paylaşım Davranışı” için $\alpha=0.86$; “Sosyal Karşılaştırma Davranışı” için $\alpha=0.89$; “Olumlu Geri Bildirim Etkisi” $\alpha=0.88$; “Olumsuz Geri Bildirim Etkisi” $\alpha=0.84$ olarak bulunmuştur.

Tablo 8. Madde toplam istatistikleri

	Madde silindiğinde ölçek ortalaması	Madde silindiğinde ölçek varyansı	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu	Madde silindiğinde Cronbach Alfa
PEÖ1	52.91	71.64	0.54	0.70
PEÖ2	52.90	70.59	0.59	0.70
PEÖ3	52.38	69.42	0.50	0.70
PEÖ4	53.24	70.27	0.48	0.70
PEÖ5	52.46	72.78	0.42	0.71
PEÖ6	52.78	71.77	0.44	0.71
PEÖ7	52.20	71.59	0.34	0.72
PEÖ8	52.96	70.39	0.36	0.71
PEÖ9	52.89	71.31	0.33	0.72
PEÖ10	53.51	74.06	0.23	0.73
PEÖ11	51.50	80.72	-0.03	0.75
PEÖ12	51.59	79.01	0.03	0.75
PEÖ13	51.35	79.52	0.03	0.74
PEÖ14	52.17	72.41	0.35	0.72
PEÖ15	51.99	72.53	0.34	0.72
PEÖ16	52.91	71.64	0.54	0.72
PEÖ17	52.90	70.59	0.59	0.72

Ölçeğin Madde Toplam istatistiklerine göre, ölçekten silinecek bir maddenin iç tutarlılık katsayısına anlamlı düzeyde etkisi olmayacağı görülmektedir (Tablo 8).

4. Tartışma ve sonuç

Elde edilen verilere göre geçerlik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik değerlendirmesi için Cronbach's Alfa iç tutarlılık testi uygulanmıştır. Geçerlik incelemesi için ise, açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Bu araştırmadaki ölçeğin açımlayıcı faktör analizi 17 madde üzerinden gerçekleştirilmiştir. Buradan yola çıkılarak, araştırmanın hedeflenen örneklem büyüklüğü de belirlenmiştir. Costello & Osborne (2005)'a ve Büyüköztürk (2012) ve Seçer (2015)'e uygun olacak şekilde, madde sayısının 10 katı olan 170 örneklem sayısına ulaşmak amaçlanmıştır. Araştırmanın ulaştığı 342 örneklem sayısından toplanan verilerin yeterliliği Kaiser Meyer Olkin (KMO) testi yapılarak değerlendirilmektedir. KMO değeri 1'e yaklaşan değerler mükemmel 0.50' nin altında olan değerler ise kabul edilemez olarak yorumlanır (Kaiser, 1974). PEÖ ölçeğinin KMO değeri 0.86 olduğundan bu kriteri karşılamaktadır. Aynı zamanda, ulaşılan örneklem sayısının dağılımının normal olması istenmektedir. Bu kriteri incelemek adına Bartlett's küresellik testi gerçekleştirilmektedir. Bu testin ulaştığı sonuçların yüksekliği anlamlılığını desteklemektedir. Böylece, ölçekteki maddelerin korelasyon matrisinin faktör analizi yapmak için uygun olduğu belirtilmektedir (Kaya, 2013; Seçer, 2015). PEÖ ölçeği için Bartlett Küresellik Testi değerleri $\chi^2=3258.63$, $p=0.00$ olduğundan, bu kriteri de karşılamaktadır. Elde edilen değerler, ölçek örneklem yeterliliğini sağladığı için açımlayıcı faktör analizine uygun bulunmuştur.

Ölçeğin AFA analizinde, 17 madde dört faktör oluşturmuştur. Bu durumu saçılım grafiği de doğrulamaktadır (Şekil 1). Oluşan dört faktör, sırasıyla %32.88, %20.71, %10.92, %6.69 varyans açıklamaktadır. Böylelikle PEÖ ölçeği, herhangi bir faktörün açıkladığı varyans değerinin %5'in altında olmaması gerektiği kriterini karşılamaktadır (DeVellis, 2014). Faktörlerin yük değerleri ise, ölçekteki maddelerin ait olduğu faktör ile arasındaki ilişkinin gücünü açıklamaktadır. Bu değer -1 ile +1 arasında olabilmektedir. Her iki yönde de 0.30 ve 0.40 arasındaki yükler kabul edilebilir ancak düşük, 0.50 ve üzerindeki uygulamaya açısından anlamlı, 0.70 ve üzerindeki ise yapıyı iyi şekilde açıklayabilen yükler olarak tanımlanır (Patır, 2009; Çapık, 2014). PEÖ ölçeğinin faktörleri sırasıyla 0.68 ile 0.85 ;0.74 ile 0.90 ;0.74 ile 0.84 ;0.80 ile 0.83 aralığında değişmektedir. Bu doğrultuda, tüm faktörlerin yükleri uygulamaya açısından anlamlı olduğu söylenebilir.

Ölçeklerde önemli olan bir başka nitelik ise, güvenilirliktir. Bu çalışmada kullanılan Paylaşan Ebeveynlik Ölçeği'nin güvenilirliği belirlenirken Cronbach Alfa iç tutarlılık yöntemi kullanılmıştır. Cronbach Alfa katsayısı, tek bir uygulama yapılarak belirlenmektedir ve likert tipi değerlendirme yönteminin kullanıldığı ölçme araçlarında iç tutarlılığı belirlemek için kullanılmaktadır (Seçer, 2015). İç tutarlılık ölçekteki maddelerin homojen dağılım düzeyini gösterdiğinden, maddelerin arasındaki ilişki güçlü olan ölçeklerde α katsayısı değerinin yüksek olması beklenmektedir (Tezbaşaran, 2008). Güvenilir kabul edilmesi için bir ölçeğin iç tutarlılık katsayısının en az .70 olması gerekmektedir (Domino & Domino, 2006; Urbina, 2004). Bu araştırmanın ölçme aracı olan Paylaşan Ebeveynlik Ölçeği (PEÖ)'nin 17 maddeden oluşan dört faktörlü yapısının Cronbach' s Alfa iç tutarlılık katsayısı $\alpha=0.73$; alt ölçekler olan "Paylaşım Davranışı" için $\alpha= 0.86$; "Sosyal Karşılaştırma Davranışı" için $\alpha=0.89$; "Olumlu Geri Bildirim Etkisi" $\alpha=0.88$; "Olumsuz Geri Bildirim Etkisi" $\alpha=0.84$ olarak bulunmuştur. Buna göre, kullanılan PEÖ ve alt ölçeklerinin yeterli düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir. Ayrıca, PEÖ'nün madde- toplam istatistik tablosundaki değerler de ölçekten silinecek herhangi bir maddenin, ölçeğin iç tutarlılığını anlamlı düzeyde etkilemeyeceğini göstermektedir (Tablo 8). Öte yandan, korelasyon katsayılarının ölçülmek istenen özelliği iyi ayırt ettiğini göstermesi için 0.20 sınır değerinin üzerinde olması gerekmektedir (Gözüm & Aksayan, 2002; akt. Altuntaş & Baykal, 2010; Şencan, 2005). Bu doğrultuda, PEÖ ölçeğinin 11, 12 ve 13. Maddelerinin bu kriterin altında değerlere sahip oldukları görülmektedir. Araştırmanın amacına ve ölçmenin niteliğine göre güvenilirlik ölçütünün değişebildiği göz önünde bulundurulduğunda (Karasar, 1999) ve korelasyon değeri düşük olan maddeler çıkarıldığında ölçeğin Cronbach alfa katsayısında oluşan değişime bakıldığında, maddelerin çıkarılıp çıkarılmayacağına karar verilebileceği belirtilmiştir (Sönmez, 1999, s.26; Kalaycı, 2006, s.321; Büyüköztürk, 2011, s.171). Ölçekteki 11, 12 ve 13. Maddeler dışarıda bırakıldığında, ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısında herhangi bir değişiklik gözlemlenmediği için maddelerin ölçekten çıkarılmamasına karar verilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan dört faktördeki toplam 17 madde ile DFA uygulanmıştır. Kikare uygunluk testine bakıldığında, DFA örneklem kovaryans yapısını açıklamak için kabul edilebilir modeldir ($p=0.00$). Buradan yola çıkılarak, hipotetik popülasyon kovaryans yapısı ile örneklem kovaryans yapısı arasındaki farkın önemli olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Oluşturulan kovaryans bağlarının ardından, ölçeğin uyum indeksleri değerleri $\chi^2= 266.673$ ($sd=113$, $p=.000$), $\chi^2/sd=2.36$, GFI=0.91, AGFI=0.88, CFI=0.95, NFI=0.92, IFI=0.95, RMSEA=0.06, SRMR=0.05, PNFI=0.77 ve PGFI=0.68 olarak bulunmuştur. Schermelleh-Engel ve diğerleri (2003) ile Pişkin ve diğerlerine göre (2014) bulunan uyum indeks değerleri incelenmiş ve RMSEA, SRMR, GFI, AGFI, CFI, NFI, NNFI değerlerin kabul edilebilir uyum gösterdiği görülmektedir. Böylelikle, dört faktörlü yapının kabul edilebilir uyum gösterecek değerlere sahip olduğu belirlenmiştir.

Paylaşan ebeveynlik eylemlerini ve bireyler üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan ölçek geliştirme çalışmasında, geliştirilen Paylaşan Ebeveynlik Ölçeği'nin uygulanabilmesi için yeterli geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğu saptandı. AFA sonucunda 17 maddelik ölçek, dört faktör oluşturdu. Faktör yük değerleri incelendiğinde, 4. maddenin uygulama açısından anlamlı olduğu ve diğer tüm maddelerin yapıyı iyi açıkladığı söylenebilir. Belirlenen dört faktörün varyansa yaptığı katkı sırasıyla %32.88, %20.71, %10.92, %6.69' dur ve yeterli olarak yorumlanabilir. DFA sonucunda hesaplanan uyum indekslerine ($\chi^2= 266.673$ ($sd=113$, $p=.000$), $\chi^2/sd=2.36$, GFI=0.91, AGFI=0.88, CFI=0.95, NFI=0.92, IFI=0.95, RMSEA=0.06, SRMR=0.05, PNFI=0.77 ve PGFI=0.68) genel olarak bakıldığında, PEÖ'nün açımlayıcı faktör analizi yapısının hedef kültürde kabul edilebilir düzeyde doğrulandığı söylenebilir. PEÖ ölçeğinin güvenilir derecede iç tutarlılığa sahip olduğu saptanmıştır ($\alpha=0.73$).

4.1. Öneriler

Araştırmanın elde ettiği sonuçlara göre verilebilecek öneriler sunulmuştur. Annelerde geçerlik ve güvenilirliği saptanan Paylaşan Ebeveynlik Ölçeği, paylaşan ebeveynlik eylemlerini ve anneler üzerindeki etkilerini ölçmek amacıyla kullanılabilir. Paylaşan Ebeveynlik Ölçeği'nin, araştırmacılar tarafından farklı gruplarda (yaş, eğitim durumu, gelir durumu, çocuk sayısı, çocuğun yaşı) ve daha geniş örneklem sayısına ulaşarak geçerlik ve güvenilirliği sınanabilir. Ayrıca başka bir çalışmada, Paylaşan Ebeveynlik Ölçeği babaları kapsayan bir örnekleme uygulanabilir. Paylaşan ebeveynlik ile ilgili araştırma yapılırken PEÖ kullanılabilir ve ebeveynlik stilleri, benlik değeri, sosyal karşılaştırma eğilimi, anksiyete vb. değişkenler ile ilişkileri incelenebilir. Paylaşan Ebeveynlik Ölçeği ruh sağlığı alanında çalışan uzmanlar tarafından kullanılarak, kavramın bireysel ve toplumsal alandaki etkileri hakkında ebeveynlere danışmanlık verilebilir. Bu sayede, ebeveynlerin sosyal medyada çocuklarıyla ilgili paylaşımlarının olumsuz etkilerine yönelik koruyucu önleyici bir çalışma yapılabilir. Psikoloji alanında çalışan uzmanların yanı sıra, hukuki ve toplumsal alanda paylaşan ebeveynlik üzerine çalışan birçok uzman da geliştirilen ölçekten faydalanarak bu kavramın bilinirliğini arttırabilir. Bu doğrultuda, toplumdaki paylaşan ebeveynlik eylemlerinin sağlıklı sınırlar çerçevesinde gerçekleşmesi hedeflenebilir.

Kaynakça

- Aktan, E. & Kayış, H. H. (2018). Sosyal medya ve değişim: Bloglar aracılığıyla anneliğin evrimi üzerine netnografik bir analiz. *AJIT-e: Academic Journal of Information Technology*, 9 (32) , 39-54 .
- Aktaş, G. (2019). Günümüz toplumlarında anneliğin değişen biçimlerini sosyal medya kullanıcıları üzerinden değerlendirmek. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 36(2), 253-271.
- Altuntaş S., & Baykal Ü. (2011). Örgütsel vatandaşlık düzeyi ölçeğinin hemşirelikte geçerlik-güvenirliliği. Reliability and validity of organizational citizenship level scale in nursing. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*. 13(3).
- Ammari, T., Kumar, P., Lampe, C., & Schoenebeck, S. (2015). Managing children's online identities. *Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems*.
- Ayhan, H., & Öztürk, E. (2021). Sharenting as an apparently normal reflection of being a parent in the digital world: A literature review. *Türkiye Klinikleri Journal of Forensic Medicine and Forensic Sciences*, 18(2), 165–177.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513–531.
- Brosch, A. (2018). Sharenting – Why do parents violate their children's privacy? *The New Educational Review*, 54(4), 75–85.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı - İstatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Örneklem yöntemleri. <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAYFi-nal-Konulari.pdf> E.T: 22.05.2022.
- Büyüköztürk, Y. D. D. Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı . *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32 (32) , 470-483 .
- Çapık, C. (2014). “Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı” *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*. 17(3), 196-205.
- Chae, J. (2015). "Am I a better mother than you?": Media and 21st-century motherhood in the context of the social comparison theory. *Communication Research*, 42(4), 503–525.
- Choi, G. Y., & Lewallen, J. (2017). “Say instagram, kids!”: examining sharenting and children's digital representations on Instagram. *Howard Journal of Communications*, 29(2), 144–164.
- Collins Dictionary (2020) Sharenting. <http://www.collinsdictionary.com/submission/11762/Sharenting> (Accessed 19.01.2023)
- Costello, A.B., & Osborne, J. (2005) "Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis," *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10 (7).
- Coyne, S. M., McDaniel, B. T., & Stockdale, L. A. (2017). “Do you dare to compare?” Associations between maternal social comparisons on social networking sites and parenting, mental health, and romantic relationship outcomes. *Computers in Human Behavior*, 70, 335–340.
- Çoban, İ. & Doğan, A. (2022). Sosyal medya ebeveynliği: Ebeveynlerin sosyal medya davranışları üzerine bir derleme. *Nesne*, 10(24), 264-277.
- Cyberdefinitions (2020) Sharenting. <https://www.cyberdefinitions.com/definitions/SHARENTING.html>. (Accessed 19.01.2023)
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar* (T. Totan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Domino, G., & Domino, M.L. (2006). *Psychological testing: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duggan, M., Lenhart, A., Lampe, C., & Ellison, N. B. (2015). Parents and social media. *Pew Research Center*, 16(1), 2.
- Dursun, C. (2019). Ebeveynlerin çocuklarını sosyal medyada teşhiri: Çocuk hakları bağlamında bir değerlendirme. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, (4) 8, 195-208.
- Ergül, G. & Yıldız, S. (2021). Sosyal medyada sosyal annelik: Instagram anneliği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 611-627.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human relations*, 7(2), 117-140.
- Gözüm S, Aksayan S (2002). Kültürlerarası ölçek uyarlaması için rehber II: Psikometrik özellikler ve kültürlerarası karşılaştırma. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi* 4 (2): 9-20.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.
- Kalaycı, Ş. (2006). *Faktör analizi. SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım A.Ş.
- Kaya, M. F. (2013). Sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 175-193.
- Lipu, M., & Siibak, A. (2019). ‘Take it down!’: Estonian Parents’ and pre-teens’ opinions and experiences with sharenting. *Media International Australia*, 170(1), 57-67.
- Lupton, D. (2016). The use and value of digital media for information about pregnancy and early motherhood: a focus group study. *BMC Pregnancy and Childbirth*, 16 (171), 1-10.

