

e-ISSN: 2149-5939



IJ§ER

Volume: 11 Issue:4

Year: 2025

*International Journal of Social Sciences and
Education Research*





*International Journal of Social Sciences and
Education Research*

IJ§ER

e-ISSN: 2149-5939

Volume:11 Issue:4

Year: 2025

Editor-in-Chief

Prof. Dr. Mahmut DEMİR
Isparta University of Applied Sciences, Isparta, Türkiye

Editor

Prof. Dr. Şirvan Şen DEMİR
Süleyman Demirel University, Isparta, Türkiye



Editor-in-Chief / Baş Editör

Prof. Dr. Mahmut Demir
Isparta University of Applied Sciences, Isparta, Türkiye

Assistant Editors / Yardımcı Editörler

Assoc. Prof. Dr. Dilek Ünveren
Subjects: Social Sciences & Humanities
Institution: Süleyman Demirel University, Isparta, Türkiye

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

Dr. Amelia S. Rocksand
Subjects: Social Sciences & Humanities
Institution: University of Minnesota, USA

Sebine Beşirova
Subjects: Social Sciences & Humanities
Institution: Baku State University, Azerbaijan

Editorial Board / Yayın Kurulu

Dr. Adi FAHRUDIN - Center for Social Welfare Research and Development, INDONESIA
Dr. Alla OKHRİMENKO - State University of Trade and Economics, UKRAINE
Dr. Anna DŁUŻEWSKA - Maria Curie Skłodowska University, POLAND
Dr. Anukrati SHARMA - University of Kota, INDIA
Dr. Dilek ÜNVEREN - Süleyman Demirel University, TÜRKİYE
Dr. Ermira QOSJA - Universiteti Europian i Tiranes, ALBANIA
Dr. Irem ONDER NEUHOFER - University of Massachusetts, USA
Dr. Joanna PALISZKIEWICZ - Warsaw University of Life Sciences, POLAND
Dr. Kevin NIELD - Sheffield Hallam University, UNITED KINGDOM
Dr. Marcus L STEPHENSON - University of Essex, UNITED KINGDOM
Dr. Massimiliano FERRARA - Mediterranean University of Reggio Calabria, ITALY
Dr. Oktay EMİR - Anadolu University, TÜRKİYE
Dr. Omar MOUFAKKİR - Gulf University for Science and Technology, KUWAIT
Dr. Ozan BAHAR - Muğla S. Koçman University, TÜRKİYE
Dr. Şimal YAKUT AYMANKUY - Balıkesir University, TÜRKİYE
Dr. Şirvan Şen DEMİR - Süleyman Demirel University, TÜRKİYE

Focus and Scope

The International Journal of Social Sciences and Education Research aims to publish research that is rigorous, relevant, current, and potentially impactful in the fields of Social Sciences, Education, Management and Organizations. Recognizing the intricate relationships between the many disciplines of Social Sciences, IJSSER examines interdisciplinary studies contexts, processes, and activities, developing insights that are significant for theory and practice.

IJSSER's aims and scopes are to:

- Publish high-quality papers in Social Sciences (anthropology, history, law, political science, and sociology) that are of international significance in terms of design and/or findings.
- Publish high-quality papers in education systems that are of international significance regarding methods, techniques, and results.
- Publish significant debates in Management and Organizations that potentially make a difference in conceptual and practical thinking and/or practice.
- Promote greater equality and inclusion in academic and scientific publishing, and create opportunities for interdisciplinary studies.

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 reviewers agree on the publication of the work.

Odak ve Kapsam

The International Journal of Social Sciences and Education Research, Sosyal Bilimler, Eğitim, Yönetim ve Organizasyon alanlarında titiz, ilgili, güncel ve potansiyel olarak etkili araştırmaları yayınlamayı amaçlamaktadır. Sosyal Bilimlerin birçok disiplini arasındaki karmaşık ilişkilerin farkında olan IJSSER, teori ve pratik için önemli olan içgörüler geliştirerek disiplinler arası çalışma bağlamlarını, süreçleri ve faaliyetleri inceler.

IJSSER'in amaçları ve kapsamları şunlardır:

- Tasarım ve/veya bulgular açısından uluslararası öneme sahip Sosyal Bilimlerde (antropoloji, tarih, hukuk, siyaset bilimi ve sosyoloji) yüksek kaliteli makaleler yayınlar.
- Yöntem, teknik ve sonuçlar açısından uluslararası öneme sahip eğitim sistemlerinde yüksek kaliteli makaleler yayınlar.
- Yönetim ve Organizasyon alanlarında kavramsal ve pratik düşünme ve/veya uygulamada potansiyel olarak fark yaratan önemli tartışmaları içeren makaleler yayınlar.
- Akademik ve bilimsel yayıncılıkta daha fazla eşitlik ve katılımı teşvik eder ve disiplinler arası çalışmalar için bir fırsat yaratır.

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 hake-min olumlu görüş bildirmesi şarttır.

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

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 İndeks

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 part of the TÜBİTAK Journal Park Project.

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 yayınlanamaz. Bilimsel ve akademik araştırmalar için kurallara uygun alıntı ve atıf yapılabilir. IJSSER TÜBİTAK DergiPark Projesi kapsamındadır.

Legal Responsibility

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

Yasal Sorumluluk

Dergide yayınlanan yazıların sorumluluğu yazarlarına ve çevirmenlerine aittir.

Table of Contents / İçindekiler

Cover-Contents / Kapak-İçindekiler

i-v

★Research Articles / Ampirik Araştırma Makaleleri

Okul kültürü bağlamında öğretmenler odasının sosyal dinamikleri

Bahar Yüce, Melike Cömert

210-224

Turist rehberlerinin kişilik özelliklerinin ve yaşam tarzlarının yenilikçilik düzeylerine etkisi

Ahmet Bakay, Sevda Sahilli Birdir

225-240

Merhamet yorgunluğu düzeyinin karar verme becerisi üzerine etkisi: Hemşireler üzerine demografik değişkenler bağlamında bir araştırma

Abdullah Soysal, Hatice Kübra Kökütes

241-255

Okul öncesi dönemde baba çocuk ilişkilerinin anne bekçiliği davranışları açısından incelenmesi

Hülya Gülay Ogelman, İlkay Gökteş

256-267

Teneffüs zamanlarının sosyal gelişim üzerindeki etkisi

Onur Tazegül, Ozcan Palavan

268-282

International Journal of Social Sciences
and Education Research
Volume:11 Issue:4, 2025

Research article/Araştırma makalesi

Okul kültürü bağlamında öğretmenler odasının sosyal dinamikleri

Bahar Yüce, Melike Cömert

Okul kültürü bağlamında öğretmenler odasının sosyal dinamikleri

Social dynamics of the teachers' room in the context of school culture

Bahar Yüce¹ ve Melike Cömert²

¹Sorumlu yazar, İnönü Üniversitesi, Malatya/Türkiye, e-mail: bahar.yuce@inonu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4720-2772>

²İnönü Üniversitesi, Malatya/Türkiye, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5406-6943>

Makale Bilgisi	Öz
Araştırma Makalesi Gönderilme: 18 Mart 2025 Düzeltilme: 27 Haziran 2025 Kabul: 8 Eylül 2025 Anahtar kelimeler: Okul kültürü, Öğretmenler odası, Öğretmen etkileşimi, Sosyal dinamikler	Okul kültürü, birçok insanın etkileşimini barındırmasıyla bir okulun sosyal yapısının temelini oluşturmaktadır. Öğretmenler odası, öğretmenlerin hem akademik hem de sosyal amaçlar doğrultusunda okulda en çok zaman geçirdikleri yer olduğu için okul kültürünün önemli bir bileşenidir. Bu nedenle öğretmenler odasının okul kültürü bağlamında incelenmesi önemli görülmektedir. Bu araştırmanın amacı da okul kültürünün öğretmenler odasında nasıl şekillendiğini ve öğretmenler odasının okul kültürüne bir yansıması olarak eğitim ortamına katkısını incelemektir. Bu kapsamda araştırmaya İnönü Üniversitesi pedagojik formasyon programına kayıtlı, kolay ulaşılabilir durum örneklemeyle belirlenen, gönüllü 45 öğretmen aday ile farklı ortaokullarda görev yapan 11 gönüllü öğretmen katılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları ile veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler ise içerik analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının genel olarak öğretmenler odasında iletişim ve etkileşime vurgu yaptığı, öğretmenlerin ise sosyalleşme ve öğrenciler üzerine sohbetleri de öne çıkardığı görülmüştür.
Article Info	Abstract
Research Article Received: 18 March 2025 Revised: 27 June 2025 Accepted: 8 September 2025 Keywords: School culture, Teachers' room, Teacher interaction, Social dynamics	School culture forms the basis of the social structure of a school by involving the interaction of many people. The teachers' room is an important component of school culture as it is the place where teachers spend the most time for both academic and social purposes. For this reason, it is important to examine the teachers' room in the context of school culture. The purpose of this study is to examine how school culture is shaped in the teachers' room and the contribution of the teachers' room to the educational environment as a reflection of school culture. In this context, 45 volunteer pre-service teachers enrolled in the pedagogical formation program of İnönü University, and 11 volunteer teachers working in different middle schools participated in the study. Data were collected with semi-structured interview forms developed by the researchers. The data obtained were subjected to content analysis. According to the study's results, pre-service teachers generally emphasized communication and interaction in the teachers' room. In contrast, teachers emphasized socializing and conversations about students.

1. Giriş

Eğitim örgütlerinin birimi olan okul örgütleri, öğretmenlerin ve yöneticilerin birbirleriyle olan ilişkilerinin doğru-
dan etkilediği örgütlerden biridir. Temel kaynağının insan olmasından ve bu kaynağını toplumdaki girdi olarak topluma
çıktı olarak vermesinden dolayı eğitim örgütleri diğer örgütlerden ayrılmaktadır (Bursalıoğlu, 2015; Ser-
tel, 2019). Okul örgütü, okulun yönetiminden öğretim sürecine kadar birçok bileşeni içeren dinamik bir yapıdır.
Bu yapı öğretmenler, okul yöneticileri ve öğrencilerle şekillenir. Okul örgütü yönetim yapısı da eğitim süreci,
okulun fiziksel ve sosyal altyapı unsurlarından oluşur (Hoy & Miskel, 2019). Okul kültürü ise bir okulun sosyal
yapısının temelini oluşturur ve okul içindeki ilişkilerin nasıl şekillendiğini belirleyen bir dizi norm, değer ve inanç-
ları ifade eder (Tösten & Tayanç, 2024). Aynı zamanda okul kültürü okul ikliminin ve disiplin uygulayıcılarının

*Bu çalışmanın Etik Kurul Onayı, İnönü Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 18.12.2024 tarih ve 21/4 sayılı toplantısında değerlendirilerek alınmıştır.

** 22-25 Haziran 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilen IXth International Eurasian Educational Research Congress adlı kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

da belirleyicisidir. Öğretmenlerin motivasyonunu artırması, iş birliğini teşvik etmesi ve eğitim ortamını iyileştirmesi (Deal & Peterson, 2016) nedeniyle okullarda sağlıklı bir okul kültürü eğitim öğretim süreci için önemlidir.

Okul kültürünün oluşturulmasında yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin etkileşimleri önemli rol oynar (Schein, 2010). Öte yandan, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının olumlu okul kültürü (Atasoy, 2020; Wilson Heenan vd., 2023), dağıtımçı liderlik davranışlarının da olumlu okul iklimi (Bellibas & Liu, 2016) oluşturulmasında önemli bir etkidir. Diğer bir ifadeyle, örgüt kültürünün gücü okul liderinin verimliliğini belirler ve lider gücünü örgüt kültüründen alır (Hiçyılmaz & Şahin Fırat, 2016). Liderin alacağı kararlar sonucu okulda gerçekleştirilecek amaçlı değişimler konusunda hemfikir olunması da okul kültürüne bağlıdır (Schweiker-Marra, 1995). Dolayısıyla okul kültürünün okul gelişimi ve okul üyeleri üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Öğretmenler öğrencileriyle birlikte öğrenmeyi gerçekleştirerek öğrencilerine rol model olan ve yetkin bireyler yetiştirilmesinde başat rol oynayan bireylerdir. Öğretmenler odası da öğretmenlerin bakış açıları üzerinde etkisi olan ve paylaşımlarla sosyalleştikleri, dinlendikleri mekânlar olarak görülmektedir (Koç Akran, 2020; Korkulutaş, 2019). Bu yönüyle öğretmenler odası okul kültürünün de önemli bir parçasını oluşturur. Okul kültürünün şekillenmesinde öğretmenler odası; okulun sosyal yapısının, mesleki gelişim süreçlerinin ve pedagojik yaklaşımlarının belirlenmesinde önemli bir role sahiptir (Leithwood & Jantzi, 2000; Schein, 2010). Ayrıca okul kültürünün önemli bileşeni olarak öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine de katkıda bulunmaktadır.

Öğretmenler odası, öğretmenlerin iletişim kurdukları, iş birliği yaptıkları ve derse hazırlık için kullanılan bir alan olup, öğretmenlerin mental ve fiziksel dinlenmelerine de olanak tanır. Bu sebeple öğretmenler için bir destek alanı olmakla birlikte bilgi alışverişi yapılarak mesleki dayanışmaya katkı sağlayan bir ortam niteliğindedir (Akbulut & Aslan, 2022). Öğretmenler odası öğretmenlerin ders dışında vakit geçirdikleri, etkileşimde bulundukları ve böylece okul kültürünün şekillenmesine katkıda bulundukları mekânlardır. Öğretmenler odası öğretmenlerin birlikte çalışma kültürlerini geliştirmeleri, sosyal ilişkiler kurmaları ve mesleki dayanışma içinde olmaları için bir fırsattır. Dolayısıyla, öğretmenler odası öğretmenlerin birbirleriyle iletişim kurarak yönetim sürecini gerçekleştirdikleri ortamlardır (Akbulut & Aslan, 2022).

2. Literatür Taraması

Öğretmenler odasında pozitif bir kültür oluşturmak öğretmenler arasında iletişimi de artırmaktadır. Bu iletişim, kimi zaman gizil ya da örtük öğrenmelerin de olduğu etkileşimleri içermektedir (Newman, 1979). Öğretmenler, öğretmenler odasında hem iş birliği yapıp hem de ders dışında vakit geçirdiklerinden bu etkileşimlerin olumlu olması ve burada konuşulan konuların bireyleri geliştirici yönde olması önemlidir (Yeşil & Korkmaz, 2012). Çakan (2021) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin öğretmen odalarında konuştukları konuların; daha çok meslekleri ile ilgili konular ve müdür, müdür yardımcıları, veliler, öğrenciler, kitaplar hakkında olduğu belirtilmiştir. Bir başka çalışmada ise öğretmenler odasının bazen kişisel gelişimi olumlu yönde etkileyecek nitelikte olduğu ve burada yapılan dedikoduların ise bireylerde olumlu olumsuz farkındalıkların oluşturulmasına katkı sağladığı belirtilmiştir (Akbulut & Aslan, 2022). Yeşil ve Korkmaz'ın (2012) çalışmasında ise öğretmenler odasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla eğitim öğretim ile ilgili konuları ve öğrencilerin ekonomik durumlarının eğitime olan etkisini daha fazla konuştuğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öte yandan, ekonomi, siyaset, sağlık gibi günlük konuşmalar ve yaşam sürecine ilişkin diğer konular öğretmenler odasında paylaşım yapılan diğer konu başlıklarını oluşturmaktadır (Koç Akran, 2020). Buradan hareketle, öğretmenler odalarının bir eğitim ortamı olması ve eğitim sürecinin bir parçası olarak yer alması sebebiyle niteliğinin artırılması gerekmektedir (Arslan & Oral, 2020).

Okul kültürü öğretmenlerin, yöneticilerin ve öğrencilerin birbirleriyle kurdukları etkileşimlerle biçimlenir. Bu nedenle okulların atmosferi, öğretmenlerin iletişimleri, mesleki olarak gelişimleri oldukça önemli olmaktadır. Öğretmenlerin ders dışındaki zamanlarını geçirdikleri yer olan öğretmenler odası da okul kültürünün şekillenmesinde temel bir rol oynamaktadır. Öte yandan, okul kültürü öğretmenler odasındaki etkileşimlerle şekillenebileceği gibi okulun örgüt kültürü de öğretmenler odasındaki etkileşimlerin şekillenmesinde belirleyicidir. Öğretmenler odası okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin işbirliği ortamını pekiştirerek öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumlu etkiler sağlayabilir. Bu nedenle, alan yazında kısıtlı olduğu görülen öğretmenler odası ile ilgili çalışmaların yanında yapılacak örgüt kültürü bağlamındaki çalışmalar okul kültürünü güçlendirme stratejilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada da öğretmenler odası kavramının öğretmenler ve öğretmen adayları açısından örgüt kültürü bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlar, gelecekte örgüt kültürü konulu çalışmalara zemin hazırlayacak olup, okullarla ilgili alınacak kararlarda politika yapıcılara ve karar vericilere yol gösterecektir.

Bu kapsamda araştırmada öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenler odası kavramı derinlemesine incelenecektir. Bu doğrultuda öğretmenler odası kavramını okul kültürüyle birlikte detaylı olarak ele almaya imkân tanıyan bazı sorular sorulacaktır. Mevcut çalışmada cevabı aranan sorular şunlardır;

- Öğretmen adaylarına göre okul kültürü kavramının çağrıştırdıkları nelerdir?
- Öğretmen adaylarına göre öğretmenlik uygulamasında bulunulan okulun okul kültürü nasıldır?
- Öğretmen adaylarına göre öğretmenlik uygulamasında bulunulan okulun öğretmenler odası kültürü nasıldır?
- Öğretmenlere göre okul kültürü kavramının çağrıştırdıkları nelerdir?
- Öğretmenlere göre görev yaptıkları okulun okul kültürü nasıldır?
- Öğretmenlere göre görev yaptıkları okulun öğretmenler odası kültürü nasıldır?

3. Yöntem

Bu çalışmanın Etik Kurul Onayı, İnönü Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 18.12.2024 tarih ve 21/4 sayılı toplantısında değerlendirilerek alınmıştır.

3.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışma, araştırma problemiyle uygun olarak nitel araştırma desenlerinden olgubilim çalışması olarak tasarlanmıştır. Olgubilim deseni, günlük yaşamda karşılaştığımız olgularla ilgili derinlemesine anlayışa sahip olmamızı ve olguları daha iyi kavramamızı sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışmada olgubilim deseni öğretmenler ve öğretmen adaylarının öğretmenler odası algısını ortaya çıkarmak amacıyla seçilmiştir.