- McDaniel, B. T., Coyne, S. M., & Holmes, E. K. (2012). New mothers and media use: associations between blogging, social networking, and maternal well-being. *Maternal and child health journal*, 16(7), 1509–1517.
- Patır, S. (2009). İstatistiksel proses kontrol teknikleri ve kontrol grafiklerinin malatyadaki bir tekstil (iplik dokuma) işletmesinde bobin sarım kontrolüne uygulanması. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 9(18), 231-250.
- Pişkin, M., Atik, G., Çınkır, Ş., Öğülmüş, S., Babadoğan, C., & Çokluk, Ö. (2014). The development and validation of Teacher Violence Scale. *Eurasian Journal of Educational Research*, 56, 1-24
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23–74.
- Seçer İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci*. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Şencan H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Steinberg, S. (2017). Sharenting: Children's Privacy in the Age of Social Media. *Emory Law Journal*, 66(4), 839.
- Sönmez, V. (1999). *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. İstanbul. MEB yayınları.
- Tavşancıl, E. ve Keser, H. (2002). İnternet kullanımına yönelik likert tipi bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 1(1), 79-100.
- Teke, S. (2014). Dönüşen anneliğe yönelik netnografik bir analiz: blogger anneler. *Millî Folklor Dergisi*, 26 (103), 32-47.
- Tezbaşaran, A.A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Mersin: 3.Sürüm E-Kitap.
- Timurturkan, M. (2019). Annelik, söylem ve iktidar: eleştirel bir tartışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, Ek Sayı*, 64-78.
- Urbina, S. (2004). *Essentials of psychological testing*. New Jersey: John Wiley & Sons. Inc
- Wood, J. V. (1989). Theory and research concerning social comparisons of personal attributes. *Psychological Bulletin*, 106(2), 231–248.

Ek- 1: Paylaşan Ebeveynlik Ölçeği

Aşağıda paylaşan ebeveynlik eylemlerinizi ve bu eylemlerin psikolojik ve sosyal boyutlarına dair ifadeler verilmiştir. Lütfen size uygun olan yanıtı işaretleyiniz.	1	2	3	4	5
Sosyal medyada çocuğumla ilgili paylaşım (fotoğraf/video/yazı) yaparım.					
Sosyal medyada çocuğumla ilgili paylaşım (fotoğraf/video/yazı) yapmayı doğru buluyorum.					
Sosyal medyada çocuğumla ilgili paylaşım larımı (fotoğraf/video/yazı) keyifli / eğlenceli bulduğum için yaparım.					
Sosyal medyada çocuğumla ilgili paylaşım lar (fotoğraf/video/yazı) ev yaşamımızı (yemek/etkinlik/oyun) içerir.					
Sosyal medyada çocuğumla ilgili paylaşım lar (fotoğraf/video/yazı) özel günleri içerir.					
Sosyal medyada çocuğumla ilgili paylaşım lar (fotoğraf/video/yazı) seyahat anılarımızı içerir.					
Sosyal medyada çocuğumla ilgili paylaşım lar (fotoğraf/video/yazı) gelen beğeni ve olumlu yorum lar beni mutlu eder.					
Sosyal medyada çocuğumla ilgili paylaşım lar (fotoğraf/video/yazı) gelen beğeni ve olumlu yorum lar beni motive eder.					
Sosyal medyada çocuğumla ilgili paylaşım lar (fotoğraf/video/yazı) gelen beğeni ve olumlu yorum lar beni gururlandırır.					
Sosyal medyada çocuğumla ilgili paylaşım lar (fotoğraf/video/yazı) gelen beğeni ve olumlu yorum lar beni rahatlatır.					
Sosyal medyada çocuğumla ilgili paylaşım lar (fotoğraf/video/yazı) gelen olumsuz yorum lar/ eleştiriler beni endişelendirir.					
Sosyal medyada çocuğumla ilgili paylaşım lar (fotoğraf/video/yazı) gelen olumsuz yorum lar/eleştiriler beni öfkelenendirir.					
Sosyal medyada çocuğumla ilgili paylaşım lar (fotoğraf/video/yazı) gelen olumsuz yorum lar/eleştiriler beni korkutur.					
Sosyal medyada takip ettiğim anne-çocuk içerikleri beni yetersiz hissettiriyor.					
Sosyal medyada takip ettiğim anne-çocuk içerikleri beni baskı altında hissettiriyor.					
Sosyal medyada takip ettiğim anne-çocuk içerikleri kendimi diğer ebeveynlerle karşılaştırmaya yönlendirir.					
Sosyal medyada takip ettiğim anne-çocuk içerikleri, çocuğumu akranlarıyla karşılaştırmaya yönlendirir.					
<i>1-Hiçbir zaman, 2-Nadiren, 3-Bazen, 4-Sıklıkla, 5-Her zaman</i>					

Extended abstract

Introduction

The behavior of parents' sharing visual contents including their children on social media are defined as sharenting. This concept is based on English "share" and "parenting" words combined together and it is used as "paylaşan ebeveynlik" in Turkish (Ayhan & Öztürk, 2021). Sharenting is a gender-neutral concept. Sharing about the child on social media can be made from parents, both from mother and father accounts. However, in many studies examining the activity of parents in social media applications, opposite findings are also obtained. While some studies indicate that both parents share content about their children on social media, some studies suggest that mothers share information about their children, and especially family photos, more than fathers (Ammari et al., 2015; Duggan et al., 2015).

One of the phenomena in which the intense presence of social media in daily life can be observed and brings changes to the way of experience can be motherhood. It can be said that on many platforms such as Youtube, Instagram and blog, mothers make posts that reflect their relationship with their children, and by professionalizing this sharing behavior, they tend to professions such as "youtuber", "Instagram mother" and blogger. These platforms act as a kind of virtual diary, making mothers' feelings, thoughts, and experiences visible in the mass area (Teke, 2014). Positive feedback such as likes, and supportive comments has the effect of distracting the mother from the feeling of anxiety. In this way, when the mother is uncertain about the situation she is experiencing, she finds the opportunity to relax by thinking that she is approved by her followers (Lupton, 2016).

When the actions of sharing parenting are evaluated in the social context, the perception of social support that occurs in parents thanks to the interactions established on the internet can be explained by Bronfenbrenner's ecological theory. The basis of this theory is the explanation of how family processes are affected by environmental processes; argues that the behaviors of individuals and their families are shaped by four kinds of environmental systems (Bronfenbrenner, 1977). Taking this theory as a guide, McDaniel et al. suggested that (2012) the systems most associated with the interaction between mothers and the media are the micro-system and the meso-system. While there are interactions in the home environment between the mother, her spouse and her children in the micro system; In the meso system, there are communication networks established through social media platforms and blogs. In this direction, they stated that it would be easier to improve the family relations in the micro-system thanks to the interactions within the social network established by the mothers in the meso system (McDaniel et al., 2012).

On the other hand, in Social Comparison Theory (Festinger, 1954), there is the idea that it is a natural orientation for an individual to evaluate his thoughts and competencies. According to this theory, when the individual does this, if there are no objective criteria, he/she compares himself/herself with other people in order to determine his/her standards (Festinger, 1954). These comparisons include cognitive judgments that a person constructs about himself and are a psychological process (Wood, 1989). Today, the frequency of use of social media platforms facilitates the mentioned comparison behaviors (Coyne et al., 2017). In addition, it is stated that the posts made by mothers with a large number of followers cause competition among mothers (Chae, 2015). Thus, based on the social comparison theory, it is thought that the sharing parenting behaviors of mothers about their children on social media can be explained.

In this study, it was aimed to make a scale development study on the concept of "sharenting". The scale to be developed can contribute to the data in the literature on the concept of sharenting. At the same time, it can provide a measurement tool to discuss the impact of this behavior on mothers in psychological and social dimensions.

Method

In the process of developing the Sharenting Scale, a comprehensive literature review was carried out and it was seen that there is not yet a culturally compatible measurement tool that can measure the sharenting in Turkey. From this point of view, it is aimed to create the necessary theoretical infrastructure to develop a measurement tool that can measure this concept by examining the literature on sharenting. This theoretical framework is structured by Bronfenbrenner's Ecological Theory (1977) and Festinger's Social Comparison Theory (1954). In the light of the studies on sharenting in the literature, an item pool consisting of 31 items was created by the researcher. Expert opinion was sought to evaluate the theoretical and linguistic suitability of this item pool. As a result of the feedback received, 9 items were removed from the form and the linguistic compatibility of the items was regulated. With the final version of the scale, a pilot study was conducted on 125 mother-participants in an online environment. The mean age of the participating mothers was 35.55 ($S= 6.81$), and the mean age of their children with

whom they related the scale responses was 5.05 ($S= 4.37$). In the post-application analyses, item-total correlations, and internal consistency values of 22 items were examined. Then, the fifth factor consisting of 5 items was removed from the form because the items were not similar in content, and the scale became the main application form. In the main application study, data were collected from 433 people, missing data, extreme values, linearity, and normality analyses were made. Accordingly, the scale was given its final form. Then, exploratory factor analysis was applied with 342 participant data and confirmatory factor analysis was applied with 338 participant data. Thus, the structure of the scale and the model fit were examined.

Results and discussion

In the scale development study conducted to examine the actions of sharenting and its effects on individuals, it was determined that the developed Sharenting Scale had sufficient validity and reliability to be applied. As a result of EFA, it was determined that the 17-item scale consisted of four factors. When the factor loading values are examined, it can be said that item 4 is meaningful in terms of application and all other items explain the structure well. The contribution of the four determined factors to the variance is 32.88%, 20.71%, 10.92%, 6.69%, respectively, and can be interpreted as sufficient. Fit indices calculated as a result of CFA ($\chi^2= 266.673$ ($sd=113$, $p=0.00$), $\chi^2/sd=2.36$, $GFI=0.91$, $AGFI=0.88$, $CFI=0.95$, $NFI=0.92$, $IFI=0.95$, $RMSEA=0.06$, $SRMR=0.05$, $PNFI=0.77$, and $PGFI=0.68$) in general, it can be said that the exploratory factor analysis structure of PPS was confirmed at an acceptable level in the target culture. The scale was found to have reliable internal consistency ($\alpha= 0.73$). As a result of t-test analyzes between independent variables, it was observed that Negative DI, one of the subscales of the PPS scale, differed significantly according to the number of children the mothers had ($p<0.05$). As a result of ANOVA, it was found that NegativeGE score averages differed significantly according to the educational status of the mothers ($p<0.05$).

For further studies, the Sharenting Scale, which was validated and reliable in mothers, can be used to measure the actions of sharenting and its effects on mothers. The validity and reliability of the Sharenting Scale can be tested by researchers in different groups (age, education level, income status, number of children, age of the child) and by reaching a larger sample size. The Sharenting Scale can be applied in a sample of fathers. The use of PPS and parenting styles, self-worth, social comparison tendency, anxiety, etc. It is recommended to examine the relationships with the variables. The Sharenting Scale can be used by experts working in the field of mental health, and parents can be counselled about the effects of the concept in the individual and social areas. In this way, a preventive study can be conducted to address the negative effects of parents' sharing about their children on social media. In addition to experts working in the field of psychology, many experts working on sharenting in the legal and social fields can also increase the awareness of this concept by making use of the developed scale. In this direction, it can be aimed to realize the sharenting actions in the society within the framework of healthy limits.

Yazarların katkı oranı

Yazarlar makalenin veri toplama, verilerin çözümlenmesi, raporlaştırma ve diğer aşamalarından eşit düzeyde sorumlu olduğunu beyan ederler.

Çıkar çatışması

Bu çalışmada yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması belirtilmemiştir.

Etik kurul onayı

Bu çalışmanın Etik Kurul Onayı, Beykent Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler İçin Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 10.05.2022 tarih ve 218 sayı ile alınmıştır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir.