3.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle belirlenen, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı güz döneminde İnönü Üniversitesi pedagojik formasyon programına kayıtlı; işletme, finans ve muhasebe, sosyoloji, din kültürü, çocuk gelişimi, felsefe, hasta ve yaşlı hizmetleri, biyoloji, İngilizce, tarih, Türk dili ve edebiyatı, beden eğitimi, rehberlik programlarında öğrenim gören 45 gönüllü öğretmen adayı ile Malatya ili Battalgazi ilçesinde 6 farklı ortaokulda; matematik, Türkçe, sosyal bilgiler, beden eğitimi, müzik, fen ve teknoloji, din kültürü ve ahlak bilgisi, resim branşlarında görev yapan 11 gönüllü öğretmen oluşturmaktadır.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının demografik bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Formasyon Bölümü	Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Formasyon Bölümü
A1	Kadın	35	Finans ve Muhasebe	A24	Erkek	47	Tarih
A2	Kadın	30	Finans ve Muhasebe	A25	Erkek	34	İşletme
A3	Kadın	36	İşletme	A26	Erkek	23	Türk Dili ve Edebiyatı
A4	Kadın	28	Sosyoloji	A27	Erkek	24	Türk Dili ve Edebiyatı
A5	Kadın	25	Sosyoloji	A28	Erkek	36	Türk Dili ve Edebiyatı
A6	Erkek	42	Din Kültürü	A29	Kadın	23	Türk Dili ve Edebiyatı
A7	Kadın	24	Çocuk Gelişimi	A30	Kadın	24	Türk Dili ve Edebiyatı
A8	Kadın	33	Finans ve Muhasebe	A31	Kadın	23	Türk Dili ve Edebiyatı
A9	Erkek	30	Finans ve Muhasebe	A32	Erkek	23	Beden Eğitimi
A10	Kadın	34	Finans ve Muhasebe	A33	Kadın	26	Beden Eğitimi
A11	Kadın	26	Finans ve Muhasebe	A34	Erkek	24	Beden Eğitimi
A12	Erkek	39	Finans ve Muhasebe	A35	Kadın	25	Rehberlik
A13	Kadın	39	Finans ve Muhasebe	A36	Erkek	35	Din Kültürü
A14	Kadın	26	Felsefe	A37	Erkek	36	Din Kültürü
A15	Kadın	24	Felsefe	A38	Erkek	25	Beden Eğitimi
A16	Erkek	34	Çocuk gelişimi	A39	Erkek	45	Din Kültürü
A17	Kadın	23	Finans ve Muhasebe	A40	Erkek	28	Din Kültürü
A18	Erkek	42	Finans ve Muhasebe	A41	Erkek	41	Din Kültürü
A19	Erkek	34	Finans ve Muhasebe	A42	Kadın	42	Din Kültürü
A20	Kadın	30	Hasta ve Yaşlı Hizmetleri	A43	Erkek	36	Din Kültürü
A21	Erkek	33	Biyoloji	A44	Erkek	28	Din Kültürü
A22	Erkek	28	İngilizce	A45	Erkek	28	Din Kültürü
A23	Erkek	35	Tarih				

Öğretmen adayları ve öğretmenlerden oluşan çalışma grubu belirlenirken farklı branşlardan katılımcıların çalışmaya dahil edilmesine dikkat edilmiştir. Böylece farklı disiplinlerin öğretmenler odası hakkındaki görüşleri ele alınmış ve branş farklılığından kaynaklı bakış açılarındaki benzerlik ve farklılıklar değerlendirilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmen adayları A1, A2, A3, ..., A45 olarak, öğretmenler ise Ö1, Ö2, Ö3, ..., Ö11 şeklinde kodlanmıştır. Öğretmen adaylarının demografik bilgileri Tablo 1’de yer alırken, öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının demografik bilgilerini gösteren Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının 25 erkek ve 20 kadından oluştuğu, 11 öğretmen adayının branşının finans ve muhasebe, 9’unun ise din kültürü olduğu ve bu bölümlerin en çok katılım gösteren formasyon bölümü olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin demografik bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Branş
Ö1	Erkek	48	Matematik
Ö2	Kadın	38	Türkçe
Ö3	Kadın	40	Sosyal Bilgiler
Ö4	Erkek	45	Beden Eğitimi
Ö5	Kadın	42	Müzik
Ö6	Kadın	40	Fen ve Teknoloji
Ö7	Kadın	39	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
Ö8	Erkek	43	Resim
Ö9	Kadın	46	Matematik
Ö10	Kadın	43	Fen ve Teknoloji
Ö11	Kadın	44	Türkçe

Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerini gösteren Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin 3 erkek ve 8 kadından oluştuğu, öğretmenlerin branşının matematik, Türkçe, sosyal bilgiler, beden eğitimi, müzik, fen ve teknoloji, din kültürü ve ahlak bilgisi ve resim olduğu görülmektedir.

3.3. Veri toplama araçları

Araştırma verileri görüşme yoluyla toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak ise araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme soruları, öğretmen adayları ve öğretmenlerin öğretmenler odası algılarını ortaya çıkarmayı sağlayacak üç sorudan oluşmaktadır.

3.4. Verilerin toplanması

Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmeler için gerekli olan etik izin İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 18-12-2024 tarihli ve 4 sayılı kararı ile alınmıştır. Görüşme öncesinde her bir katılımcıya çalışma hakkında bilgi verilmiş, çalışmaya katılımın gönüllülük esaslı olduğu ifade edilmiştir. Görüşmeler; öğretmen adayları ve öğretmenlerle, yüz yüze ve her biri yaklaşık 20-25 dakika sürecek şekilde bireysel görüşmeler yoluyla gerçekleştirilmiştir. Her bir katılımcıya öğretmenler odası algılarını ortaya çıkarmaya yönelik açık uçlu üç görüşme sorusu yöneltilmiştir.

3.5. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları

Çalışmanın geçerliğini ve güvenirliğini sağlamak için toplanan verilerin görüş birliğine dayalı olarak analiz edilmesine ve ayrıntılı betimlenmesine dikkat edilmiş, uzman incelemesi ve meslektaş teyidi alınmıştır. Veriler, hem genel anlamda okul kültürü hem de öğretmenlik uygulamasında bulunan okulun ya da görev yapılan okulun okul kültürü hakkında kapsayıcı sorular sorularak elde edildiğinden çalışmanın iç geçerliliği (inandırıcılık) artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci öncesi çalışma grubunun belirlenmesi, veri toplama araçlarının oluşturulması, veri toplama süreci ve sonrasında yapılan veri analizi ile bulguların yorumlanması süreci ayrıntılı bir şekilde açıklandığından araştırmanın dış geçerliliği (aktarılabirlik) artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin kodlanmasında tutarlılığa dikkat edildiğinden iç güvenirlik (tutarlık), elde edilen verilerden ulaşılan sonuç, yorum ve önerilerin son haline her iki araştırmacı tarafından uzlaşılarak ulaşılmadan önce her araştırmacı görüşü ham verilerle teyit edildiğinden dış güvenirlik (teyit edilebilirlik) sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

3.6. Verilerin analizi

Araştırmadan elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırmacılar tarafından, öğretmen ve öğretmen adaylarının yanıtları deşifre edilerek kod ve temalara ayrılmıştır. Tümevarımcı bir analiz olan bu yöntemle araştırma bulgularındaki kavramlar ve kavramların birbiri ile ilişkisi açığa çıkarılmaktadır. Bu doğrultuda önce

veriler kodlanmış, kodlardan temalar bulunmuş, kod ve temalar birlikte düzenlenmiş ve kategoriler oluşturulmuş, son olarak da bulgular tanımlanıp yorumlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021).

4. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde içerik analizi sonucu elde edilen bulgular öğretmen adayları ve öğretmenler olacak şekilde iki bölümde ve araştırma sorularıyla paralel olarak sunulmuştur.

4.1. Öğretmen adaylarından elde edilen bulgular

4.1.1. Okul kültürü kavramının çağrıştırdıkları ile ilgili bulgular

Öğretmen adaylarının okul kültürü kavramının çağrıştırdıklarına ilişkin görüşleri incelenmiş olup bu görüşlerden elde edilen tema, kategori, kodlar ve bu kodların içerdiği katılımcı sayıları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarına göre okul kültürü kavramının çağrıştırdıkları

Tema	Kategori	Kod	n (Katılımcı/ Öğretmen adayları)
Ortam odaklı okul kültürü	Etkinlikler açısından okul kültürü	Bilgi ve beceri kazandıran mekân	3 [A20, A28, A38]
		Meslek kazandıran mekân	3 [A22, A41, A43]
		Disiplin yeri	5 [A16, A23, A34, A44, A45]
		Eğitim öğretim yeri	10 [A24, A26, A32, A33, A35, A37, A39, A42, A43, A45]
Birey odaklı okul kültürü	Sosyalleşme açısından okul kültürü	Öğrenci, öğretmen ve müdürün iletişimleri	8 [A4, A5, A7, A9, A15, A27, A30, A31]
		Farklı kişilerin değer, inanç, ahlak ve kültürel etkileşimleri	16 [A2, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A18, A19, A25, A27, A29, A36, A42, A43]

Öğretmen adaylarına göre okul kültürü kavramının çağrıştırdıklarının yer aldığı Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının okul kültürü kavramını “birey” ve “ortam” odaklı olarak ele aldığı görülmüştür. Okul kültürü kavramının çoğunlukla “birey odaklı” olarak ele alındığı ve bu kavramın “sosyalleşme açısından” değerlendirildiği görülmüştür. Sosyalleşme içerisinde ise “farklı kişilerin değer, inanç, ahlak ve kültürel etkileşimleri” kodu ön plana çıkmıştır. Öte yandan, öğretmen adaylarının okul kültürü kavramını etkinliklerin yapıldığı ortam olarak da değerlendirdiği görülmüştür. Ortam olarak ise okul kültürünün en çok “eğitim öğretim yeri”ni çağrıştırdığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarına göre okul kültürü kavramının çağrıştırdıkları arasında “bilgi ve beceri kazandıran mekân” ve “meslek kazandıran mekân” en az vurgulanan kodlar olmuştur. Bu bulgular, öğretmen adaylarının okulu bireyin entelektüel gelişimine katkı sağlayıp meslek kazandırdığı bir yerden ziyade bireylerin sosyalleştiği ve etkileşimin öne çıktığı bir eğitim öğretim yeri olarak gördüğünü göstermektedir.

4.1.2. Öğretmenlik uygulamasında bulunan okulun okul kültürü ile ilgili bulgular

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında bulunan okulun okul kültürüne ilişkin görüşleri incelenmiş olup bu görüşlerden elde edilen tema, kategori, kodlar ve bu kodların içerdiği katılımcı sayıları Tablo 4'te verilmiştir.