International Journal of Social Sciences
and Education Research
Volume:9 Issue:1, 2023

Research article/Araştırma makalesi

Öğretmen adaylarının etkili öğretmen özellikleri açısından kendilerine ve
öğretim elemanlarına ilişkin algılarının belirlenmesi

Mehmet Arif ÖZERBAŞ, Zarifa SALMANOVA

Öğretmen adaylarının etkili öğretmen özellikleri açısından kendilerine ve öğretim elemanlarına ilişkin algılarının belirlenmesi

Determining teacher candidates' perceptions of themselves and instructors in terms of effective teacher characteristics

Mehmet Arif Özerbaş¹ ve Zarina Zhanbolotova²

¹ Sorumlu yazar, Prof. Dr., Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Kırgızistan, e-mail: marif.ozerbash@manas.edu.kg
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1612-9349>

² Öğretmen, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Kırgızistan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1612-9349>

Makale Bilgisi	Öz
Araştırma Makalesi Gönderilme: 21 Aralık 2022 Düzeltilme: 20 Şubat 2023 Kabul: 26 Şubat 2023 Anahtar kelimeler: Etkili öğretmen özellikleri, Öğretim elemanı, Algı, Öğretmen adayı	<p>Bu araştırmanın amacı, üniversitede eğitimine devam eden öğretmen adaylarının, etkili öğretmen özellikleri açısından kendilerine ve öğretim elemanlarına dair algıları incelemektir. Araştırma, tarama modelinde yürütülen nicel bir çalışma özelliği taşımaktadır. Araştırmanın evreni, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi itibarıyla Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (KTMÜ), İşenali Arabayev Üniversitesi (İAÜ) ve Bişkek Devlet Üniversitesi (BGÜ)'nin Edebiyat Fakültesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının öğretim yeterlikleri açısından kendilerine ve öğretim elemanlarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark göstermiştir. Sınıf değişkenine göre öz yeterliklerinin anlamlı farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Üniversite değişkenine göre ise sırayla İAÜ, KTMÜ, BGÜ olarak kendilerini ve öğretim elemanlarını 'yeterli' ve 'kısmen yeterli' bulmuşlardır. Mesleği yapabilme öz yeterlilikleri ile mesleğe olan ilgi düzeyleri arttıkça kendilerini öğretim yeterliliğini yapabilme açısından yeterli düzeyleri bulmuşlardır.</p>
Article Info	Abstract
Research Article Received: 21 October 2022 Revised: 20 February 2023 Accepted: 26 February 2023 Keywords: Effective teacher characteristics, Instructor, Perception, Teacher candidate	<p>The aim of this research is to examine the perceptions of teacher candidates who continue their education at university, about themselves and their instructors in terms of effective teacher characteristics. The research has the characteristics of a quantitative study carried out in the screening model. The universe of the research consists of the students of the Faculty of Letters of Kyrgyzstan-Turkey Manas University (KTMU), İşenali Arabayev University (IAU) and Bishkek State University (BGU) as of the spring semester of the 2021-2022 academic year. According to the findings obtained from the research, the perceptions of the teacher candidates about themselves and their instructors in terms of teaching competencies showed a significant difference according to the gender variable. It was found that self-efficacy did not differ significantly according to the class variable. According to the university variable, IAU, KTMU, BGU, respectively, found themselves and their instructors 'adequate' and 'partially sufficient'. As their self-efficacy and interest in the profession increased, they found themselves at sufficient levels in terms of being able to do the teaching proficiency.</p>

1. Giriş

Günümüzde öğretmenlere araştıran, sorgulayan, analitik düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, problem çözebilen, bilgiyi öğretebilen, yaratıcı, esnek, teknolojiyi etkili kullanabilen, düşüncelerini ifade etmekte zorlanmayan, takım çalışması yapabilen bireyler yetiştirebilmeyi zorunlu kılmıştır. Öğretmenler bu özellikleri geliştirmede önemli yere sahiptir. Bu sebepten öğretmenlerin değişme ve gelişmeleri takip eden, yorumlayabilen, etkililik ve kalite gibi

*Bu çalışmanın Etik Kurul Onayı, 28/03/2022 tarih ve K.30.2022/BAYEK-4888 sayılı karar ile Kırgızistan- Türkiye Manas Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etik Kurulu'ndan alınmıştır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir.

Kaynak göster: Özerbaş, M.A. & Zhanbolotova, Z. (2023). Öğretmen adaylarının etkili öğretmen özellikleri açısından kendilerine ve öğretim elemanlarına ilişkin algılarının belirlenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 9 (1), 83-100. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.1192547>

değer ve davranışları özümseyen bireylerden oluşması, eğitimde kalitenin sağlanması açısından önemli bir beklentidir (Şen ve Erişen, 2002). Öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri boyutunda dikkat etmeleri gereken birçok önemli husus vardır. Bunların en başında öğretmenlerin birey olarak kendilerini tanımaları esas alınmalıdır. Bununla birlikte öğretmenler sağlam bir alan bilgisinin yanında öğrencilerinin davranışlarında istenen ve beklenen değişimleri gerçekleştirecek kişiler olarak pedagojik bilgi ve becerilerle donatılmalı; alanına ilişkin ilke, kural, kuram, olgu ve kavramları etkili olarak öğretebilecek düzeye getirilmelidir. Bir alan uzmanı olmanın ötesinde, öğrenciler tarafından benimsenen, sevilen, örnek kişiler olmalıdırlar. Öğretmenin, öğrenme –öğretme süreci üzerindeki etkisi çok yönlüdür. Öğretim ortamını düzenleyen ya da öğretim sürecini planlayan ve gerçekleştiren, öğrencinin zihinsel, duygusal ve toplumsal gelişimini destekleyen bir birey olarak öğretmen, öğretim sürecinin etkililiğini sağlamakta önemli bir öğedir (Durmuşçelebi vd., 2016). Öğretmenliğin zor bir meslek olduğundan bahsedilir bu sebepten ötürü öğretmen adaylarının bu zorlukların neler olduğu ve gereklilikleri konusunda eğitimleri önemlidir. Hayatımızdaki birçok kişi öğretici konumundadır çünkü hayat boyunca öğrenmemiz gereken şeyler birileri tarafından bize öğretilir. Ancak etkili bir öğretmen her konuda donanımlı, sabırlı ve cana yakın olmalıdır. Dünyada, etkili öğretmen özellikleri ve bu özellikler açısından öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmelelerini amaçlayan çalışmalar çok sayıda gerçekleştirilmiştir. Örneğin, Seferoğlu (2004) öğretmen adaylarının kendi yeterliliklerini ölçmeyi amaçlayan araştırmasında öğretmen yeterlilik düzeylerinin ulaşılan adayların yarısından fazlasının kendilerini iyi ve orta düzeyde yeterli, geri kalanı ise zayıf gördükleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının var olan amaçlar doğrultusunda yetiştirilmesinde, etkili öğretmen özelliklerinin de göz önüne alınması gerekmektedir. Etkili öğretmen özelliklerine ilişkin araştırmalarda çok farklı sınıflamalarla karşılaşılabılır. Sınıflamaların bazıları etkili öğretmen özelliklerini, sınıf içi ve sınıf dışı öğretmen özellikleri olarak toplarken, bazı araştırmalarda sınıflamalar öğretmenin mesleki bilgi ve becerileri, sınıf düzenini sağlama, öğretim stili, sınıfta yarattığı duygusal ortam, öğrencilerle ilişkileri, öğretmenin kişilik özellikleri ve tutumuna göre sınıflandırılmıştır. (Açıkgöz, 2000). Birçok çalışmada, etkili öğretmenin sahip olduğu ve sergilediği karakteristik özellikler, nitelikler ve davranışlar üzerine araştırma yapılmıştır (Beisterhuizen vd., 2001; Murphy vd., 2004; Polk, 2006; Stronge vd., 2008). Etkili öğretmenin, öğrencilerin öğrenmesinde güçlü e pozitif bir etkisi olduğuna göre, bir öğretmeni etkili yapan özelliklerin neler olduğunu öğrenmek de önemlidir. Fakat bir öğretmenin etkililiğini fark etmek zordur; çünkü öğretmenler, öğrencilerin hayatını ve öğrenmesini etkileyen diğer değişkenlerden izole bir ortamda eğitim vermezler.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını araştırmak ve bölüm, cinsiyet, sınıf düzeyi gibi çeşitli değişkenlerin tutum üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla birçok çalışma yapılmıştır (Akbulut ve Karakuş, 2011; Aksoy, 2010; Başbay vd., 2009; Bozdoğan vd., 2007; Çapa ve Çil, 2000; Eret-Orhan ve Ok, 2014; Fadlemula, 2013; Güneyl ve Aslan, 2009; Hacıömeroğlu ve Şahin-Taşkın, 2010; Kaplan ve İpek, 2002; Kesen ve Polat, 2014; Özder vd., 2010; Pektaş ve Kamer, 2011; Sağlam, 2008; Tanrıöğren, 1997; Taşdemir, 2014; Tezci ve Terzi, 2010; Tok, 2012; Uyanık, 2017; Üstüner vd., 2009). Öğretmen etkililiği, eğitim araştırmacılarının uzun bir zamandan beri üzerinde kafa yordukları bir problemdir. Konuyla ilgili yapılan çalışmaların yüz yıldan fazla bir zamandır devam ediyor oluşu problemin önemini ve ne denli köklü bir geçmişe sahip olduğunu göstermektedir. Etkili öğretmen kimdir? Ne tür özelliklere sahiptir? Bu özellikleri tespit etmek mümkün müdür? Etkililik doğuştan getirilen bir özellik midir yoksa sonradan kazanılabilir mi? gibi sorular eğitimcileri meşgul etmektedir. Ayrıca bu gibi soruların Kırgız toplumu açısından da önem arz ettiği görülmektedir. Bu çalışmanın yapılmasındaki en önemli sebeplerden biri, Kırgız alanyazınına incelediğimizde etkili öğretmen özellikleri açısından yapılan nicel ya da nitel yöntemlerinin kullanıldığı çalışmaların az olmasıdır. Çalışmaların azlığı bu araştırmanın temelini oluşturmasıyla birlikte buna göre Kırgız toplumunun ihtiyacı olan etkili öğretmen özelliklerinin belirlenmesinde, mevcut öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ne düzeyde yeterliliklere sahip olduklarına ilişkin tespitlerin yapılmasının alana faydalı olacağı söylenebilir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, henüz hizmet öncesi eğitime devam eden öğretmen adaylarının etkili öğretmen özellikleri açısından kendilerine ve öğretim elemanlarına ilişkin algılarını incelemektir.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Etkili öğretmen özellikleri açısından öğretmen aday öğrenciler kendilerini ne düzeyde yeterli olarak değerlendirmektedirler?
2. Öğretmen aday öğrencilerin kendilerine ilişkin değerlendirmeleri;
 - 2.1. Cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

2.2. Üniversitelerine göre farklılaşmakta mıdır?

2.3. Sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

2.4. Öğretmenlik mesleğine ilişkin ilgi düzeyleri hakkındaki düşüncelerine göre farklılaşmakta mıdır?

2.4.1. Öğretmenlik mesleğine ilişkin ilgi düzeylerine ilişkin düşünceleri ile etkili öğretmen özelliklerine sahiplik konusundaki öz yeterlik düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

2.5. Öğretmenlik mesleğini yapabilme öz yeterlilikleri düşüncelerine göre farklılaşmakta mıdır?

2.5.1. Öğretmenlik mesleğini yapabilme öz yeterliliklerine ilişkin düşünceleri ile etkili öğretmen özellikleri hakkındaki öz yeterlik düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

3. Etkili öğretmen özellikleri açısından öğretmen adayları öğretim elemanlarını ne düzeyde yeterli olarak değerlendirmektedirler?

4. Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarına ilişkin değerlendirmeleri;

4.1. Cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

4.2. Sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

4.3. Üniversitelerine göre farklılaşmakta mıdır?

5. Öğrencilerin etkili öğretmen özelliklerine sahiplik düzeyleri hakkındaki öğretim elemanları ve kendilerine ilişkin değerlendirmeleri arasında bir farklılaşma var mıdır?

6. Öğrencilerin etkili öğretmen özelliklerine sahiplik düzeyleri hakkındaki öğretim elemanları ve kendilerine ilişkin değerlendirmeleri arasında bir ilişki var mıdır?

2. Yöntem

Bu çalışmanın Etik Kurul Onayı, 28/03/2022 tarih ve K.30.2022/BAYEK-4888 sayılı karar ile Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etik Kurulu'ndan alınmıştır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir.

2.1. Araştırma modeli

Bu araştırma ilişkiyel tarama modeline göre tasarlanarak yürütülmüştür. Nicel verilerle betimleme üzerinden yapıldığından dolayı betimsel ve nicel bir çalışma özelliği taşımaktadır (Balci, 2015, Karasar, 2012). Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (KTMÜ), İşenali Arabayev Üniversitesi (İAU) ve Bişkek Devlet Üniversitesinin (BGU)'nin 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi içinde öğrenim gören öğretmen adaylarının etkili öğretmen özellikleri açısından kendilerine ve öğretim elemanlarına ilişkin algılarını betimsel tarama yoluyla ortaya koymuştur.

2.2. Çalışma evreni

Araştırmanın çalışma evrenini 2021-2022 bahar döneminde Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (KTMÜ), İşenali Arabayev Üniversitesi (İAU) ve Bişkek Devlet Üniversitelerinde (BGU) öğrenim gören öğrencilerden yani aldıkları pedagojik formasyon dersleri nedeniyle öğretmen adayı pozisyonunda olan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma örnekleminin belirlenmesinde kolay ve tesadüfi örnekleme teknikleri birlikte kullanılmıştır. Kolay örnekleme, araştırmanın verilerin toplanması sürecinde zaman ve emek olarak araştırmacıyı zorlamayacak bir grup üzerinde çalışma yapabilmeye ifade etmektedir (Ural ve Kılıç 2011). Bu çerçevede araştırmacının öğrencisi olduğu üniversite (KTMÜ) ile bu üniversitenin eğitim bilimleri bölümü ile ilişkileri bulunan öğretim elemanlarının görev yaptıkları BGU ve İAU örnekleme dahil edilmiştir. Diğer taraftan KTMÜ'nin uluslararası, BGU ve İAU'nin ise ulusal nitelikte birer devlet üniversitesi olması da örneklem grubuna dahil edilmelerinde etkili olmuştur. Araştırmanın örneklem grubunda olan öğrenciler, bu üniversitelerin 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören ve aldıkları pedagojik formasyon dersleri nedeniyle mezun olduklarında Kırgız devlet standartlarına göre (<http://cbd.min-just.gov.kg>) öğretmen olabilecekleri için aday öğretmen statüsünde olan öğrencilerden oluşmaktadır. Özellikle 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin seçilmesinin ardında, pedagojik formasyon derslerinin en azından önemli kısmını almış olmaları düşüncesi yatmaktadır. Böylelikle sınıf düzeyi olarak öğretim yeterlilikleri açısından kendilerini ve öğretim elemanlarını değerlendirmelerinin daha sağlıklı olacağı düşünülmüştür. Diğer taraftan bu üniversitelerde bulunan öğrencilerden anket uygulandığı gün dersi bulunan ve anketler yoluyla görüş bildirmeye gönüllü öğrencileri içermesi nedeniyle de tesadüfi örnekleme tekniğinin kullanıldığı söylenebilir. Bilindiği üzere tesadüfi örneklemin kesin sınırları olur ve belli bir evreni oluşturan her bir birime numara verilerek liste yapılır, tesadüfi sayılar tablosu oluşturularak belirlenir (Ural ve Kılıç, 2011). Bu çerçevede anket formları ders saatleri içerisinde ilgili öğretim elemanından izin alınarak KTMÜ, BGU ve İAU için 175'er öğrenci olmak üzere toplam 525 öğrenciye

dağıtılmış; doldurulmayan, birçok sorunun eksik doldurulduğu ya da hep aynı seçeneğin işaretlendiği anket formları rastgele doldurulduğu düşünülerek analiz dışı bırakılmıştır. Böylelikle toplam 465 öğrenci araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Araştırmaya konu edilen ve bağımsız değişkenler olarak ele alınan özelliklere göre araştırmanın örneklem grubunun dağılımı Tablo 1 de özetlenmiştir:

Tablo 1. Örneklem grubunun demografik değişkenlere göre dağılımı

Değişkenler	Alt gruplar	f	%	Toplam	
				f	%
Cinsiyet	Kız	352	75,7	465	100
	Erkek	113	24,3		
Sınıf Düzeyi	3. Sınıf	236	50,8	465	100
	4. Sınıf	229	249,2		
Üniversite	KTMÜ	155	33,3	465	100
	BGÜ	157	33,8		
	İAÜ	153	32,9		

2.3. Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Yeşil(2019) tarafından geliştirilen “Öğretim Yeterliği Özdeğerlendirme ve Öğretim Elemanı Değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 2 faktör altında toplanan 39 maddeyi ve karşılığında “(1) Çok Yetersiz, (2) Yetersiz, (3) Kısmen Yeterli, (4) Yeterli, (5) Çok Yeterli” seçeneklerini içeren 5’li likert tipi bir ölçek özelliği taşımaktadır. Soru maddelerinin iki tarafına 5’li seçenekler yerleştirilmiştir. Sol taraftaki seçeneklerle öğrenciler kendilerini, sağ taraftaki seçeneklerle ise öğretim elemanlarını değerlendirmelerine imkan verecek şekilde tasarlanmıştır. Rusça ve Türkiye Türkçesi dillerinde hazırlanmış olan ölçek bu şekilde uygulanmıştır. Öğretim Yeterlikleri Özdeğerlendirme (ÖYÖ) Ölçeğinin geçerlik analizleri çerçevesinde yapı geçerliği ve ayırt edicilik özellikleri incelenmiştir. Yapı geçerliği açımlayıcı faktör analiziyle ayırt edicilik özelliği ise madde-toplam korelasyonlarının incelenmesi yoluyla test edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek üzere veriler üzerinde yapılan KMO ve Bartlett testi analizleri sonunda KMO= 0,982; Bartlett testi değeri ise $\chi^2=11934,498$; $sd=990$ ($p=0,000$) olarak belirlenmiştir. Faktörleştirme tekniği olarak temel bileşenler analizi ve Varimax dik döndürme tekniği uygulanmıştır. Bu çerçevede faktör yükleri 0,30’un altında olan ya da farklı faktörlerdeki yükleri arasında 0,100’den az fark olan 6 madde ölçekten atılarak analizler yinelenmiştir (Büyüköztürk, 2012: 124; Eroğlu, 2008: 322-323).

Ölçekte kalan toplam 39 maddenin, özdeğeri 1,00’in üzerinde olan 2 faktör altında toplandığı gözlenmiştir. 39 maddelik ölçeğin KMO değerinin 0,981; Bartlett Testi değerlerinin $\chi^2=10125,641$; $sd=741$; $p<0,000$ olduğu belirlenmiştir. Ölçekte kalan maddelerin faktör yükleri ise 0,609 ile 0,737 arasında değişmektedir. Ölçek kapsamına alınan maddeler, toplam varyansın %62,536’sını açıklamaktadır. Daha sonra, faktörlere dağılan maddelerin içeriği ile alanyazındaki öğretim yeterliklerine ilişkin kavramsallaştırmalar ve ölçek çalışmaları incelenerek faktör adları verilmiştir. Bu çerçevede faktörler; “Öğretim İlke-Yöntemleri ve Alan Yeterliği (ÖİY-AY)” ve “Öğrenci İle Etkileşim ve Ölçme-Değerlendirme (ÖE-ÖD)” olarak adlandırılmıştır. Maddelerin yükleri; ÖE-ÖD Faktörünün 0,609 ile 0,737 arasında olan 20 maddeyi içerdiği gözlenmiştir. Bu faktörün öz değeri 23,235; genel varyansa katkısı ise %59,578’dir. ÖE-ÖD Faktörü ise faktör yükleri 0,621 ile 0,708 arasında olan 19 maddeyi içermektedir. Bu faktörün öz değeri 1,154; genel varyansa katkısı ise %2,958 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğini hesaplamak üzere veriler üzerinde iç tutarlılık ve kararlılık analizleri yapılmıştır. Toplam 39 madde ve 2 faktörden oluşan ölçeğin güvenilirlik analizi Cronbach alpha katsayısı formülü kullanılarak yapılmıştır. Özdeğerlendirme ve Öğretim Elemanı Değerlendirme Formlarının güvenilirlik düzeylerini belirlemek üzere faktörlere ve ölçeğin geneli ile ilgili olarak her biri için hesaplanan Cronbach alpha katsayıları 0,60’in üzerinde olduğu saptanmıştır. Ayrıca ölçeğin 39 maddelik formu, 154 öğrenciye altı hafta sonra tekrar uygulanmıştır. İki uygulamadan elde edilen puanların her bir madde hem de faktörler ve ölçeğin geneli açısından ilişkisi incelenmiştir. Ölçekteki maddelerin test-tekrar test korelasyon katsayılarının ÖİY-AY Faktörü için (1-20. Maddeler) 0,300 ile 0,501; ÖE-ÖD Faktörü için (21-39. Maddeler) 0,337 ile 0,482 arasında değerler aldığı ve her bir ilişkinin $p<0,001$ düzeyinde anlamlı olduğu gözlenmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Veriler üzerinde araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılacak analizlerin türüne ve testlere karar verebilmek için ilk olarak bağımsız değişkenler çerçevesinde oluşan alt gruplara göre veriler üzerinde normallik testleri yapılmıştır. Normallik testleri bağlamında Kolmogorov Simirnov testi tercih edilmiştir. Kolmogorov Simirnov değeri

$p > ,05$ olması durumunda dağılımın normal dağılımı göstermesi nedeniyle parametrik testler; $p < ,05$ olması durumunda ise dağılımın normal dağılmaması nedeniyle nonparametrik testler kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2012; Balcı, 2015). Dağılımın normallik şartını sağladığı durumlarda aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız ve bağımlı örneklem t testleri uygulanmıştır. Dağılımın normallik şartını sağlamadığı durumlarda ise bu testlerin nonparametrik karşılıkları olan sıra ortalaması, sıra toplamı, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis ile korelasyon için Sperman's Rho testleri uygulanmıştır. Fark ve ilişki testlerinde $p < ,05$ düzeyi anlamlılık için yeterli kabul edilmiştir. Tablolarda bulgular sunulurken uygulanan testler ve gerekçeleri ile ilgili açıklamalara ayrıca yer verilmiştir. Diğer taraftan aritmetik ortalama değerleri yorumlanırken aritmetik ortalama değer aralıklarının anlamı şu şekilde özetlenebilir:

Tablo 2. Verilerin çözüm ve yorumuna esas olan aritmetik ortalama aralıkları ve anlamları

Aritmetik ortalama aralığı	Anlamı	Yorumu
1,00 – 1,80	Çok Yetersiz	Çok önemli sorunlar var
1,81 – 2,60	Yetersiz	Önemli sorunlar var
2,61 – 3,40	Kısmen Yeterli	Kısmen önemli sorunlar var
3,41 – 4,20	Yeterli	Çok az sorun var
4,21 – 5,00	Çok Yeterli	Önemli bir sorun yok

3. Bulgular

Araştırma sonunda elde edilen bulgular, çalışmanın alt amaçlarına uygun olarak düzenlenmiş ve aşağıda tablolar yardımıyla özetlenerek açıklanmıştır. Çalışmanın alt amaçlarından olan 'Etkili öğretmen özellikleri açısından öğretmen adayı öğrenciler kendilerini ne düzeyde yeterli olarak değerlendirmektedir?' sorusuna ilişkin bulgular sınıflandırılan faktörlere göre tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 3. Öğretim yeterlikleri ile ilgili öğrencilerin öz değerlendirme düzeyleri

Öğretim İlke ve Yöntemleri-Alan Yeterliği (ÖİY-AY) Faktöründeki Maddeler	\bar{X}	Ss
1. Derse dikkat çekici ve etkili bir giriş yapabilme	3,62	1,08
2. Dersi ve konuyu ilgi çekici hale getirebilme	3,68	,98
3. Dersin başında öğrencileri zihinsel ve duygusal olarak derse hazırlayabilme	3,54	1,11
4. Öğrencilerin derse katılımını sağlayabilme	3,51	1,11
5. Yeni anlatılacak konu için bilinmesi gereken ön bilgileri öğrencilerin bilme düzeylerini ders başında belirleyebilme	3,56	1,15
6. Ders sürecinde sorulardan etkin yararlanabilme	3,55	1,12
7. Ders esnasında başarılı öğrencileri teşvik etmek için ödül ve takdir içeren sözlerden yararlanabilme	3,47	1,20
8. Derslerde teknolojik araç ve materyallerden yararlanabilme	3,57	1,13
9. Farklı öğretim yöntemlerini bir arada kullanabilme	3,55	1,12
10. Ders boyunca öğrencilerin dikkatlerini konu üzerinde tutabilme	3,57	1,11
11. Ders süresini etkili ve dengeli kullanabilme	3,51	1,18
12. Öğrencilerin kişiliklerine gerekli saygıyı gösterebilme	3,72	1,15
13. Yeni anlattığı konuyu farklı derslerle ya da daha önce anlatılan konularla ilişkilendirebilme	3,58	1,12
14. Alanı ile ilgili yeterli bilgi birikimine sahip olabilme	3,55	1,12
15. Öğrencilerin ders ve konu ile ilgili sorularına yeterli cevaplar verebilme	3,56	1,12
16. Alanıyla ilgili gelişmeleri takip edebilme	3,51	1,13
17. Ders konusu ile günlük yaşam arasında bağlantı kurabilme	3,71	1,00
18. Ders dışında da öğrencileri öğrenmeye teşvik edebilme	3,59	1,15
19. Öğrenmeyi kolaylaştıran araştırma ve ödevlerden yararlanabilme	3,55	1,14
20. Öğrencilerini yetenek ve özellikleri açısından yeterince tanıyabilme	3,59	1,15
Öğretim İlke ve Yöntemleri-Alan Yeterliği (ÖİY-AY)	3,57	,83

N: 465

Tablo 3'de öğrencilerin ÖİY-AY faktöründe yer alan özellikler açısından kendilerine ilişkin yaptıkları değerlendirmelerin $\bar{X}=3,47$ ile 3,72 arasında değerler aldığı; her bir özellik açısından kendilerini "yeterli" düzeyde algıladıkları görülmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin bu faktördeki yeterliklerin geneli açısından da kendilerini $\bar{X}=3,57$ düzeyinde yeterli olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğrenciler özellikle "Öğrencilerin kişiliklerine gerekli saygıyı gösterebilme" ve "Ders konusu ile günlük yaşam arasında bağlantı kurabilme" özellikleri açısından diğer maddelere göre kendilerini daha yeterli değerlendirirken "Ders esnasında başarılı

öğrencileri teşvik etmek için ödül ve takdir içeren sözlerden yararlanabilme”, “Ders süresini etkili ve dengeli kullanabilme”, “Alanıyla ilgili gelişmeleri takip edebilme” ve “Öğrencilerin derse katılımını sağlayabilme” özellikleri açısından diğer maddelere göre kendilerini daha az yeterli olarak değerlendirmişlerdir. Buna göre öğrencilerin öğretim ilke ve yöntemleri ile alan yeterlikleri açısından kendilerini oldukça yeterli algıladıkları; bununla birlikte bazı eksiklerinin bulunduğu da farkında oldukları söylenebilir.

Tablo 4. (ÖE-ÖD) Faktöründeki öğretim yeterlikleri ile ilgili öğrencilerin öz değerlendirme düzeyleri

Öğrenci ile etkileşim-ölçme ve değerlendirme (ÖE-ÖD) faktöründeki maddeler	\bar{X}	Ss
21. Ders esnasında basit ve anlaşılır bir dil kullanabilme	3,60	1,13
22. Öğrencilerle ilişkilerinde adil ve objektif olduğunu gösterebilme	3,57	1,16
23. Öğrencilerine sınıf içinde ve dışında psikolojik destek sağlayabilme	3,51	1,18
24. Öğrencilere karşı samimi ve içten davranabilme	3,73	1,12
25. Öğrencilere değer ve önem verdiğini söz ve davranışları ile gösterebilme	3,60	1,13
26. Ders esnasında beden dilinden (jest, mimik) etkin yararlanabilme	3,54	1,14
27. Öğretmenlik mesleğini sevdiğini ve önemseydiğini hissettirebilme	3,56	1,11
28. Zor öğrenen öğrencilerle özel ilgilenip onlara öğrenmeleri konusunda yardımcı olabilme	3,52	1,19
29. Sınıf içi kurallara uymayan öğrencilere uygun cezalar verebilme	3,56	1,10
30. Ders esnasında öğrenciler üzerindeki otoritesini sağlayabilme	3,56	1,16
31. Sınav sorularını basit ve anlaşılır bir dil ile ifade edebilme	3,57	1,05
32. Sınav sorularını dönem boyunca işlenen konuları kapsayacak şekilde hazırlayabilme	3,60	1,15
33. Sınavlarda çoktan seçmeli, açık uçlu, doğru-yanlış gibi farklı türlerde sorulardan yararlanabilme	3,54	1,13
34. Sınıf içi durumlarını, ödev ve projelerdeki başarılarını da dikkate alarak öğrencilerin ders geçme notunu belirleyebilme	3,61	1,15
35. Sınavları puanlamada objektif ve adil davranabilme	3,64	1,18
36. Öğrencilere okumaları ve araştırmaları için farklı kaynak kitaplar önerebilme	3,61	1,10
37. Öğrenciler arasında işbirliği ve yardımlaşmaya dayalı bir çalışma ve öğrenme ortamı oluşturabilme	3,49	1,12
38. Ders ve alanınızla ilgili orijinal ve faydalı ödevlendirmeler yapabilme	3,56	1,20
39. Derslerde öğrenilen bilgi ve becerilerden yararlanma konusunda yönlendirme yapabilme	3,54	1,15
Öğrencilerle Etkileşim-Ölçme ve Değerlendirme (ÖE-ÖD)	3,58	,85
N: 465		

Tablo 4’de öğrencilerin ÖE-ÖD faktöründe yer alan özellikler açısından kendilerine ilişkin yaptıkları değerlendirmelerin =3,49 ile 3,73 arasında değerler aldığı; her bir özellik açısından kendilerini “yeterli” düzeyde algıladıkları görülmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin bu faktördeki yeterliklerin geneli açısından da kendilerini \bar{X} =3,58 düzeyinde yeterli olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğrenciler özellikle “Öğrencilere karşı samimi ve içten davranabilme”, “Sınavları puanlamada objektif ve adil davranabilme” özellikleri açısından kendilerini daha yeterli değerlendirirken “Öğrenciler arasında işbirliği ve yardımlaşmaya dayalı bir çalışma ve öğrenme ortamı oluşturabilme”, “Öğrencilerine sınıf içinde ve dışında psikolojik destek sağlayabilme” özellikleri açısından daha az yeterli olarak değerlendirmişlerdir. Buna göre öğrencilerle etkileşim, ölçme ve değerlendirme yeterliliği açısından yeterli oldukları ancak eksiklerinin de farkında oldukları söylenilebilir.