Öğretmen adaylarına göre öğretmenlik uygulamasında bulunan okulun okul kültürü hakkındaki bulguların yer aldığı Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında bulunan okulun okul kültürünü “okulun bileşenleri” açısından ele aldıkları görülmüştür. “Okulun bileşenleri” teması altında ise öğretmenlik uygulamasında bulunan okulun okul kültürünü daha çok “öğrenciler ile ilgili” ve “öğretmenler ile ilgili” olarak ele aldıkları, bu kategorilerin altında da “ilgisiz öğrenciler” ve “ilgili öğretmenler” kodlarının ön plana çıktığı bulunmuştur. Bu bulgulardan yola çıkarak, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında bulunan okulun okul kültürünü değerlendirirken öğrenci ve öğretmenlerin istek ve motivasyonunu ele aldığı ve buna göre ilgili olup olmama durumlarını öne çıkardığı söylenebilir. Öte yandan, Tablo 4'e göre “otoriter tavır sergileyen müdür” kodu öğretmen adayları tarafından öğretmenlik uygulamasında bulunan okulun okul kültürü hakkında en az vurgulanan kod olduğu görülmüştür. Buna göre, öğretmen adaylarının okul yönetimi hakkında daha az değerlendirme yaptığı veya bu konular hakkında gözlem imkânlarının daha kısıtlı olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Öğretmen adaylarına göre öğretmenlik uygulamasında bulunulan okulun okul kültürü

Tema	Kategori	Kod	n (Katılımcı/ Öğretmen adayları)
Okulun bileşenleri	Okul yöneticileri ile ilgili	Otoriter tavır sergileyen müdür	3 [A2, A17, A24]
		İlgisiz öğretmenler	10 [A4, A8, A12, A13, A24, A25, A29, A30, A31, A39]
	Öğretmenler ile ilgili	İlgili öğretmenler	18 [A2, A5, A6, A14, A15, A17, A19, A26, A33, A34, A35, A37, A38, A40, A41, A42, A43, A45]
		İlgisiz öğrenciler	15 [A1, A3, A8, A9, A14, A15, A19, A23, A25, A27, A29, A30, A31, A34, A39]
	Öğrenciler ile ilgili	Başarılı öğrenciler	6 [A5, A17, A32, A37, A41, A44]
		Başarısız öğrenciler	4 [A11, A13, A26, A28]
		Yabancı uyruklu (Afgan, Suriyeli vb.) öğrenciler	4 [A15, A18, A35, A43]
	Veli ile ilgili	Sosyoekonomik durumu düşük aileler	14 [A4, A8, A9, A10, A14, A16, A17, A18, A19, A22, A32, A35, A36, A38]
		İlgisiz aileler	9 [A7, A8, A9, A14, A19, A26, A36, A38, A45]

4.1.3. Öğretmenlik uygulamasında bulunulan okulun öğretmenler odası kültürü ile ilgili bulgular

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında bulunulan okulun öğretmenler odası kültürüne ilişkin görüşleri incelenmiş olup bu görüşlerden elde edilen tema, kategori, kodlar ve bu kodların içerdiği katılımcı sayıları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen adaylarına göre öğretmenlik uygulamasında bulunulan okulun öğretmenler odası kültürü

Tema	Kategori	Kod	n (Katılımcı/öğretmen Adayları)
Öğretmenler odası	Öğretmenler odasında konuşulan konular	Yemek tarifleri	4 [A1, A3, A11, A17]
		Günlük sohbet	8 [A3, A10, A12, A14, A17, A22, A24, A29]
		Öğrenciler	6 [A4, A5, A8, A9, A10, A11]
		Ülke gündemi	5 [A8, A16, A23, A30, A31]
		Branşla ilgili sohbet	5 [A16, A18, A24, A27, A31]
	Öğretmenler odasındaki etkileşim	Sendika, dünya görüşü, dini görüşe göre gruplaşma	9 [A14, A15, A16, A23, A26, A29, A30, A31, A39]
		Kadın-erkek gruplaşması	20 [A11, A12, A13, A14, A15, A16, A23, A27, A28, A29, A30, A31, A36, A37, A38, A39, A40, A41, A44, A45]
		İletişimin yetersiz olması	13 [A2, A4, A7, A9, A11, A12, A19, A20, A21, A22, A24, A27, A40]
		İletişimin iyi olması	19 [A5, A6, A8, A10, A13, A17, A18, A25, A32, A33, A34, A35, A36, A37, A38, A42, A43, A44, A45]
	Öğretmenler odasında yapılan etkinlikler	Dersle ilgili düzenlemeler yapma	3 [A5, A8, A27]
		Yemek yeme, çay içme	7 [A10, A13, A22, A24, A26, A27, A29]

Öğretmen adaylarına göre öğretmenlik uygulamasında bulunulan okulun öğretmenler odası kültürü hakkındaki bulguların yer aldığı Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenler odasını “öğretmenler odasında konuşulan konular”, “öğretmenler odasındaki etkileşim” ve “öğretmenler odasında yapılan etkinlikler” olarak ele aldıkları görülmüştür. Bu kategoriler arasında ise en çok “öğretmenler odasındaki etkileşim”in ön plana çıktığı, bu kategori altında da “kadın-erkek gruplaşması” ile “iletişimin iyi olması” kodlarına vurgu yapıldığı görülmüştür. Öte yandan, “dersle ilgili düzenlemeler yapma” kodu ise öğretmen adayları tarafından en az vurgulanan kod olmuştur. Buna göre, öğretmen adaylarının öğretmenler odası hakkındaki gözlemlerinin daha çok iletişim odaklı

olduğu ve öğretmenler odasındaki etkileşimlerin değerlendirildiği, akademik konuların ise öğretmenler odasında geri planda kaldığı söylenebilir.

4.2. Öğretmenlerden elde edilen bulgular

4.2.1. Okul kültürü kavramının çağrıştırdıkları ile ilgili bulgular

Öğretmenlerin okul kültürü kavramının çağrıştırdıklarına ilişkin görüşleri incelenmiş olup bu görüşlerden elde edilen tema, kategori, kodlar ve bu kodların içerdiği katılımcı sayıları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlere göre okul kültürü kavramının çağrıştırdıkları

Tema	Kategori	Kod	n(Katılımcı/öğretmenler)
Okul kültürü	İletişim açısından okul kültürü	Paylaşım	5 [Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9]
		Topluluk	5 [Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5]
		Birlikte hareket etme	6 [Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8]
	Mekân açısından okul kültürü	Okulun bulunduğu sosyal çevre	7 [Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11]
		En çok zaman geçirilen yer	3[Ö1, Ö3, Ö5]

Öğretmenlere göre okul kültürü kavramının çağrıştırdıklarının yer aldığı Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin okul kültürü kavramını “iletişim” ve “mekân” açısından ele aldıkları görülmüştür. “İletişim açısından” kategorisinin altında “birlikte hareket etme” kodunun öne çıktığı “mekân açısından” kategorisinin altında ise en çok “okulun bulunduğu sosyal çevre” kodunun vurgulandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre, öğretmenlerin okulu çevre ile birlikte ele aldığı, diğer bir ifadeyle okulu bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirdiği söylenebilir. Öte yandan, öğretmenlere göre okul kültürü kavramının çağrıştırdıkları arasında “en çok zaman geçirilen yer” kodunun en az vurgulanan kod olduğu bulunmuştur. Buradan hareketle, öğretmenler okulu zaman harcanan bir mekân olarak görmekten ziyade daha çok iletişimin yoğun olduğu bir yer olarak gördüğü söylenebilir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin sosyalleşme ve iletişime önem verdiği, okulu sadece fiziki bir mekân olarak görmeyip okul ortamındaki etkileşime değer verdiği ifade edilebilir.

4.2.2. Görev yapılan okulun okul kültürü ile ilgili bulgular

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun okul kültürüne ilişkin görüşleri incelenmiş olup bu görüşlerden elde edilen tema, alt tema, kategori, kodlar ve bu kodların içerdiği katılımcı sayıları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlere göre görev yapılan okulun okul kültürü

Tema	Alt tema	Kategori	Kod	n(Katılımcı/öğretmenler)
Okul kültürü	Okul bileşenleri açısından okul kültürü	Öğrenciler ile ilgili	Sosyoekonomik durumu düşük öğrenciler	5 [Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö9]
			Yabancı uyruklu (Suriyeli, Afgan vb.) öğrenciler	5 [Ö3, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11]
		Öğretmenler ile ilgili	Öğretmenler arası iyi iletişim	5 [Ö1, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9]
			Okul içinde ve dışında öğretmen etkinliklerinin yapılması	3 [Ö2, Ö4, Ö5]
		Okul yönetimi ile ilgili	Okul yönetimiyle fikir birliği	4 [Ö1, Ö2, Ö3, Ö4]
		Veliler ile ilgili	İlgisiz veliler	2 [Ö1, Ö2]
			İlgili veliler	2 [Ö1, Ö4]
			Parçalanmış aileler	3 [Ö1, Ö10, Ö11]

Öğretmenlere göre görev yapılan okulun okul kültürü hakkındaki bulguların yer aldığı Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları okulun okul kültürünü “okul bileşenleri açısından” alt teması altında öğrenciler, öğretmenler, okul yönetimi ve veliler açısından ele aldığı görülmüştür. Öğretmenler görev yaptıkları okulun okul kültürünü daha çok öğrenciler açısından değerlendirmiş, “sosyoekonomik durumu düşük öğrenciler” ve “yabancı uyruklu (Suriyeli, Afgan vb.) öğrenciler” kodlarına vurgu yapmışlardır. Ayrıca, “öğretmenler arası iyi iletişim” kodu da en çok vurgulanan kodlardan biri olmuştur. Öte yandan, veliler ile ilgili kodlar öğretmenler tarafından en

az vurgulanan kodlar olmuştur. Buradan hareketle, öğretmenlere göre görev yapılan okulun okul kültürü içerisinde en çok öğrencilerin ön plana çıktığı, velilerin ise eğitim öğretim sürecinde okul kültürü bağlamından uzak kaldığı söylenebilir.