Tablo 5. Öğrencilerin öz değerlendirme düzeylerinin faktörlere göre t testi

Faktörler	\bar{X}	N	Ss	T	sd	p
ÖİY-AY	3,57	461	,83	,114	460	,909
ÖE-ÖD	3,58	461	,85			

Tablo 5’de öğrencilerin ÖİY-AY ve ÖE-ÖD faktörlerindeki yeterlikler açısından kendilerini yeterli olarak değerlendirdikleri ve yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($t=,114$; $p>,05$). Buna göre öğrencilerin her iki faktördeki özellikler açısından da birbirlerine yakın düzeyde kendilerini yeterli değerlendirdikleri söylenebilir. Çalışmanın diğer alt amaçlarından olan ‘Öğretmen aday öğrencilerin kendilerine ilişkin değerlendirmeleri’ amacının cinsiyete göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir. Öğrencilerin cinsiyetine göre öğretim yeterlikleri konusundaki özdeğerlendirme düzeylerinin farklılaşma durumunu belirlemek üzere bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Ancak Levene F Testi sonuçlarına ($p<,05$) göre varyansların homojen bir dağılım göstermediği anlaşılmış ve bu testin nonparametrik karşılığı olan Mann Whitney U-Testi yapılmıştır. Bulgular Tablo 6’da özetlenmiştir.

Tablo 6. Cinsiyetine göre öğretim yeterlikleri durumuna ilişkin U-testi analizi

Faktörler	Cins.	n	x	Ss	Levene Testi		Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
					F	p				
ÖİY-AY	Kız	350	3,67	,79	4,214	,041	248,05	86817,50	14157,500	,000
	Erkek	113	3,28	,88			182,29	20598,50		
ÖE-ÖD	Kız	351	3,66	,81	5,857	,016	245,39	86133,50	14954,500	,000
	Erkek	112	3,31	,90			190,02	21282,50		
ÖYÖGenel	Kız	349	3,66	,78	5,888	,016	246,12	85896,00	14267,000	,000
	Erkek	112	3,30	,86			183,88	20595,00		

Tablo 6’da görüldüğü üzere öğrencilerin öğretim yeterlikleri konusundaki öz değerlendirmeleri ÖİY-AY (U=14157,500; p<,05) ve ÖE-ÖD (U=14954,500; p<,05) faktörleri ve ÖYÖ’nin geneli (U=14267,000; p<,05) açısından cinsiyetlerine göre anlamlı düzeye farklılaşmaktadır. Cinsiyete göre sıra ortalamaları incelendiğinde faktörler ve ölçeğin geneli açısından kız öğrencilerin erkeklere göre öğretim yeterlikleri konusunda kendilerini daha iyi düzeyde değerlendirdikleri gözlenmiştir. Aritmetik ortalamalar açısından da kız öğrenciler kendilerini “yeterli” olarak değerlendirirken erkek öğrencilerin “kısmen yeterli” şeklinde değerlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilerine göre öğretim yeterlikleri açısından kendilerini daha iyi durumda olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Öğretmen adayı öğrencilerin kendilerine ilişkin değerlendirmeleri’ amacının üniversiteye göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelere göre normal dağılım gösterme durumları incelenmiş ve yapılan Kolmogorov Simirnov testi sonucunda dağılımın normallik şartını sağlamadığı belirlenmiştir (p<,05). Bu nedenle öğrencilerin öz değerlendirmelerinin öğrenim gördükleri üniversitelere göre farklılaşma durumunu belirlemek üzere nonparametrik bir test olan Kruskal Wallis H testinden yararlanılmış ve bulgular Tablo 7’ de özetlenerek açıklanmıştır.

Tablo 7. Öğrenim gördükleri üniversiteye göre öz değerlendirme düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin U-testi

	Üniv.	n	x	Ss	Kolm.Smim		Sıra Ort.	Kruskal Wallis H	p	MW-U
					İstat.	p				
ÖİY-AY	1. KTMÜ	155	3,61	,65	,223	,000	223,36	47,331	,000	1>2
	2. BGU	156	3,26	,96			185,13			1<3
	3. IAÜ	152	3,86	,73			288,91			2<3
ÖE-ÖD	1. KTMÜ	155	3,60	,69	,223	,000	221,15	50,010	,000	1>2
	2. BGU	156	3,26	,94			185,42			1<3
	3. IAÜ	152	3,88	,77			291,56			2<3
ÖYÖ	1. KTMÜ	155	3,60	,64	,223	,000	219,36	55,951	,000	1>2
	2. BGU	156	3,26	,93			181,93			1<3
	3. IAÜ	152	3,88	,73			294,06			2<3

Tablo 7’de öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelere göre öğretim yeterliklerine ilişkin özdeğerlendirmelerinin ÖİY-AY ($x^2=47,331$; p<,05) ve ÖE-ÖD ($x^2=50,010$; p<,05) faktörleri ile ÖYÖ geneli ($x^2=55,951$; p<,05) açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Başka bir ifade ile öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelere göre öğretim yeterliklerine ilişkin öz değerlendirmeleri anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır (p<,05). Aritmetik ortalama ve soru ortalamaları incelendiğinde üniversitelere göre öğrencilerin öz değerlendirmelerinin IAÜ>KTMÜ>BIGU olarak sıralandığı; kendini diğerlerine göre daha yeterli gören öğrencilerin IAÜ, diğerlerine göre daha az yeterli gören öğrencilerin ise BGU’de öğrenim gören öğrenciler olduğu belirlenmiştir. IAÜ ve KTMÜ öğrencileri kendilerini “yeterli”, IAÜ öğrencileri ise kendilerini “kısmen yeterli” olarak değerlendirmişlerdir. Öğrenim gördükleri üniversitelere göre öğrencilerin öz değerlendirmelerindeki farklılaşmaların kaynağını belirlemek üzere ikili karşılaştırmalar yapmak için veriler üzerinde Mann Whitney U testi yapılmış. ÖİY-AY ve ÖE-ÖD faktörleri ile ÖYÖ’nin geneli açısından farklılaşmaların IAÜ ile KTMÜ ve BGU arasında IAÜ lehine, KTMÜ ve BGU arasında ise KTMÜ lehine anlamlı farklılaşmaların (p<,05) olduğu anlaşılmıştır. Buna göre IAÜ öğrencilerinin anlamlı bir farkla KTMÜ ve IGU öğrencilerinden, KTMÜ öğrencilerinin ise anlamlı bir farkla BGU öğrencilerinden öğretim yeterlikleri konusunda kendilerini daha yeterli olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Öğretmen adayı öğrencilerin kendilerine ilişkin değerlendirmeleri’ amacının sınıf düzeyine göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir. Farklılaşma durumunu belirlemek üzere bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Bulgular Tablo 8’de özetlenmiştir.

Tablo 8. Sınıf düzeylerine göre öz değerlendirme düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin t testi analizi

Değişkenler	N	\bar{X}	Ss	Levene		t	Sd	p	
				F	p				
ÖİY-AY	3. Sınıf	235	3,58	,79	1,354	,245	,185	461	,853
	4. Sınıf	228	3,57	,88					
ÖE-ÖD	3. Sınıf	235	3,55	,83	,081	,776	,721	461	,472
	4. Sınıf	228	3,60	,86					
ÖYÖ	3. Sınıf	234	3,56	,79	,410	,522	,349	459	,727
	4. Sınıf	227	3,59	,84					

Tablo 8’de öğrencilerin sınıf düzeyine göre öğretim yeterlikleri konusundaki öz değerlendirmelerinin ÖİY-AY, ÖE-ÖD faktörleri ve ÖYÖ geneli açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>,05$); öğrencilerin her bir faktörde ve grupta öğrencilerin kendilerini öğretim yeterliklerini gösterebilmeleri ile ilgili öz değerlendirmelerinin “yeterli” düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin 3. ya da 4. Sınıfta olmaları, öğretim yeterlikleri ile ilgili öz değerlendirmelerini etkilemediği söylenebilir. Başka bir ifade ile 3. ve 4. Sınıf öğrencileri kendileri ile ilgili yaptıkları değerlendirmelerde benzer düşünmektedirler. Bu durum ilginç olarak değerlendirilebilir. 4. Sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin aldıkları farklı dersler ve özellikle Pedagojik Staj’ adlı ders aracılığıyla kendilerini değerlendirmelerinin farklılaşması beklenmekteydi. Buna göre bu derslerin öğrencilerin kendilerini algılamaları ya da yeterliklerini geliştirmeleri yönüyle bir farklılaşmayı ortaya koymadığı söylenebilir. ‘Öğretmen adayı öğrencilerin kendilerine ilişkin değerlendirmeleri’ amacına yönelik öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilgi duyma düzeylerini yansıtan 4 seçeneqli bir soruya verdikleri cevaba göre öğretim yeterlikleri konusundaki öz değerlendirme düzeylerinin farklılaşma durumunu belirlemek üzere öncelikle alt grupların normal dağılım gösterme durumları incelemek için Kolmogorov Simirnov testi uygulanmıştır. Bu test sonunda grupların dağılımının normallik şartını sağlamadığı belirlenmiştir ($p<,05$). Bu nedenle öğrencilerin öz değerlendirmelerinin öğretmenlik mesleğine ilgi düzeylerine göre farklılaşma durumunu belirlemek üzere nonparametrik bir test olan Kruskal Wallis H testinden yararlanılmış ve bulgular Tablo 9’da özetlenerek açıklanmıştır.

Tablo 9. Öğretmenlik mesleğine ilişkin Kruskal Wallis H testi ve U-testi analizi

Fak	İlgi Düzeyi	n	Kolm. İst.	Simir p	Sıra Ort.	Kruskal Wallis H	sd	p	U
ÖİY-AY	1 Kesinlikle yapmayacağım	27	,269	,000	157,87	137,146	3	,000	1<3
	2 Zorunlu kalırsam yapacağım	154			144,06				1<4
	3. Yapmak istediğim	222			271,44				2<3
	4 En sevdiğim meslek	60			345,16				2<4
									3<4
ÖE-ÖD	1 Kesinlikle yapmayacağım	27	,286	,000	148,50	125,150	3	,000	1<3
	2 Zorunlu kalırsam yapacağım	154			146,48				1<4
	3. Yapmak istediğim	222			277,91				2<3
	4 En sevdiğim meslek	60			319,22				2<4
									3<4

Tablo 9’da görüldüğü üzere öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilgi düzeylerine göre öğretim yeterlikleri düzeylerinin farklılaşma durumunu belirlemek üzere ilk olarak dağılımın Kolmogrov Simirnov testi ile normallik testi yapılmış ve dağılımın normal olmadığı anlaşılmıştır ($p<,05$). Bunun üzerine veriler üzerinde nonparametrik testlerden Kruskal Wallis H testi uygulanmış; H değerlerinin ÖİY-AY faktörü için $x^2=137,146$; ÖE-ÖD faktörü için ise $x^2=125,150$ olduğu belirlenmiştir. Her iki faktör açısından da farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($p<,05$). Buna göre öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilgi düzeylerinin öğretim öz yeterliklerine ilişkin özalgılarını anlamlı düzeyde farklılaştırdığı söylenebilir. Diğer taraftan, belirlenen farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmış ve test sonrasında her iki faktörde gözlenen anlamlı farklılıkların nedenlerinin 1<3, 1<4, 2<3, 2<4 ve 3<4 arasındaki farklılıklardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlik mesleğini “en sevdiğim meslek” olarak niteleyen öğrencilerin diğerlerine; “yapmak istediğim bir meslek” olarak niteleyenlerin “zorunda kalırsam yapacağım bir meslek” ve “kesinlikle yapamayacağım bir meslek” olarak niteleyenlere göre öğretim yeterlikleri konusunda kendilerini daha yeterli olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Bu durum, öğretmenlik mesleğine ilgi düzeyi arttıkça öğrencilerin öğretim yeterliklerini yapabilme konusundaki öz değerlendirmelerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir. Çalışmanın ‘Öğretmenlik mesleğine ilişkin ilgi düzeyleri hakkındaki

düşüncelerine göre farklılaşmakta mıdır?’ amacının öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilgi düzeyleri ile öğretim yeterliklerine ilişkin öz değerlendirme düzeyleri arasında bir ilişkinin olma durumunu belirlemek üzere yapılan Sperman’s Rho korelasyon testi sonunda elde edilen bulgular Tablo 10’da özetlenmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlik mesleğine ilgi düzeyleri ile öğretim yeterliği öz değerlendirme düzeyleri arasındaki ilişkiye dönük Sperman’s Rho korelasyon testi analizi

Değişken		ÖİY-AY	ÖE-ÖD	ÖYÖ
Öğretmenlik mesleğine ilişkin öz ilgi düzeyi	r	,533	,504	,539
	p	,000	,000	,000
	N	463	463	461

Tablo 10’da görüldüğü gibi öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin ilgi düzeylerine ilişkin düşünceleri, öğretim yeterliklerine ilişkin öz değerlendirme düzeylerini yansıtan ÖİY-AY ve ÖE-ÖD faktörleri ile ÖYÖ geneli arasında pozitif ve $p < ,05$ düzeyinde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilgi düzeylerinin artmasına paralel olarak öğretim yeterlikleri konusundaki öz değerlendirme düzeylerinde de iyileşme olduğunu ifade etmektedir. Başka bir ifade ile öğretmenlik mesleğine ilgi duyan öğrencilerin öğretim yeterliklerine sahiplikleri konusundaki öz değerlendirme düzeylerinin daha iyi durumda olduğu söylenebilir. ‘Öğretmen adayı öğrencilerin kendilerine ilişkin değerlendirmeleri’ amacına yönelik öğrencilerin öğretmenlik mesleğini yapabilme konusundaki öz yeterlilik düzeylerini yansıtan 4 seçenekli bir soruya verdikleri cevaba göre öğretim yeterlikleri konusundaki öz değerlendirme düzeylerinin farklılaşma durumunu belirlemek üzere öncelikle alt grupların normal dağılım gösterme durumlarını incelemek için Kolmogorov Simirnov testi uygulanmıştır. Bu test sonunda grupların dağılımının normallik şartını sağlamadığı belirlenmiştir ($p < ,05$). Bu nedenle öğrencilerin öz değerlendirmelerinin öğretmenlik mesleğine ilgi düzeylerine göre farklılaşma durumunu belirlemek üzere nonparametrik bir test olan Kruskal Wallis H testinden yararlanılmış ve bulgular Tablo 11’de özetlenerek açıklanmıştır.

Tablo 11. Öğretmenlik mesleğine ilişkin öz inanç düzeylerine göre öğretim yeterlikleri özdeğerlendirme düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis H testi ve U-testi

Faktörler	İlgi Düzeyi	n	Kolm. İst.	Simir p	Sıra Ort.	Kruskal Wallis H	sd	p	U
ÖİY-AY	1 Kesinlikle yapamayacağım	16			166,16				1-2
	2 Yapabileceğime inanmıyorum	102			110,49				1-3
	3. Yapabileceğime inanıyorum	246	,269	,000	246,16	146,920	3	,000	1-4
	4 Çok iyi yapacağıma inanıyorum	99			332,66				2-3
									2-4
									3-4
ÖE-ÖD	1 Kesinlikle yapamayacağım	16			166,13				1-2
	2 Yapabileceğime inanmıyorum	102			115,40				1-3
	3. Yapabileceğime inanıyorum	246	,286	,000	247,48	132,199	3	,000	1-4
	4 Çok iyi yapacağıma inanıyorum	99			325,10				2-3
									2-4
									3-4

Tablo 11’de görüldüğü üzere öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilgi düzeylerine göre öğretim yeterlikleri düzeylerinin farklılaşma durumunu belirlemek üzere ilk olarak dağılımın Kolmogrov Simirnov testi ile normallik testi yapılmış ve dağılımın normal olmadığı anlaşılmıştır ($p < ,05$). Bunun üzerine veriler üzerinde nonparametrik testlerden Kruskal Wallis H testi uygulanmış; H değerlerinin ÖİY-AY faktörü için $x^2=146,920$; ÖE-ÖD faktörü için ise $x^2=132,199$ olduğu belirlenmiştir. Her iki faktör açısından da farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($p < ,05$). Buna göre öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilgi düzeylerinin öğretim öz yeterliklerine ilişkin özdeğerlendirmelerini anlamlı düzeyde farklılaştırdığı söylenebilir. Diğer taraftan, belirlenen farklılaşmanın kaynağını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmış ve test sonrasında her iki faktörde gözlenen anlamlı farklılıkların nedenlerinin 1<2, 1<3, 1<4, 2<3 ve 3<4 arasındaki farklılıklardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlik mesleğini “en sevdiğim meslek” olarak niteleyen öğrencilerin diğerlerine; “yapmak istediğim bir meslek” olarak niteleyenlerin “zorunda kalırsam yapacağım bir meslek” ve “kesinlikle yapamayacağım bir meslek” olarak niteleyenlere göre öğretim yeterlikleri konusunda kendilerini daha yeterli olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Bu durum, öğretmenlik mesleğine ilgi düzeyi arttıkça öğrencilerin öğretim yeterliklerini yapabilme konusundaki öz değerlendirmelerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir. Çalışmanın ‘Öğretmenlik mesleğini yapabilme öz yeterliliklerine ilişkin düşüncelerine göre farklılaşmakta mıdır?’ amacının öğrencilerin öğretmenlik mesleğini yapabilme öz yeterlilik

düzeyleri ile öğretim yeterliklerine ilişkin öz değerlendirme düzeyleri arasında bir ilişkinin olma durumunu belirlemek üzere yapılan Sperman's Rho korelasyon testi sonunda elde edilen bulgular Tablo 12'de özetlenmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlik mesleğine ilgi düzeyleri ile öğretim yeterliği özdeğerlendirme düzeyleri arasındaki ilişkiye dönük Sperman's Rho korelasyon testi analizi

Değişken		ÖİY-AY	ÖE-ÖD	ÖYÖ
Öğretmenlik mesleğine ilişkin özinanç düzeyi	r	,547	,518	,552
	P	,000	,000	,000
	N	463	463	461

Tablo 12'de görüldüğü gibi öğrencilerin öğretmenlik mesleğini yapabilmeye ilişkin öz yeterlilik düzeylerine ilişkin düşünceleri, öğretim yeterliklerine ilişkin öz değerlendirme düzeylerini yansıtan ÖİY-AY ve ÖE-ÖD faktörleri ile ÖYÖ geneli arasında pozitif ve $p < ,05$ düzeyinde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin öğretmenlik mesleğini yapabilmeye ilişkin öz yeterlilik düzeylerinin artmasına paralel olarak öğretim yeterlikleri konusundaki öz değerlendirme düzeylerinde de iyileşme olduğunu ifade etmektedir. Başka bir ifade ile öğretmenlik mesleğini yapabile inancının sahip olan öğrencilerin öğretim yeterliklerine sahiplikleri konusundaki öz değerlendirme düzeylerinin daha iyi durumda olduğu söylenebilir. Çalışmanın diğer bir alt amacından olan 'Etkili öğretmen özellikleri açısından öğretmen adayları öğretim elemanlarını ne düzeyde yeterli olarak değerlendirmektedir?' sorusuna, öğretmen adayı öğrencilerin faktörlere ve faktörlerdeki maddelere göre alt başlıklarla etkili öğretim yeterlikleri konusunda öğretim elemanları hakkında yaptıkları değerlendirmelere ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda özetlenmiştir.

Tablo 13. Öğretim ilke ve yöntemleri-alan yeterliliği faktöründeki yeterlilikleri sergileyebilme konusunda öğrencilerin öğretim elemanlarına ilişkin değerlendirmeleri

Öğretim ilke ve yöntemleri-alan yeterliliği (ÖİY-AY) faktöründeki maddeler		x	Ss
1.	Derse dikkat çekici ve etkili bir giriş yapabilmek	3,85	,96
2.	Dersi ve konuyu ilgi çekici hale getirebilmek	3,93	,88
3.	Dersin başında öğrencileri zihinsel ve duygusal olarak derse hazırlayabilmek	3,81	,95
4.	Öğrencilerin derse katılımını sağlayabilmek	3,78	,90
5.	Yeni anlatılacak konu için bilinmesi gereken ön bilgileri öğrencilerin bilme düzeylerini ders başında belirleyebilmek	3,83	,93
6.	Ders sürecinde sorulardan etkin yararlanabilmek	3,85	,91
7.	Ders esnasında başarılı öğrencileri teşvik etmek için ödül ve takdir içeren sözlerden yararlanabilmek	3,74	,99
8.	Derslerde teknolojik araç ve materyallerden yararlanabilmek	3,74	,97
9.	Farklı öğretim yöntemlerini bir arada kullanabilmek	3,77	,98
10.	Ders boyunca öğrencilerin dikkatlerini konu üzerinde tutabilmek	3,83	,89
11.	Ders süresini etkili ve dengeli kullanabilmek	3,90	,97
12.	Öğrencilerin kişiliklerine gerekli saygıyı gösterebilmek	3,85	,92
13.	Yeni anlattığı konuyu farklı derslerle ya da daha önce anlatılan konularla ilişkilendirebilmek	3,82	,93
14.	Alanı ile ilgili yeterli bilgi birikimine sahip olabilmek	3,92	,93
15.	Öğrencilerin ders ve konu ile ilgili sorularına yeterli cevaplar verebilmek	3,94	,92
16.	Alanıyla ilgili gelişmeleri takip edebilmek	3,87	,93
17.	Ders konusu ile günlük yaşam arasında bağlantı kurabilmek	3,90	,91
18.	Ders dışında da öğrencileri öğrenmeye teşvik edebilmek	3,78	,98
19.	Öğrenmeyi kolaylaştıran araştırma ve ödevlerden yararlanabilmek	3,80	,97
20.	Öğrencilerini yetenek ve özellikleri açısından yeterince tanıyabilmek	3,82	,95
	Öğretim İlke ve Yöntemleri-Alan Yeterliliği (ÖİY-AY)	3,84	,61

Tablo 13'de öğrencilerin ÖİY-AY faktöründe yer alan özellikler açısından öğretim elemanlarına ilişkin yaptıkları değerlendirmelerin $\bar{x}=3,49$ ile 3,94 arasında değerler aldığı; her bir özellik açısından yeterliklerin geneli açısından da kendilerini $\bar{x}=3,84$ düzeyinde yeterli olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğrenciler öğretim elemanlarını özellikle "Öğrencilerin ders ve konu ile ilgili sorularına yeterli cevaplar verebilmek", "Dersi ve konuyu ilgi çekici hale getirebilmek" özellikleri açısından kendilerini daha yeterli değerlendirmişlerdir. "Ders esnasında başarılı öğrencileri teşvik etmek için ödül ve takdir içeren sözlerden yararlanabilmek", Derslerde teknolojik araç ve materyallerden yararlanabilmek" özellikleri açısından ise daha az yeterli olarak değerlendirmişlerdir. Buna göre öğrencilerle etkileşim, ölçme ve değerlendirme yeterliliği açısından öğretim elemanlarının yeterli oldukları söylenebilir.

Tablo 14. Öğrenci ile etkileşim-ölçme ve değerlendirme (ÖE-ÖD) faktöründeki yeterlikleri sergileyebilmeleri konusunda öğrencilerin öğretim elemanlarına ilişkin değerlendirmeleri

Öğrenci ile etkileşim-ölçme ve değerlendirme (ÖE-ÖD) faktöründeki maddeler	\bar{X}	Ss
21. Ders esnasında basit ve anlaşılır bir dil kullanabilme	3,89	,96
22. cilerle ilişkilerinde adil ve objektif olduğunu gösterebilme	3,87	,92
23. Öğrencilerine sınıf içinde ve dışında psikolojik destek sağlayabilme	3,71	1,01
24. Öğrencilere karşı samimi ve içten davranabilme	3,92	,98
25. Öğrencilere değer ve önem verdiğini söz ve davranışları ile gösterebilme	3,86	,93
26. Ders esnasında beden dilinden (jest, mimik) etkin yararlanabilme	3,82	,95
27. Öğretmenlik mesleğini sevdiğini ve önemseddiğini hissettirebilme	3,82	,95
28. Zor öğrenen öğrencilerle özel ilgilenip onlara öğrenmeleri konusunda yardımcı olabilme	3,72	1,02
29. Sınıf içi kurallara uymayan öğrencilere uygun cezalar verebilme	3,77	1,00
30. Ders esnasında öğrenciler üzerindeki otoritesini sağlayabilme	3,85	,95
31. Sınav sorularını basit ve anlaşılır bir dil ile ifade edebilme	3,77	,99
32. Sınav sorularını dönem boyunca işlenen konuları kapsayacak şekilde hazırlayabilme	3,89	,95
33. Sınavlarda çoktan seçmeli, açık uçlu, doğru-yanlış gibi farklı türlerde sorulardan yararlanabilme	3,84	,97
34. Sınıf içi durumlarını, ödev ve projelerdeki başarılarını da dikkate alarak öğrencilerin ders geçme notunu belirleyebilme	3,82	,99
35. Sınavları puanlamada objektif ve adil davranabilme	3,89	1,01
36. Öğrencilere okumaları ve araştırmaları için farkı kaynak kitaplar önerebilme	3,91	,93
37. Öğrenciler arasında işbirliği ve yardımlaşmaya dayalı bir çalışma ve öğrenme ortamı oluşturabilme	3,80	,95
38. Ders ve alanınızla ilgili orijinal ve faydalı ödevlendirmeler yapabilme	3,83	,95
39. Derslerde öğrenilen bilgi ve becerilerden yararlanma konusunda yönlendirme yapabilme	3,88	,98
Öğrencilerle Etkileşim-Ölçme ve Değerlendirme (ÖE-ÖD)	3,84	,63
N: 465		

Tablo 15. Öğretim yeterlikleri ile ilgili öğrencilerin öz değerlendirme düzeylerinin t testi analizi

Faktörler	\bar{X}	N	Ss	t	sd	p
ÖİYAY	3,84	465	,61	,264	463	,792
ÖEÖD	3,84	465	,63			

Tablo 14’de öğrencilerin ÖE-ÖD faktöründe yer alan özellikler açısından öğretim elemanlarına ilişkin yaptıkları değerlendirmelerin $\bar{X}=3,71$ ile 3,92 arasında değerler aldığı; her bir özellik açısından kendilerini “yeterli” düzeyde algıladıkları görülmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin bu faktördeki yeterliklerin geneli açısından da kendilerini $\bar{X}=3,84$ düzeyinde yeterli olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğrenciler öğretim elemanlarını özellikle “Öğrencilere karşı samimi ve içten davranabilme”, “Öğrencilere okumaları ve araştırmaları için farkı kaynak kitaplar önerebilme” özellikleri açısından kendilerini daha yeterli değerlendirmişlerdir. Ancak “Öğrencilerine sınıf içinde ve dışında psikolojik destek sağlayabilme”, “Zor öğrenen öğrencilerle özel ilgilenip onlara öğrenmeleri konusunda yardımcı olabilme” özellikleri açısından daha az yeterli olarak değerlendirmişlerdir. Buna göre öğrencilerle etkileşim-ölçme ve değerlendirme yeterliliği açısından öğretim elemanlarının yeterli oldukları söylenebilir.

Tablo 15’de öğrenciler ÖİY-AY ve ÖE-ÖD faktörlerindeki yeterlikler açısından öğretim elemanlarını yeterli olarak değerlendirdikleri ve yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($t=,264$; $p>,05$). Buna göre öğrencilerin her iki faktördeki özellikler açısından da birbirlerine yakın düzeyde öğretim elemanlarını yeterli değerlendirdikleri söylenebilir. Öğretim elemanlarının öğretim yeterliklerini sergileyebilme düzeyleri konusunda öğretmen adaylarının bazı değişkenlere göre değerlendirmelerinin farklılaşma durumuna ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur. Öğrencilerin cinsiyetine göre öğretim elemanlarının öğretim yeterliklerini sergileyebilmeleri konusundaki değerlendirmelerinin farklılaşma durumunu belirlemek üzere bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Bulgular Tablo 16’da özetlenmiştir.

Tablo 16’da öğretim elemanlarının öğretim yeterliklerini sergileyebilme düzeylerine ilişkin değerlendirmelerin ÖİY-AY ve ÖE-ÖD faktörleri ile ÖYÖ genelinde öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<,05$). Her birinde de kız öğrenciler, öğretim elemanlarını anlamlı bir farkla daha yeterli olarak değerlendirmişlerdir. Buna göre erkek öğrencilerin kızlara göre öğretim elemanlarını daha yetersiz olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelere göre normal dağılım gösterme durumları incelenmiş ve yapılan Kolmogorov Simirnov testi sonunda dağılımın normallik şartını sağlamadığı belirlenmiştir.

($p < ,05$). Bu nedenle öğrencilerin öğretim elemanlarının öğretim yeterliklerine ilişkin değerlendirmelerinin öğrenim gördükleri üniversitelere göre farklılaşma durumunu belirlemek üzere nonparametrik bir test olan Kruskal Wallis H testinden yararlanılmış ve bulgular Tablo 17’de özetlenerek açıklanmıştır.