4.2.3. Görev yapılan okulun öğretmenler odası kültürü ile ilgili bulgular

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun öğretmenler odası kültürüne ilişkin görüşleri incelenmiş olup bu görüşlerden elde edilen tema, alt tema, kodlar ve bu kodların içerdiği katılımcı sayıları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlere göre görev yapılan okulun öğretmenler odası kültürü

Tema	Alt tema	Kod	n(katılımcı/öğretmen)
Öğretmenler odası	Kullanım amaçlarına göre öğretmenler odası	Sosyalleşme amaçlı kullanım	5 [Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5]
		Dinlenme amaçlı kullanım	2 [Ö1, Ö5]
		Fizyolojik ihtiyaçlar amaçlı kullanım	2 [Ö4, Ö5]
	Konuşulan konulara göre öğretmenler odası	Öğrenci üzerine sohbetler	5 [Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5]
		Gündem	3 [Ö2, Ö4, Ö5]

Öğretmenlere göre görev yapılan okulun öğretmenler odası kültürü hakkındaki bulguların yer aldığı Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin öğretmenler odasını “kullanım amaçlarına göre” ve “konuşulan konulara göre” ele aldığı görülmüştür. “Kullanım amaçlarına göre” alt teması altında “sosyalleşme amaçlı kullanım”, “konuşulan konulara göre” alt teması altında ise “öğrenci üzerine sohbetler” kodlarının ön plana çıktığı saptanmıştır. Öte yandan, “dinlenme amaçlı kullanım” ile “fizyolojik ihtiyaçlar amaçlı kullanım” öğretmenler odası hakkında en az değinilen kodlar olmuştur. Böylece, öğretmenlere göre öğretmenler odasının öğrenci merkezli akademik bir boyutu olduğu gibi öğretmen merkezli sosyal bir boyutu da olduğu söylenebilir. Bir başka ifadeyle, öğretmenler açısından öğretmenler odası okul kültürünün çok yönlü bir parçası olduğu ifade edilebilir.

5. Tartışma

Öğretmen adayları ve öğretmenlere göre okul kültürü kavramının çağrıştırdıkları incelendiğinde; en çok “farklı kişilerin değer, inanç, ahlak ve kültürel etkileşimleri” ve “okulun bulunduğu sosyal çevre” kodlarının öne çıktığı görülmüştür. Bir öğrenme ortamı olan okullar ve okul sistemlerinin sundukları öğrenme fırsatları ile bu fırsatların etkililiği uluslararası bir kurum olan Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından geniş ölçekli araştırmalarla Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2015’te incelenen bir konu olmuştur (OECD, 2016).

Öğrenme her türlü ortamda ve her informal grup etkileşiminde kendiliğinden gerçekleşse de öğrenmenin daha organize biçimi okullar aracılığıyla olur (Brint, 2017). Bu noktada okulların, öğrencilerin kişisel gelişimini sağlamanın yanında toplumun ilerlemesi için gerekli bilgi, beceri ve yeterliliği kazandırması görevi nedeniyle toplumsal işlevleri önemlidir (Branco, 2018). Toplumsal bir kurum olan okulların (Tatar, 2004) işlevleri yüzyıllar boyu değişmiş olsa da belirli bir toplumsal düzene hizmet etme özelliği değişmemiştir (Franković, 1970). Ayrıca okullar farklı görüşte insanları ve bu görüşlerin etkileşimini barındırmakta, bu sosyal etkileşim ise öğrencilerin bilgi ve becerilerini arttırmakla birlikte onların öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır (Hurst vd., 2013). Dolayısıyla okuldaki bu sosyal etkileşim öğrencilerin bilişsel gelişimleri için önemlidir (Kutnick & Kington, 2005). Okul, çocukların gelişimi ve bilgi öğrenmesi için doğal bir sosyal bağlamdır (Pontecorvo, 1993). Okullar, kültürler arası yeterliliklerin geliştirip evrensel değerlerin tanınması, farklılıklara hoşgörüyle yaklaşım kapsayıcı bakış açısında birlikte yaşamının öğrenilmesi için de önemli göreve sahiptir (Contini & Maturo, 2010). Çalışmada da okulların farklı kişilerin, değer ve inançların birbiriyle etkileşimi açısından ele alınması ve katılımcılar tarafından bu yönünün öne çıkarılması literatürdeki görüşleri destekler niteliktedir.

Öte yandan, okullar açık sistem olduğundan yaşamlarına devam edebilmeleri için çevreyle etkileşim içindedir. Okulun oluşturduğu kültür alt sistemler aracılığıyla çevreyle ilişki kurar (Ölçüm Çetin, 2004; Sargut, 2001). Okulun bulunduğu çevre, öğrencilerin tutum ve davranışlarını da etkileyeceğinden (Johnson, 2009), öğrenmeyi etkileyen diğer faktörler kadar önemlidir (Tanner, 2008). Dolayısıyla, iyi bir okul çevresi öğrenme-öğretme süreçlerini geliştirip öğrenci çıktılarını da iyileştirebilir (Dorman vd., 1997). Ayrıca, okulun oluşturduğu kültürün çevreyle etkileşiminde sadece okulun fiziki özellikleri değil okuldaki bireyler arasındaki ilişkiler de etkili olmakta olup bu okul-çevre etkileşimi okul ortamının niteliğini de belirlemektedir (Kalkan & Dağlı, 2021). Bu çalışmada da okulun çevreyle bir bütün olarak değerlendirilmesi ve çevrenin öne çıkarılması mevcut literatürü destekleyicidir.

Öğretmen adayları ve öğretmenlere göre öğretmenlik uygulamasında bulunulan/görev yapılan okulun okul kültürü incelendiğinde; en çok “ilgili öğretmenler”, “sosyoekonomik durumu düşük öğrenciler”, “yabancı uyruklu (Suriyeli, Afgan vb.) öğrenciler” ve “öğretmenler arası iyi iletişim” kodlarının öne çıktığı görülmüştür. Bir okulun kültürü, o okulda bulunan öğretmenleri, öğrencileri ve öğrenme süreçlerini etkilemekle birlikte öğretmenlerin mesleki eğitimlerinin güçlendirilmesiyle de geliştirilebilmektedir (Miller, 2022). Dolayısıyla, öğretmenler okul kültürünün önemli birer parçası olarak düşünülebilir. Öğretmenlerin öğrencilerle ilgili olması ve öğrenme süreçlerine karşı motivasyonunun yüksek olması ise öğrenme çıktılarına geliştirilmesi ve öğrenci akademik başarısının artırılmasını sağlar (Salsabilla & Amanda, 2023). Bu doğrultuda, araştırma katılımcıları tarafından öğretmenlerin ilgili bulunması okul kültürünün geliştirilmesine katkı sağlayan olumlu bir bulgu olarak değerlendirilmiştir.

Sağlıklı bir okul kültürünün oluşturulmasında iletişim çok önemli olmakla birlikte okulun üyeleri olan yönetici, öğretmen ve diğer personelin birbiriyle iletişimi o okulun kültürünü belirler (Kınay Kuru & Tabancalı, 2023). Bu nedenle, öğretmenlerin kendi aralarındaki iletişiminin iyi olması okul kültürüne katkı sağlayacaktır. Ayrıca, iletişim öğretmenler için en temel yeterliliklerden biridir ve öğretmen eğitiminde de büyük yer kaplamaktadır (Zlatić vd., 2013). Öğretmenler yöneticilerle birlikte okulda ilgi, kutlama ve mizah kültürü oluşturmaktan ve birbirleriyle iletişimlerinde ise açık ve dürüst bir iletişimi sürdürmekten sorumludur (Schweiker-Marra, 1995). Mevcut çalışmada da öğretmenlerin kendi aralarındaki iletişimin iyi olarak değerlendirilmesi olumlu okul kültürü hakkındaki literatürü desteklemektedir.

Öte yandan, okul örgütünün diğer önemli bir üyesi olan öğrencilerin sosyoekonomik durumu hem okul bağlamını hem de öğrencilerin öğrenmesini etkilemektedir (Ozer & Suna, 2022). Öğrenme çıktıları üzerinde güçlü bir etkisi bulunan okulların sunacağı öğrenme fırsatları ve adil öğrenme ortamları, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilere katkı sağlar (OECD, 2025). Bu durum, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin öğrenmesinin geliştirilmesi için bu amaca yönelik politikaların yapısal ve sistematik birçok eşitsizlikle ilgili sorunu ele almasını gerektirmektedir (Tan, 2024). Sosyoekonomik durumu düşük öğrencilerin çoğunun akademik başarısı da düşüktür ve bu statüdeki aileler çocuklarının eğitimiyle daha az ilgilenmektedir (Vadivel vd., 2023). Aynı zamanda bu öğrenciler bireysel ihtiyaçlarını karşılamakta çeşitli zorluklarla karşılaştığı için eğitimle ilgili konularda düşük motivasyona sahiptir (Cosgun Ögeyik, 2016). Tüm bunlar dikkate alındığında bu çalışmada sosyoekonomik durumu düşük öğrenciler ile ilgili elde edilen sonuçların, bu öğrencilerin eğitime erişimi hakkında alınacak kararlar ve bu yönde politikalar oluşturma sürecine dikkat çektiği söylenebilir.

Diğer taraftan, okul örgütünün önemli bir üyesi olan öğrencilerin mülteci veya göçmen kökenli olması bir öğrenci profilini oluşturmaktadır. Kültürel farklılıklar öğrencilerin öğrenme ortamı olan okullara uyumunu zorlaştıran bir faktördür (European Union [EU], 2024). Eğitim ise gelecekte yaşanabilecek krizleri önleme potansiyeline sahiptir ve okulda gerçekleştirilecek kapsayıcı eğitsel uygulamalar, farklılıklara karşı önyargıları azaltarak öğrencilerin sosyal uyumunu artırır (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2022). Bu noktada öğretmenlere büyük görevler düşmekte ve öğretmenlerden çok kültürlü eğitim konusunda yeterliliklerini geliştirmeleri beklenmektedir (De Paola & Brunello, 2016). Mevcut çalışmada da öğrenciler ile ilgili bir tema olarak yabancı uyruklu öğrencilerin öne çıkması öğretmenlerin kültürel farklılıklar konusunda kendilerini geliştirmesi gerektiğine dikkat çekmekte ve literatürü desteklemektedir.

Öğretmen adayları ve öğretmenlere göre öğretmenlik uygulamasında bulunulan/görev yapılan okulun öğretmenler odası kültürü incelendiğinde; en çok “kadın-erkek gruplaşması”, “sosyalleşme amaçlı kullanım” ve “öğrenci üzerine sohbetler” kodlarının öne çıktığı görülmüştür. Okul kültürünün önemli bir parçası olan ve okul kültürünü şekillendirmede önemli görevi olan öğretmenler odası, bulundurduğu ilişki dinamikleri, burada konuşulan konular, sosyal ağlar ve yapılan akademik paylaşımlarla okul kültürüne katkı sağlar (Schein, 2010; Leithwood ve Jantzi, 2000). Öğretmenler odasındaki kadın erkek gruplaşmaları da bu ilişki dinamiklerinden biridir. Öğretmenlik mesleği toplumsal cinsiyetle iç içe olmakla birlikte, kültür ve toplum tarafından inşa edilen toplumsal cinsiyet söylemleri öğretmenlerin mesleki kimlikleri, çalışma koşulları ve öğretmenlik biçimlerini şekillendirmektedir (Sabbe & Aelterman, 2007). Dolayısıyla, öğretmenler arasındaki cinsiyet farklılığı temelli oluşan gruplaşmalar toplumsal ve kültürel kodlar gereği doğal kabul edilebilir. Cinsiyet, öğretime bağlılığın önemli öncüllerinden biridir ve öğretmenlik mesleğine bağlılık ve olumlu tutumlar kadın öğretmenlerde daha fazladır (Ingersoll vd., 1997). Ayrıca, öğretmenlerin iş tatminlerinde de cinsiyete göre belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Kadın öğretmenler ücret ve terfi konularında erkek öğretmenlere göre daha olumsuz algılara sahiptir (Okpara vd., 2005). Bu doğrultuda, öğretmenlerin benzer konularda cinsiyete göre benzer algılara sahip olmaları onların cinsiyete göre gruplaşmalarını kolaylaştırdığı söylenebilir. Bu çalışmada da öğretmenler odasında kadın erkek gruplaşmalarının bulunması literatürdeki bu bulguları desteklemektedir.

Öte yandan, ilgili çalışmada öğretmenler odası sosyalleşme amaçlı kullanım yönüyle öne çıkmaktadır. Öğretmenler odası öğretmenlerin mesleki bilgi paylaşımları ve öğrenmelerinin (Çetin & Göloğlu Demir, 2022) yanında sosyalleşerek birbirleriyle etkileşimde bulundukları, dolayısıyla birbirlerine gerekli sosyal desteği sağladıkları bir yerdir (Mawhinney, 2010). Sosyalleşme, insanın toplum içinde sosyal bir varlık olarak yaşaması için gerekli olan (Perera, 2021) ve bireyin gelişimine önemli katkı sağlayan temel bir süreçtir (Mitrova & Koceva, 2024). Öğretmenler bu süreci okulun akademik bağlamı içerisinde ve o okul kültürünün bir parçası olarak gerçekleştirir (Ben-Peretz vd., 1999). Öğretmenler odasının sosyalleşme amaçlı kullanımına ilişkin mevcut çalışma bulguları da bu konudaki literatürü destekler niteliktedir.

Çalışmanın diğer bulgularından olan öğretmenler odasında öğrenci üzerine sohbetler öğretmenler odası kültürü ile ilgili önemli ipucu sağlamaktadır. Buna göre, öğretmenlerin öğretmenler odasındaki akademik odaklı konuşmaların ve öğrencilerin bilgi, beceri ve yetenekleri üzerine yaptıkları sohbetlerin hem öğrenci hem de okul başarısına katkı sağlayacağı söylenebilir. Öğretmenlerin öğrencilerin yeteneği hakkındaki konuşmaları onların kendi inançlarının yanı sıra okul kültürünün bir parçası olan resmi ve gayri resmi şemalarını da yansıtmaktadır (Datnow vd., 2018). Bu noktada, okul kültürünün öğretmenler odası aracılığıyla öğrenciler hakkındaki konuşmaların içeriğinin şekillenmesini sağladığı söylenebilir. Öğrenciler hakkında olası olumsuz konuşmalar ise, öğretmenlerin öğrencilerin yetkinliklerini geliştirmeleri için onlara olumlu geri bildirimler vermesi ve onların öğrenmeleri için motive eder (Johnson, 2017). Dolayısıyla öğretmenlerin, öğrenci motivasyonunun artırılması ve sonucunda da akademik başarılarının yükselmesinde önemli rolleri vardır (Katz vd., 2009; Zhang vd., 2012).

Öte yandan, okullar tüm sosyoekonomik geçmişe sahip gruplardan, etnik kökenden, cinsiyetten gençler için bir eğitim yeri ve aynı zamanda bir sığınaktır (Barker vd., 2023). Bu sebeple de okul kültürü ile onun bir parçası olan öğretmenler odası kültürünün ve öğretmenler odasındaki öğrenci merkezli konuşmaların öğrenci açısından hem akademik hem de sosyal önemi olduğu ifade edilebilir. Bu sebeple, öğretmenler odası kültürü ile ilgili çalışmadan elde edilen bulgularda öğrenci üzerine sohbetlere vurgu yapılması literatürü destekleyicidir.

5.1. Sonuç ve öneriler

Okul kültürünün öğretmenler odasında nasıl şekillendiğini ve öğretmenler odasının okul kültürüne bir yansıması olarak eğitim ortamına katkısını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada elde edilen sonuçlar şöyledir: Öğretmen adaylarının görüşüne göre okul bir eğitim öğretim yeridir. Ayrıca, öğretmen adayları okulu, farklı kişilerin inanç, değer, ahlak ve kültürel etkileşimlerinin olduğu bir yer olarak görmektedir. Öğretmen adaylarına göre öğretmenlik uygulamasında bulunulan okulda ilgili öğretmenler ve ilgisiz öğrenciler bulunmakta olup, öğretmenler odasında kadın-erkek gruplaşması vardır. Öğretmenlerin görüşüne göre ise okul sosyal çevrenin bir parçasıdır. Ayrıca, görev yapılan okulda sosyoekonomik durumu düşük öğrenciler ile yabancı uyruklu öğrenciler vardır. Öğretmenler odasında ise öğrenciler üzerine sohbetler yapılmaktadır. Öğretmenler sosyalleşme amaçlı öğretmenler odasını kullanmaktadır.

Mevcut çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara yönelik geliştirilen bazı öneriler şöyledir:

- Mevcut araştırma sonuçlarına göre hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının okul kültürüne yönelik benzer görüşlere sahip olduğu bulunmuştur. Okul kültürünü zenginleştirecek ortak değer, norm, sembol ve inançlara yönelik etkinlikler yapılması bu ortak görüşleri destekleyip geliştirebilir. Öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin katılacağı müze gezilerinin düzenlenmesi okulda ortak bir kültürün oluşmasına ve bireylerin kültürlenme sürecine olumlu katkı sağlayacaktır. Öte yandan, öğretmenlerin drama eğitimlerine katılmalarının teşvik edilmesi okulda olumlu ve destekleyici bir öğrenme kültürünün oluşması ve sosyalleşme için faydalı olacaktır. Böylece, bu etkinlikler sayesinde okul içindeki karşıt grupların ve farklı düşünceye sahip bireylerin bilişsel ve sosyal olarak bütünleşmeleri sağlanabilir.

- Mevcut çalışmada okulun bulunduğu sosyal çevre okul kültürü açısından ön plana çıkan bir tema olmuştur. Bu nedenle, okulun çevreyle etkileşimini arttırmak ve olumlu bağlar kurmak amacıyla çeşitli sosyokültürel etkinlikler düzenlenerek okul çevre işbirliğinin kurulması sağlanabilir. Öğrencilerin eğitim sürecine katkı sağlayacak bilim merkezlerinin ziyaret edilmesi, okul yönetiminin il ve ilçe milli eğitim müdürlüğüyle ortak projeler geliştirmesi, topluma hizmet uygulamaları kapsamında Kızılay, Yeşilay, Lösev gibi sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yapılması okulun sosyal çevreyle güçlü bağlar oluşturmaya katkı sağlayacaktır.

- Araştırmanın diğer sonuçlarından olan; ilgisiz, sosyoekonomik durumu düşük ve yabancı uyruklu öğrenciler için ise okul yönetimi ve öğretmenlerin birlikte hareket etmesi önerilebilir. Bu doğrultuda, öğretmenler öğ-

rencilerin derslerde daha aktif olmasını sağlayacak yöntemler kullanabilir. Sosyoekonomik durumu düşük öğrencilere maddi destek sağlanması için hem okul yönetimi hem de öğretmenler gerekli kurum ve kuruluşlarla iletişime geçip bu öğrencilere yardımcı olabilir.

- Öğretmenler odasında gözlemlenen kadın-erkek gruplaşması için de öğretmenler arasında cinsiyet rollerinin öne çıkmadığı sosyal etkinlikler düzenlenebilir. Öğretmenler odasında kadın erkek tüm öğretmenlerin katılım sağlayabileceği ortak bir kitap okuma saati belirlenip kitap okuma etkinliği yapılabilir. Okunan kitapla ilgili tartışmalar yapılarak ortak bir konu hakkında öğretmenlerin farklı bakış açılarını görmesi ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi beklenebilir. Böylece kadın ve erkek öğretmenlerin kaynaşması ve öğretmenler odasında bir takım ruhunun oluşması sağlanabilir.

- Yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili olarak ise öğretmenlerin çok kültürlü eğitim ve öğretimle ilgili bilgilendirilmesi ve bu konularda eğitim alması sağlanabilir. Öte yandan, öğretmen ve öğretmen adaylarının okul kültürü kavramını daha ayrıntılı ele alıp kültüre ilişkin farklı bakış açıları geliştirmeleri sağlanabilir. Bunun için öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim düzenlenebilir. Öğretmen adayları için ise üniversite eğitimleri boyunca aldıkları meslek bilgisi derslerinde kültüre ilişkin ayrıntılı bilgilendirmeler yapılabilir.

Bu çalışmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Çalışma, gönüllü 45 öğretmen adayı ve 11 öğretmenden elde edilen verilerle sınırlıdır. Çalışmanın sadece bir üniversitenin formasyon programına kayıtlı öğretmen adayları ve bir ilde görev yapan öğretmenlerle yürütülmesi çalışmanın diğer bir kısıtını oluşturmaktadır. Ayrıca, çalışmadan elde edilen sonuçlara sadece nitel verilerin analizleriyle ulaşılmıştır. Çalışmada sadece nitel verilerin bulunması mevcut çalışmanın bir diğer sınırlılığıdır.

Çalışmanın sınırlılıkları doğrultusunda araştırmacılara yönelik geliştirilen önerilerden bazıları ise şöyledir:

- Çalışmanın yürütüldüğü il ve katılımcı sayısı artırılarak daha kapsamlı veriler elde edilmesi önerilebilir. Böylece, çalışmanın kapsayıcılığının güçlendirilmesi ve okul kültürü ile öğretmenler odası konularına ilişkin görüşlerde bölgesel farklılıklara dikkat çekilmesi sağlanabilir.

- Çalışma nicel verilerle de desteklenerek elde edilecek sonuçların zenginleştirilmesi sağlanabilir.

Kaynakça

- Akbulut, H., ve Aslan, H. (2022). Öğretmenler odası konuşmalarının eğitim-öğretim sürecine etkisi: Öğretmen görüşlerine dayalı bir değerlendirme. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 586-608. <https://doi.org/10.47525/ulas-bid.1091289>
- Arslan, S., ve Oral, E. A. (2020). Öğretmen adaylarının staj yaptıkları okulların öğretmen odalarına ilişkin gözlemleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 51-65. <https://doi.org/10.17556/erziefd.503950>
- Atasoy, R. (2020). The relationship between school principals' leadership styles, school culture and organizational change. *International Journal of Progressive Education*, 16(5), 256-274. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.277.16>
- Barker, R., Hartwell, G., Egan, M., & Lock, K. (2023). The importance of school culture in supporting student mental health in secondary schools. Insights from a qualitative study. *British Educational Research Journal*, 49(3), 499–521. <https://doi.org/10.1002/berj.3853>
- Bellibas, M. S., & Liu, Y. (2016). The effects of principals' perceived instructional and distributed leadership practices on their perceptions of school climate. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 226–244. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1147608>
- Ben-Peretz, M., Schonmann, S., & Kupermintz, H. (1999). The teachers lounge and its role in improving learning environments in schools. In H.J. Freiberg (Ed.). *School Climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 148–164). London: Falmer Press.
- Branco, A.U. (2018). Values, education and human development: The major role of social interactions' quality within classroom cultural contexts. In: Branco, A., Lopes-de-Oliveira, M. (eds) *Alterity, Values, and Socialization. Cultural Psychology of Education*, vol 6. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-70506-4_2
- Brint, S. (2017). Chapter 1. Schools as social institutions. In *Schools and Societies: Third Edition* (pp. 1-31). Redwood City: Stanford University Press. <https://doi.org/10.1515/9781503601031-003>
- Bursahioğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (20.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Contini, R.M., & Maturo, A. (2010). Multi-ethnic society and cross-cultural perspectives in the school. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 5, 1537–1545. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.339>
- Cosgun Ögeyik, M. (2016). The impact of low socio-economic status on the degree of motivation and autonomous behaviours of Turkish adult students. *The Anthropologist*, 23(3), 550–558. <https://doi.org/10.1080/09720073.2014.11891975>

- Çakan, S. (2021). İlkokullarda öğretmenler odasında konuşulan konular. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(77), 3116-3123. <https://doi.org/10.26450/jshsr.2862>
- Çetin, F., ve Göloğlu Demir, C. (2022). Developing the attitude scale towards the teachers' lounge. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14(3), 2270-2282. <https://ijci.net/index.php/IJCI/article/view/1087/536>
- Datnow, A., Choi, B., Park, V., & John, E. ST. (2018). Teacher talk about student ability and achievement in the era of data-driven decision making. *Teachers College Record*, 120(4), 1-34. <https://doi.org/10.1177/016146811812000408>
- Deal, T.E., & Peterson, K.D. (2016). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- De Paola, M., & Brunello, G. (2016). *Education as a tool for the economic integration of migrants*. Germany: IZA Discussion Paper. <https://ssrn.com/abstract=2757926>
- Dorman, J.P., Fraser, B.J., & McRobbie, C.J. (1997). Relationship between school-level and classroom-level environments in secondary schools. *Journal of Educational Administration*, 35(1), 74-91. <https://doi.org/10.1108/09578239710156999>
- EU. (2024). *Refugee and migrant integration into education and training*. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/inclusive-education/migrants-and-refugees>
- Franković, D. P. (1970). The school as asocial institution. In *Prospects in Education* (s. 7-13). Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000014127>
- Hiçyılmaz, Y., ve Şahin Fırat, N. (2016). Cultural leadership behaviors of the primary school principals regarding certain variables. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 2462-2474. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3702>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005). *Educational administration, theory, research and practice* (7th Edition). McGraw-Hill.
- Hurst, B., Wallace, R., & Nixon, S. B. (2013). The impact of social interaction on student learning. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 52(4), 375-398. https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol52/iss4/5
- Ingersoll, R. M., Peggy, R. M. I. N. A., Bobbitt, Q. S., Alsalam, N., Quinn, P., & Bobbitt, S. (1997). *Teacher professionalization and teacher commitment: A multilevel analysis*. Washington, DC: National Centre for Education Statistics.
- Johnson, D. (2017) The role of teachers in motivating students to learn. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 9, 46-49. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1230415.pdf>
- Johnson S. L. (2009). Improving the school environment to reduce school violence: a review of the literature. *The Journal of school health*, 79(10), 451-465. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00435.x>
- Kalkan, F., ve Dağlı, E. (2021). The relationships between school climate school belonging and school burnout in secondary school students. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(4), 59-79. <https://doi.org/10.33200/ijcer.878682>
- Katz, I., Kaplan, A., & Gueta, G. (2009). Students' needs, teachers' support, and motivation for doing homework: A cross-sectional study. *The Journal of Experimental Education*, 78(2), 246-267. <https://doi.org/10.1080/00220970903292868>
- Kınay Kuru, N., ve Tabancalı, E. (2023). The relationship between teachers' professional learning, school culture, and teachers' demographic characteristics. *International Journal of Educational Research Review*, 8(3), 682-696. <https://doi.org/10.24331/ijere.1282840>
- Koç Akran, S. (2020). Yeni öğretmenler odası tasarımı modeline yönelik öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 207-219. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitim/issue/54643/726518>
- Korkulutaş, Y. (2019). *Öğretmenler odasının sosyal ortam – iletişim koşulları ile öğretmenler odası memnuniyet düzeyinin öğretmen görüşleri bağlamında incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Kutnick, P., & Kington, A. (2005). Children's friendships and learning in school: cognitive enhancement through social interaction?. *The British journal of educational psychology*, 75(4), 521-538. <https://doi.org/10.1348/000709904X24591>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129. <https://doi.org/10.1108/09578230010320064>
- Mawhinney, L. (2010). Let's lunch and learn: Professional knowledge sharing in teachers' lounges and other congregational spaces. *Teaching and Teacher Education*, 26, 972-978. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.039>
- Miller, S. (2022). *Teacher mindset affects school culture* [Master dissertation, Northwestern College]. Northwestern College, Orange City, Iowa. https://nwcommons.nwciowa.edu/education_masters/437/
- Mitrova, A., & Kocova, D. (2024). Socialization and education. *Journal of Educational Sciences Theory and Practice*, 19(1), 53-60. <https://js.ugd.edu.mk/index.php/vospitanie/article/view/6824?articlesBySameAuthorPage=2>
- Newman, K. K. (1979). Teachers' lounge talk: Hidden messages. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 53(2), 69-71. <https://doi.org/10.1080/00098655.1979.11477893>
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and practices for successful schools*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- OECD. (2025). *Student socio-economic status*. <https://www.oecd.org/en/topics/student-socio-economic-status.html>
- Okpara, J.O., Squillace, M., & Erond, E.A. (2005). Gender differences and job satisfaction: a study of university teachers in the United States. *Women in Management Review*, 20(3), 177-190. <https://doi.org/10.1108/09649420510591852>
- Ozer, M., ve Suna, H.E. (2022). The relationship between school socioeconomic composition and academic achievement in Türkiye. *Journal of Economy Culture and Society*, 66, 17-27. <https://doi.org/10.26650/JECS2022-1116979>

- Ölçüm Çetin, M. (2004). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Perera, S. (2021). *Human socialization*. <https://ssrn.com/abstract=3916311>
- Pontecorvo, C. (1993). Social Interaction in the Acquisition of Knowledge. *Educational Psychology Review*, 5(3), 293–310. <http://www.jstor.org/stable/23359249>
- Sabbe, E., & Aelterman, A. (2007). Gender in teaching: a literature review. *Teachers and Teaching*, 13(5), 521–538. <https://doi.org/10.1080/13540600701561729>
- Salsabilla, R., & Amanda, W. (2023). The role of the teacher in developing students' talents and interests. *International Journal of Students Education*, 1(2), 446–450. <https://doi.org/10.62966/ijose.v1i2.493>
- Sargut, A. S. (2001). *Kültürlerarası farklılaşma ve yönetim* (2.baskı). Ankara: İmge Kitapevi.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schweiker-Marra, K.E. (1995). *Examining the relationship between school culture and teacher change* [Paper presentation]. Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association, Hilton Head, SC.
- Sertel, G. (2019). *Yönetici ve öğretmenlerin kendin kendini sabotaj düzeyleri ile okullardaki örgütsel iklim algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Tan, C.Y. (2024). Socioeconomic status and student learning: Insights from an umbrella review. *Educ Psychol Rev*, 36(100). <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09929-3>
- Tanner, C. K. (2008). Explaining relationships among student outcomes and the school's physical environment. *Journal of Advanced Academics*, 19(3), 444-471. <https://doi.org/10.4219/jaa-2008-812>
- Tatar, A. (2004). Etkili Öğretmen. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 2-12. <https://arastir-max.com/en/publication/yuzuncu-yil-universitesi-egitim-fakultesi-dergisi/1/2/etkili-ogretmen/arid/bd09456c-4455-4f51-81c8-7942b43142cb>
- Tösten, R., ve Tayanç, M. (2024). Kültür inşasında mekan olarak modernist okul tarzına yönelik bir eleştiri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(89), 407-418. <https://doi.org/10.17755/esosder.1353778>
- Uçkun, R., Demirer, M., & Kahya, İ. (2024). Okul Kültürünün Oluşturulmasında Müdürün Rolü. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 11(103), 214-224. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10616630>
- UNESCO. (2022). *Education solutions for migrant and displaced children and their host communities*. <https://www.unicef.org/documents/education-solutions-migrant-and-displaced-children-and-their-host-communities>
- Vadivel, B., Alam, S., Nikpoo, I., & Ajanil, B. (2023). The impact of low socioeconomic background on a child's educational achievements. *Education Research International*, 2023, 6565088, 1-11. <https://doi.org/10.1155/2023/6565088>
- Yeşil, R., ve Korkmaz, Ö. (2012). Öğretmenler odasında gündem. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 107-122. <https://doi.org/10.5455/tjfmpe.42855>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zhang, T., Solmon, M. A., & Gu, X. (2012). The role of teachers' support in predicting students' motivation and achievement outcomes in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(4), 329-343. <https://doi.org/10.1123/jtpe.31.4.329>
- Zlatić, L., Bjekić, D., Marinković, S., & Bojović, M. (2013). Development of teacher communication competence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116(2014), 606 – 610. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.265>
- Wilson Heenan, I., De Paor, D., Lafferty, N., & Mannix McNamara, P. (2023). The impact of transformational school leadership on school staff and school culture in primary schools—A systematic review of international literature. *Societies*, 13(6), 133. <https://doi.org/10.3390/soc13060133>

Extended Abstract

Purpose

The teachers' room, where teachers spend their time outside the classroom, also plays a fundamental role in shaping school culture. The teachers' room can have a positive impact on students' learning processes by fostering cooperation between school administrators and teachers. In this study, the aim was to examine the concept of a teachers' room in the context of organizational culture in terms of teachers and pre-service teachers. The results of this study will pave the way for future research on organizational culture and guide policymakers and decision-makers in their decisions about schools. In this context, the concept of teachers' and pre-service teachers' rooms will be examined in depth, and some questions will be asked that will allow the idea of teachers' rooms to be discussed in detail together with school culture.

Design and Methodology

This study was designed as a phenomenological study from qualitative research designs following the research problem. The study group of the research consisted of 45 volunteer pre-service teachers enrolled in İnönü University's pedagogical formation program in the fall semester of the 2024-2025 academic year, determined by the convenience sampling method, and 11 volunteer teachers working in 6 different secondary schools in the Battalgazi district of Malatya province. Data were collected through interviews. Semi-structured interview forms developed by the researchers were used as data collection tools. The data obtained from the research were analyzed by content analysis. The responses of teachers and pre-service teachers were deciphered and categorized into codes and themes by the researchers. With this method, which is an inductive analysis, the concepts in the research findings and the relationship between the concepts were revealed (Yıldırım & Şimşek, 2021). Interviews were conducted face-to-face with pre-service teachers and teachers through individual interviews, each lasting approximately 20-25 minutes. Each participant was asked three open-ended interview questions to elicit their perceptions of the teacher's room. The interview questions for pre-service teachers are as follows: 1.) "What does the concept of school culture mean to you?", 2.) "What is the school culture of the school where you are in your teaching practice?", 3.) "What is the culture of the teachers' room of the school where you are in your teaching practice?". The interview questions for teachers are as follows: 1.) "What does the concept of school culture mean to you?", 2.) "What is the school culture of the school where you work?", 3.) "What is the culture of the teachers' room in the school where you work?".

Findings

It was observed that pre-service teachers viewed the concept of school culture as being "individual" and "environment" oriented. Mostly, the idea of school culture was handled as "individual-oriented," and this concept was evaluated "in terms of socialization." Within socialization, the code "values, beliefs, morals, and cultural interactions of different people" came to the fore. It was observed that pre-service teachers addressed the school culture of the school where they were in teaching practice in terms of "school components". Under the theme of "components of the school", it was found that the pre-service teachers addressed the school culture of the school in which they were in teaching practice mostly in terms of "related to students" and "related to teachers", and under these categories, the codes of "unrelated students" and "caring teachers" came to the fore. It was also observed that pre-service teachers discussed the teachers' room as "topics discussed in the teachers' room", "interaction in the teachers' room", and "activities in the teachers' room". Among these categories, "interaction in the teachers' room" was the most prominent, and under this category, the codes "male-female grouping" and "good communication" were emphasized.

On the other hand, it was seen that teachers discussed the concept of school culture in terms of "communication" and "space". It was found that under the category "in terms of communication", the code "acting together" came to the fore, and under the category "in terms of space", the code "social environment where the school is located" was emphasized the most. Also, under the sub-theme of "in terms of school components", it was seen that the teachers evaluated the school culture in terms of students, teachers, school administration, and parents. Teachers assessed the school culture in terms of students and emphasized the codes of "students with low socioeconomic status" and "foreign students (Syrian, Afghan, etc.)". Moreover, it was observed that teachers discussed the teachers' room "according to the purposes of use" and "according to the topics discussed".

Research limitations

This study is limited to the data obtained from Battalgazi districts of Malatya province. Another limitation of this study is that the data were collected only through qualitative interviews.

Implications

According to the results of this study, it was found that both teachers and pre-service teachers have similar views on school culture. Activities that promote common values, norms, symbols, and beliefs can enrich school culture and support the development of these shared views. Thus, cognitive and social integration of opposing groups and individuals with different opinions within the school can be ensured. In the current study, the social environment of the school was a prominent theme in terms of school culture. For this reason, various sociocultural activities can be organized to increase the school's interaction with the environment, establish positive ties, and foster school-environment cooperation. In addition, it can be suggested that school administration and teachers should collaborate to support uninterested students, particularly those with low socioeconomic status and who are foreign nationals. In this direction, teachers can use methods to make students more active in lessons. To provide financial support to students with low socioeconomic status, both the school administration and teachers can contact the necessary institutions and organizations to help these students. Regarding foreign students, teachers can be informed about multicultural education and training, and receive training on these issues.

On the other hand, in this study, the teachers' room stands out in terms of its use for socializing. It can be ensured that teachers and pre-service teachers address school culture in more detail and develop different perspectives on culture. For this purpose, in-service training can be organized for teachers. For pre-service teachers, detailed information about culture can be provided in the professional knowledge courses they take during their university education. In addition, this study can be supported with quantitative data to enrich the results obtained.

Originality/value

This study differs from other research in the literature by focusing on the teachers' lounge from the perspectives of pre-service teachers and teachers within the context of organizational culture. The findings from this study will pave the way for future research on organizational culture and will help guide policymakers and decision-makers in making decisions to improve schools. Since this study emphasizes the development of the school system within the framework of organizational culture and addresses a current issue, it is expected to be of interest to readers.

Yazarın katkı oranı beyanı

Bu çalışmada yazarlar eşit düzeyde katkı beyan etmişlerdir.

Çıkar çatışması

Bu çalışmada yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Etik Kurul Onayı

Bu çalışmanın Etik Kurul Onayı, İnönü Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 18.12.2024 tarih ve 21/4 sayılı toplantısında değerlendirilerek alınmıştır.

International Journal of Social Sciences and Education Research Volume:11 Issue:4, 2025

Research article/Araştırma makalesi

Turist rehberlerinin kişilik özelliklerinin ve yaşam tarzlarının yenilikçilik
düzeylerine etkisi

Ahmet Bakay, Sevda Sahilli Birdir

Turist rehberlerinin kişilik özelliklerinin ve yaşam tarzlarının yenilikçilik düzeylerine etkisi

The effect of tourist guides' personality traits and lifestyle on innovative levels

Ahmet Bakay¹ ve Sevda Sahilli Birdir²

¹Mersin Üniversitesi, Mersin/Türkiye, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8264-6299>

²Sorumlu yazar, Mersin Üniversitesi, Mersin/Türkiye, e-mail: birdirss@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1568-5837>

Makale Bilgisi	Öz
Araştırma Makalesi Gönderilme: 17 Mart 2025 Düzeltilme: 28 Haziran 2025 Kabul: 8 Eylül 2025 Anahtar kelimeler: Turist rehberi, Kişilik özellikleri, Yaşam tarzı, Yenilikleri benimseme	Çalışmanın amacı, turist rehberlerinin kişilik özelliklerinin ve yaşam tarzlarının yenilikçilik düzeylerine etkisini tespit etmektir. Veri toplama aracı olarak anket yönteminden yararlanılmıştır. Anket formu, kolayda örnekleme yöntemi ile gönüllülük esasına dayalı olarak, 08.11.2021-28.12.2021 tarihleri arasında uygulanmıştır. Toplam 226 anket toplanmıştır. Veriler, istatistik paket programına aktarılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, turist rehberlerinin kişilik özelliklerinin yenilikçilik düzeylerini farklı boyutlarda etkilediği belirlenmiştir. Kişilik özellikleri alt boyutlarının yenilikçilik düzeyleri alt boyutları üzerindeki etkisine bakıldığında ise, “erken benimseyenler” boyutunun duygusal dengeden pozitif; “geç kalanlar” boyutunun yumuşak başlılıktan pozitif ve duygusal denge ile dışa dönüklükten ise negatif yönde etkilendiği söylenebilir. Öte yandan, “yenilikçiler” boyutunun da duygusal denge ve dışa dönüklükten pozitif etkilendiği ifade edilebilir. Ayrıca profesyonel turist rehberlerinin yaşam tarzlarının yenilikçilik düzeylerine