Tablo 16. Cinsiyetine göre öğretim elemanlarının öğretim yeterlikleri konusundaki değerlendirmelerine ilişkin bağımsız örneklem t testi

Değişkenler	N	\bar{X}	Ss	Levene		t	Sd	p	
				F	p				
ÖİY-AY	Kız	352	3,88	,60	,438	,508	2,485	463	,013
	Erkek	113	3,71	,64					
ÖE-ÖD	Kız	351	3,87	,62	,157	,692	1,980	462	,048
	Erkek	113	3,73	,63					
ÖYÖ Genel	Kız	351	3,88	,58	,521	,471	2,365	462	,018
	Erkek	113	3,72	,61					

Tablo 17. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelere göre öğretim elemanlarının öğretim yeterlikleri konusundaki değerlendirmelerine ilişkin Kruskal Wallis H testi

	Üniv.	n	\bar{X}	Ss	Kolm.Smim		Sıra Ort.	Kruskal Wallis H	p	MW-U
					Sts	p				
ÖİY-AY	KTMÜ	155	3,92	,56	,223	,000	251,95	15,164	,001	1>2
	BIGU	157	3,69	,67			199,09			3>2
	IAÜ	153	3,91	,57			248,60			
ÖE-ÖD	KTMÜ	155	3,85	,65	,223	,000	238,22	22,331	,000	1>2
	BIGU	157	3,70	,64			194,53			3>2
	IAÜ	153	3,97	,56			265,88			
ÖYÖ	KTMÜ	155	3,88		,223	,000	243,99	20,149	,000	1>2
	BIGU	157	3,69				194,51			3>2
	IAÜ	153	3,94				260,03			

Tablo 18. Sınıf düzeylerine göre öğretim elemanlarının öğretim yeterlikleri konusundaki değerlendirmelerinin farklılaşma durumuna ilişkin bağımsız örneklem t testi

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	Ss	Levene		t	Sd	p	
				F	p				
ÖİY-AY	3. Sınıf	236	3,85	,61	,083	,773	,578	463	,564
	4. Sınıf	229	3,82	,61					
ÖE-ÖD	3. Sınıf	235	3,83	,64	,198	,657	-,233	462	,816
	4. Sınıf	229	3,84	,61					
ÖYÖ Genel	3. Sınıf	235	3,85	,59	,077	,782	,234	462	,815
	4. Sınıf	229	3,83	,60					

Tablo 17’de öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelere göre öğretim yeterliklerine ilişkin öğretim elemanlarını değerlendirmesinde ÖİY-AY ($x^2=15,164$; $p < ,05$) ve ÖE-ÖD ($x^2=22,331$; $p < ,05$) faktörleri ile ÖYÖ geneli ($x^2=20,149$; $p < ,05$) açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Başka bir ifade ile öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelere göre öğretim yeterliklerine ilişkin öğretim elemanlarını değerlendirmeleri anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($p < ,05$). Aritmetik ortalama ve sıra ortalamaları incelendiğinde üniversitelere göre öğrencilerin öğretim elemanlarını değerlendirmeleri IAÜ>KTMÜ>BIGU olarak sıralandığı; öğretim elemanlarını diğerlerine göre daha yeterli gören öğrencilerin IAÜ, diğerlerine göre daha az yeterli gören öğrencilerin ise BGU üniversitelerinde öğrenim gören öğrenciler olduğu belirlenmiştir. IAÜ ve KTMÜ öğrencileri öğretim elemanlarını “yeterli”, IAÜ öğrencileri ise öğretim elemanlarını “kısmen yeterli” olarak değerlendirmişlerdir. Öğrenim gördükleri üniversitelere göre öğrenciler öğretim elemanları değerlendirmelerindeki farklılaşmaların kaynağını belirlemek üzere ikili karşılaştırmalar yapmak için veriler üzerinde Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bu bağlamda ÖİY-AY ve ÖE-ÖD faktörleri ile ÖYÖ’nin geneli açısından farklılaşmaların IAÜ ile KTMÜ ve BGU arasında IAÜ lehine, KTMÜ ve BGU arasında ise KTMÜ lehine anlamlı farklılaşmaların ($p < ,05$) olduğu anlaşılmıştır. Buna göre IAÜ öğrencilerinin anlamlı bir farkla KTMÜ ve IGU öğrencilerinden, KTMÜ öğrencilerinin ise anlamlı bir

farkla BGU öğrencilerinden öğretim yeterlikleri konusunda öğretim elemanlarını daha yeterli olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre öğretim elemanlarının öğretim yeterliklerini sergileyebilmeleri konusundaki değerlendirmelerinin farklılaşma durumunu belirlemek üzere bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Bulgular Tablo 18’de özetlenmiştir.

Tablo 18’de öğrencilerin sınıf düzeyine göre öğretim yeterlikleri konusundaki öğretim elemanlarını değerlendirirken ÖİY-AY ve ÖE-ÖD faktörleri ve ÖYÖ geneli açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ($p>,05$); öğrencilerin her bir faktörde ve grupta öğretim elemanlarını öğretim yeterliklerini gösterebilmeleri ile ilgili öğretim elemanını “yeterli” düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin 3. ya da 4. Sınıfta olmaları, öğretim yeterlikleri ile ilgili öğretim elemanlarını değerlendirmelerini etkilemediği söylenebilir. Başka bir ifade ile 3. ve 4. Sınıf öğrenciler öğretim elemanlarıyla ilgili yaptıkları değerlendirmelerde benzer düşünmektedirler. Buna göre bu derslerin öğrencilerin kendilerini algılamaları ya da yeterliklerini geliştirmeleri yönüyle bir farklılaşmayı ortaya koymadığı söylenebilir. Öğrencilerin etkili öğretmen özelliklerine sahiplik düzeyleri hakkındaki öğretim elemanları ve kendilerine ilişkin değerlendirmeleri arasında farklılaşma durumunu tespit etmek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 19’da özetlenmiştir.

Tablo 19. Öğretim yeterlikleri ile ilgili öğrencilerin özdeğerlendirme ve öğretim elemanlarını değerlendirmeleri arasındaki farklılaşma durumuna ilişkin Mann Whitney U testi analizi

Faktörler	Değişkenler	n	Kolm. İst.	Simir p	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
ÖİY-AY	Özdeğerlendirme	463	,156	,000	425,29	196910,00	89494,000	,000
	Öğrt.Elem. Değerl.	464	,168	,000	502,63	233218,00		
ÖE-ÖD	Özdeğerlendirme	463	,135	,000	424,91	196731,50	89315,500	,000
	Öğrt.Elem. Değerl.	464	,177	,000	503,92	234324,50		
ÖYÖ Genel	Özdeğerlendirme	461	,144	,000	422,29	194677,00	88186,000	,000
	Öğrt.Elem. Değerl.	464	,151	,000	503,44	233598,00		

Tablo 19’da görüldüğü üzere öğrencilerin öğretim yeterlikleri konusundaki öz değerlendirmeleri ÖİY-AY ($U=14157,500$; $p<,05$) ve ÖE-ÖD ($U=14954,500$; $p<,05$) faktörleri ve ÖYÖ’nin geneli ($U=88186,000$; $p<,05$) açısından faktörlere göre anlamlı düzeye farklılaşmaktadır. Faktörlere göre sıra ortalamaları incelendiğinde faktörler ve ölçegin geneli açısından öğretmen adayları, öğretim elemanlarını kendilerine göre öğretim yeterlikleri konusunda daha iyi düzeyde değerlendirdikleri gözlenmiştir. Sıra ortalamalar açısından da öğretim elemanlarını “yeterli” olarak değerlendirirken kendilerini “kısmen yeterli” şeklinde değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Buna göre öğretim elemanlarını kendilerine göre öğretim yeterlikleri açısından daha iyi durumda olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Öğrencilerin etkili öğretmen özelliklerine sahiplik düzeyleri hakkındaki öğretim elemanları ve kendilerine ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişki durumunu tespit etmek üzere yapılan Sperman’s Rho korelasyon testi sonuçları Tablo 20’de özetlenmiştir.

Tablo 20. Öğrencilerin kendileri ve öğretim elemanları hakkındaki değerlendirmeleri arasındaki ilişki durumuna ilişkin Sperman’s Rho analizi

	Faktörler	Öğretim elemanı değerlendirmeleri		
		ÖİY-AY	ÖE-ÖD	ÖYÖ Genel
Özdeğerler	Öğretim İlke ve Yöntemleri-Alan Yeterliği (ÖİY-AY)	,572*	,564*	,592*
	Öğrenci İle Etkileşim-Ölçme ve Değerlendirme (ÖE-ÖD)	,585*	,642*	,628*
	Öğretim Yeterlikleri (ÖYÖ) Genel	,592*	,646*	,645*

Tablo 20’de görüldüğü gibi öğrencilerin öğretim yeterlikler mesleğini yapabilmeye ilişkin ilişki düzeylerine ilişkin düşünceleri, öğretim yeterliklerine ilişkin öz değerlendirme düzeylerini yansıtan ÖİY-AY ve ÖE-ÖD faktörleri ile ÖYÖ geneli arasında pozitif ve $p<,05$ düzeyinde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin öğretmenlik mesleğini yapabilmeye ilişkin ilişki düzeylerinin artmasına paralel olarak öğretim yeterlikleri konusundaki öz değerlendirme düzeylerinde de iyileşme olduğunu ifade etmektedir. Başka bir ifade ile öğrencilerin öğretmenlik mesleğini yapabilmeye yeterlikleri ile öğretim elemanlarının yeterlik düzeylerinde olumlu yönde bir ilişki olduğu söylenebilir.

4. Tartışma ve sonuç

Etkili öğretmen özellikleri açısından öğrencilerin kendilerine ve öğretim elemanlarına ilişkin algılarının incelenmesinin değerlendirildiği bu çalışmada öğretim ilke ve yöntemleri, alan yeterliliği faktörüne göre

araştırmaya katılan öğrenciler, öğretim yeterlik düzeyleri konusunda kendilerini bütün özellikler açısından yeterli düzeyde gördükleri saptanmıştır. Özellikle öğretmen adayları kendilerini, öğrencilerin kişiliklerine saygı gösterebilme, ders konusu ile günlük yaşam arasında bağlantı kurabilme özellikleri açısından daha yeterli görmektedir. Ders esnasında başarılı öğrencileri teşvik etmek için ödül ve takdir içeren sözlerden yararlanabilme, ders süresini etkili ve dengeli kullanabilme, alanıyla ilgili gelişmeleri takip edebilme ve öğrencilerin derse katılımını sağlayabilme özellikleri açısından diğerlerine göre kendilerini daha az yeterli olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu özellikler açısından bakıldığında öğrencilerin öğretim ilke ve yöntemleri ile alan yeterlikleri açısından kendilerini oldukça yeterli algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci ile etkileşim, ölçme ve değerlendirme faktörüne göre araştırmaya katılan öğrenciler kendilerini, öğrencilere karşı samimi ve içten görmekte ayrıca sınav puanlarında adil davrandıkları düşüncesinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yukardaki iki faktöre göre iki alanda da kendilerini yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre öz değerlendirme farklılaşma durumunda ise anlamlı düzeyde farklılığa rastlanmıştır. Buna göre kız öğrenciler kendilerini erkek öğrenciye göre öğretim yeterlik açısından daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu literatürde Tanrıoğen (1997), Bozdoğan ve diğerleri (2007), Sağlam (2008), Güneşli ve Aslan (2009), Üstüner ve diğerleri (2009), Tezci ve Terzi (2010), Aksoy, (2010), Pektaş ve Kamer (2011), Fadlilmula (2013) ile Eret-Orhan ve Ok'un (2014) bulgularıyla tutarlıyken, Çapa ve Çil (2000), Kaplan ve İpek (2002), Başbay vd.,(2009), Özder ve diğerleri (2010), Hacıömeroğlu ve Şahin-Taşkın (2010), Tok (2012), Kesen ve Polat (2014) ile Taşdemir'in (2014) bulgularıyla tutarlılık göstermemektedir. Benzer biçimde, kadın adayların etkili öğretmen niteliklerine ilişkin algılarının da erkeklere göre daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, Ogden ve diğerleri (1994) ile Witcher ve Onwuegbuzie'nin (1999) bulgularıyla benzerlik gösterirken, Minor ve diğerlerinin (2002) bulgularıyla kısmen benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelere göre öz değerlendirmelerinin farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlar bakıldığında; Üniversite değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaya rastlanmıştır. Buna göre kendilerini yeterli gören üniversiteler İAÜ, KTMÜ, BGÜ olarak sıralandığında, görüldüğü üzere İAÜ öğrencileri kendilerini diğer üniversitelere göre daha yeterli bulmuşken, BGÜ öğrencileri KTMÜ'ye göre da yetersiz sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf değişkenine göre her iki faktörde de 3. ve 4.sınıf öğretmen adayları kendilerini öğretim yeterlik konusunda yeterli bulmuşlardır. 3. Sınıf öğrencilerine nazaran 4.sınıf öğrencileri aldığı formasyon derslerine göre farklılık göstermesi beklenirken öğrenciler kendilerini algılamaları ve yeterlik açısından farklılaşmayı ortaya koyamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik mesleğine ilgi düzeylerinin öğretim yeterliklerine ilişkin öz algıları anlamlı derecede farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenliği en sevdiği meslek olarak nitelendiren öğretmen adayları kendilerini olumsuz seçenekleri seçen öğrencilere nazaran daha yeterli bulmuşlardır. Öğrencilerin öz değerlendirme düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkiye dair sonuçlar da ise öğretmen adayları kendilerini, öğretmenlik mesleğine öz ilgi düzeyleri öğretim yeterlilikleri açısından, ÖY-AY ve ÖE-ÖD faktörlerine göre yeterli düzeyde görmektedirler. Öğrencilerin öğretmenlik mesleğini yapabileme öz yeterlilik düzeylerine göre öz değerlendirmelerinin farklılaşma durumuna ilişkin sonuçlarda ise öğrencilerin çoğunluğu mesleği yapabileme inançlarına göre kendilerini iki faktöre göre de yeterli bulmuşlar ve öğretim yeterliliğini sergileme düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklılaşmanın kaynağı araştırıldığında, öğrencilerin mesleği yapabileme inancı artıkça, kendilerini de daha olumlu değerlendirme sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin kendilerini mesleği yapabileme inancına göre iki faktör ve geneline bakılınca paralel iyileşme sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifade ile öğretmenlik mesleğine ilgi duyan öğrenciler öğretmenlik mesleğini sergileyebilme yeterliliğine ilişkin durumlarının iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçları destekleyen çalışmalara bakıldığında ise Ay ve Yurdabakan (2015) öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada iki yönlü ölçekle veri toplamış ve bu araştırmanın ilk yönü olan öğretmende bulunması gereken özellikler iken, diğer yönü ise mesleki öz yeterlik olarak yürütülmüş ve sunucuna göre öğretmen adayı kendilerini öğretmende bulunması gereken özellikler boyutun yeterli ve kısmen yeterli bulurken, öz-yeterlik boyutunda daha düşük demişlerdir. Özabacı ve Acat (2005) kendi çalışmasında öğretmenlik mesleğine ilişkin kendi özelliklerini nasıl algıladıklarına dayalı öğretmen adaylarının algılarını cinsiyet açısından değerlendirmiş ve kadınların iletişim açısından daha yüksek düzeyde iken erkekler dürüstlük, onurluluk özelliklerini seçmişlerdir. Öğrenciler öğretmenlerini ilk faktöre göre değerlendirirken her özellik açısından 'yeterli' düzeyde sonucuna ulaşılmıştır. Bu faktördeki yeterliklerin geneli açısından da yeterli düzeyde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrenciler öğretmenlerini yeterlik açısından "öğrencilerin ders ve konu ile ilgili sorularına yeterli cevaplar verebilme" özellikleri açısından daha yeterli görürken 'ders esnasında başarılı öğrencileri teşvik etmek için ödül ve takdir içeren sözlerden yararlanılabilmeye' özelliğinde daha az yeterli bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler öğretmenlere yönelik değerlendirmesinde ikinci faktöre göre yeterli düzeyde bulmuşlardır. İkinci faktörün geneline bakılınca yeterli

düzeyde anlamlı çıkmıştır. Özellikle öğrenciler öğretmenlerde olması gereken yeterlilik açısından “öğrenciye karşı samimi ve içten davranabilme” özelliğini diğer “öğrencilerine sınıf içi ve sınıf dışında psikolojik destek sağlayabilme” özelliğe göre daha çok yeterli bulmuşlardır. Bu sonucu destekleyen çalışmada Kaya, Sungurtekin ve Deniz (2017) öğretim elemanlarından kaynaklanan iletişim sorunlarını belirlemeyi amaçlayan çalışmalarında özellikle; “öğretim elemanlarının eleştiriye açık olma durumları”, “öğretim elemanlarının sınıf içi ve dışı davranış tutarsızlığı”, “öğretim elemanlarının öğrencileri dinleme düzeyi”, “araştırma görevlilerinin öğrencilere karşı tavrı”, “öğretim elemanlarının egosantrik davranışlarının olması” ve “öğretim elemanlarının sunum becerilerinin düzeyi” olduğunu belirlemiştir.

Diğer taraftan da araştırmacılar, öğrencilerin öğretim elemanlarıyla iletişim kurmada özellikle “öğretim elemanlarının siyasî ve dinî görüşünü belli etmesi”, “aralarındaki statü farkı” ve “not kaygısı” çekincelerinin olduğunu gözlemişlerdir. Buna göre öğrenci-öğretim elemanı iletişimine bağlı olarak yaşanan bu sorunların, öğretim elemanlarının öğretim yeterliklerini sergilemesi konusunda yaşadıkları zorlukların önemli bir boyutunu oluşturduğu söylenebilir. Öğretmenlerin öğrencileri ile olan dostça ve iş birliğine dayalı yaklaşımları öğrenciler tarafından önemli görülmektedir. Samimiyet, coşkululuk ve hevesliliğin öğrencilerin tutum ve başarıları ile yakından ilişkili olduğuna dair çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmaların sonucunda öğrenciler ile dostça anlaşılan öğretmenlerin coşkulu ve hevesli davrandığı, etkili bir ses tonu kullandığı, dikkat çekici jestler ve anlaşılır kelimeler seçtiği görülmüştür. Bu davranışlara sahip öğretmenler öğrencilerin fikir ve sorunlarına karşı olumlu yaklaşmakta, onlar ile daha rahat diyalog kurabilmektedirler (Woolfook, 1990). Gerek yapılan bu çalışmada gerekse literatürde çalışmayı destekleyen araştırmalara bakıldığında üniversitelerde verilen eğitim, alan ve yeterlilik boyutunda ki derslerde başarıya ulaşıldığı sonucunda yorumlanabilir. Ancak çalışmanın sadece öz değerlendirme, yeterlilik, ilgi gibi boyutlarda kalmayıp uygulama aşamasında da etkili öğretmen özellikleri bakımından öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının değerlendirilmesi gerekir. Özellikle cinsiyet boyutunda bakıldığında kadın öğretmen adaylarının mesleki öz değerlendirmelerine ve öz inançlarına baktığımızda erkeklere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu da toplumda geçmişten süregelen öğretmenlik mesleğinin kadınlara daha uygun görülmesinden kaynaklanmaktadır. Bu gibi ön yargıların önüne geçilmesi ve etkili öğretmen özelliklerinin cinsiyete bağlı olmadığı topluma açıklanmalıdır. Bulgularda özellikle öğretmen adaylarının mesleğe yönelik öz yeterlilik düzeyinde kendilerini değerlendirmelerinde sınıf düzeyinde farklılaşmaların olması beklenmiştir. Ancak sınıf düzeyinde anlamlı farklılaşma ortaya çıkmamıştır. İleride yapılacak araştırmalara öneri olarak da özellikle alan eğitimi derslerin daha az alan bilgisi derslerin daha yoğun olduğu 1. ve 2. Sınıf düzeylerinin de örnekleme katılmasıyla bu farklılaşmanın olabileceği alandaki çalışmalar doğrultusunda da yorumlanabilir. Özellikle etkili öğretmen özelliklerinin bu kadar sınıflandırıldığı ve farklı yorumların olduğu bu konuda araştırmaların fazlalaştırılması gerekmektedir. Ayrıca bu gibi araştırmaların sadece teorik anlamda değil uygulamada da etkisine bakılması gerekir. Sadece öğretmen adayları değil öğretmenlik mesleğini yapan özel okullarda, devlet kurumlarında görevlerini yerine yetiren öğretmenlerin de etkili öğretmen özelliklerine göre kendilerini ne aşamada gördükleri araştırılıp öğretmen adaylarıyla karşılaştırılabilir. Buna göre mesleğin teorik ve uygulama arasındaki farklılıkları, kolaylıkları ve zorlukları, süreç içerisinde öğretmen adaylarının ne boyutta gelişim ve değişim geliştirdikleri ortaya çıkarılabilir.

Kaynakça

- Açıkgöz, K.Ü. (2000). *Etkili öğrenme ve öğretme (3. baskı)*. İzmir.
- Akbulut, Ö. E., & Karakus, F. (2011). The investigation of secondary school science and mathematics pre-service teachers' attitudes towards teaching profession. *Educational Research and Reviews*, 6(6), 489.
- Aksoy, M. E. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları (Gaziosmanpaşa Üniversitesi Örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 197-212.
- Ay, Ş., & Yurdabakan, İ. (2015). Öğretmen adaylarına göre etkili öğretmen özellikleri ve bu özellikler açısından öz yeterlilik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(33), 148-166.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik Ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Başbay, M., Ünver, G., & Bümen, N. T. (2009). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Boylamsal bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 59(59), 345- 366.
- Bozdoğan, A. E., Aydın, D., & Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 83-97.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çapa, Y., & Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 69-73.

- Durmuşçelebi, M., Çolak, M. & Meliköylü, N.Y. (2016). Öğretmen Elemanlarının Öğretmenlik Davranışlarını Gösterme Sıklığı, *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), s.365-386.
- Eret-Orhan, E., & Ok, A. (2014). Öğretmenlik programlarını kimler tercih ediyor? Adayların giriş özellikleri ve öğretmenliğe yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (HU Journal of Education)*, 29(4), 75- 92.
- Fadlelmula, F. K. (2013). Attitudes of pre-service teachers towards teaching profession. *Turkish Journal of Education*, 2(4), 55-63.
- Güneyli, A., & Aslan, C. (2009). Evaluation of Turkish prospective teachers' attitudes towards teaching profession (Near East University case). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 313-319.
- Hacıömeroğlu, G., & Şahin-Taşkın, Ç. (2010). Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları (OFMA) Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 11(1), 77-90.
- Kaplan, A., & İpek, A. S. (2002). Matematik öğretmenliği adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 27(125), 69- 73.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 23. Baskı. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kaya, M. F., Sungurtekin, D. & Deniz, S. (2017). Üniversitelerde öğretim elemanı kaynaklı iletişim sorunları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-195.
- Kesen, İ., & Polat, M. (2014). Eğitim fakültesi 4. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları: Muş Alparslan Üniversitesi Örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 556-578.
- Kırgız Yasal Bilgi. (2022). <http://cbd.minjust.gov.kg> sayfasından erişilmiştir.
- Murphy, P. K., Delli, L. M., Edwards, M. N. 2004. The good teacher and good teaching: comparing beliefs of second grade students, pre-service teachers and in-service teachers. *Journal of Experimental Education*, 72(2), 69-92.
- Özabacı, N., & Acat B. (2005). Sosyoekonomik çevreye göre ilköğretim öğrencilerinin başarısızlık nedenleri. *Eskişehir Os-mangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 145-169.
- Özder, H., Konedralı, G. & Zeki, C. P. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli de-ğişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 253-275.
- Pektaş, M., & Kamer, S. T. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 829-850.
- Polk, J. A. 2006. Traits of effective teachers. *Arts Education Policy Review*, 107(4), 23-29.
- Sağlam, A. Ç. (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzyüncü Yıl Üni-versitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 59-69.
- Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri. *Hacettepe Üni-versitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 26, 131-140
- Stronge, J. H., Ward, T. J., Tucker, P. D., Hindman, . L. 2008. What is the relationship between teacher quality and student achievement? *An exploratory study. Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20, 165-184.
- Şen, H.Ş. ve Erişen, Y. (2002). Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22, 1, Ankara.
- Tannıoğlu, A. (1997). Buca eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 55-67.
- Taşdemir, C. (2014). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research* (ISSN: 2148-2896), 2(3), 91-113.
- Tezci, E., & Terzi, A. R. (2010). An examination on the attitudes towards teaching profession of the students of secondary school branch teacher training programs. *Education Sciences*, 5(2), 367-388.
- Tok, T. N. (2012). Teacher candidates' attitudes towards the teaching profession in Turkey. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(3), 381-403.
- Ural, A., Kılıç, İ., (2011). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*. Detay Yayıncılık, Ankara.
- Uyanık, G. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından ince-lenmesi: Boylamsal bir araştırma. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 196-206.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., & Cömert, M. (2009). Öğretmen adaylarının Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (İnönü Üni-versitesi, Eğitim Fakültesi Örneği). *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 140-155.
- Witcher, A., & Onwuegbuzie, A. J. (1999). Characteristics of Effective Teachers: Perceptions of Preservice Teachers.
- Woolfolk, A. E. (1990), *Educational Psychology*. Allyn and Bacon.
- Yeşil, R. (2019). Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin En Önemli Sorun, Neden ve Çözüm Yollarına İlişkin Algıları. *Ahi Evran Dergisi*, 16(3).

Extended abstract

Today, it has made it necessary for teachers to raise individuals who research, question, think analytically, learn to learn, solve problems, teach knowledge, be creative, flexible, use technology effectively, have no difficulty in expressing their thoughts, and can work as a team. Teachers have an important place in developing these features. Effective teacher characteristics should also be taken into account in the training of pre-service teachers in line with existing purposes. Many different classifications can be encountered in research on the characteristics of effective teachers. While some of the classifications collect effective teacher characteristics as in-class and out-of-class teacher characteristics, in some studies, classifications are classified according to the professional knowledge and skills of the teacher, providing classroom organization, teaching style, emotional atmosphere created in the classroom, relations with students, teacher's personality characteristics and attitude. (Açıköz, 2000).

Teacher effectiveness is a problem that education researchers have been pondering for a long time. The fact that the studies on the subject have been going on for more than a hundred years shows the importance of the problem and how deep-rooted it is. Who is an effective teacher? What features does it have? Is it possible to detect these features? Is effectiveness an innate trait or can it be acquired? Questions like these keep educators busy. In addition, it is seen that such questions are important for the Kyrgyz society. One of the most important reasons for conducting this study is that when we examine the Kyrgyz literature, there are few studies in which quantitative or qualitative methods are used in terms of effective teacher characteristics. Since the scarcity of studies constitutes the basis of this research, determining the qualifications of current teachers and teacher candidates will be beneficial for the field in determining the effective teacher characteristics that the Kyrgyz society needs.

This research was designed and conducted according to the relational screening model. It is a descriptive and quantitative study, since it is based on description with quantitative data (Balci, 2015: 15; Karasar, 2012: 76-79). A descriptive survey of the perceptions of prospective teachers studying at Kyrgyzstan-Turkey Manas University (KTMU), İşenali Arabayev University (IAU) and Bishkek State University (BGU) in terms of effective teacher characteristics in the spring semester of 2021-2022 academic year. demonstrated through. The study population of the research consists of students studying at Kyrgyzstan-Turkey Manas University (KTMU), Isali Arabayev University (IAU) and Bishkek State Universities (BGU) in the spring semester of 2021-2022, that is, students who are in the position of teacher candidates due to the pedagogical formation courses they take. Easy and random sampling techniques were used together in determining the research sample. Easy sampling refers to being able to work on a group that will not force the researcher in terms of time and effort during the data collection process of the research (Ural and Kılıç 2011). In this context, BGU and IAU where the researcher is a student (KTMU) and the faculty members who have relations with the educational sciences department of this university were included in the sample. On the other hand, the fact that KTMU is international and BGU and IAU are national state universities has also been effective in their inclusion in the sample group. The students in the sample group of the research consist of students who are studying in the 3rd and 4th grades of these universities and who have the status of candidate teacher because they can become teachers according to the Kyrgyz state standards (<http://cbd.minjust.gov.kg>) when they graduate due to the pedagogical formation courses they take. . The idea behind the selection of especially the 3rd and 4th grade students is that they have taken at least a significant part of the pedagogical formation courses. Thus, it was thought that it would be healthier for them to evaluate themselves and their instructors in terms of teaching competencies as a grade level. The "Teaching Proficiency Self-Assessment and Instructor Evaluation scale" developed by Yeşil (2019) was used as a data collection tool in the research. In order to decide on the type of analyzes and tests to be performed on the data for the purposes of the research, first of all, normality tests were performed on the data according to the subgroups formed within the framework of independent variables. In the context of normality tests, Kolmogorov Smirnov test was preferred.

Considering both this study and the studies supporting the study in the literature, it can be interpreted that success has been achieved in the education, field and qualification courses given at universities. However, the study should not only be in dimensions such as self-evaluation, competence, interest, but also in the application phase, teacher candidates and instructors should be evaluated in terms of effective teacher characteristics. When we look at the professional self-evaluation and self-beliefs of female teacher candidates especially in terms of gender, it has been concluded that it is higher than that of men. This is due to the fact that the teaching profession, which has been going on from the past, is considered more suitable for women in the society. Such prejudices should be prevented and it should be explained to the society that effective teacher characteristics do not depend on gender. In the findings, it was expected that there would be differences at the grade level, especially in the self-evaluation of the teacher candidates at the level of self-efficacy for the profession. However, there was no significant difference at the grade level. As a suggestion for future research, it can also be interpreted in line with the

studies in the field where this differentiation may occur, especially with the inclusion of the 1st and 2nd grade levels in the sample, where the field education courses are less and the content knowledge courses are more intense. In particular, it is necessary to increase the number of studies on this subject, where the characteristics of effective teachers are classified so much and there are different interpretations.

In addition, the effects of such studies should be examined not only in theory but also in practice. Not only the teacher candidates, but also the teachers who fulfill their duties in private schools and state institutions, can be compared with the teacher candidates by investigating the stage at which they see themselves according to their effective teacher characteristics. Accordingly, the differences, conveniences and difficulties of the profession between theory and practice, and to what extent teacher candidates develop and change in the process can be revealed.

Yazarların katkı oranı beyanı

İki yazarlı olan bu makalenin veri toplama, veri analizi, raporlaştırma ve diğer aşamalarından, yazar sorumlu olduğunu beyan eder.

Çıkar çatışması

Bu çalışmada yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması belirtilmemiştir.

Etik kurul onayı

Bu çalışmanın Etik Kurul Onayı, 28/03/2022 tarih ve K.30.2022/BAYEK-4888 sayılı karar ile Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etik Kurulu'ndan alınmıştır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir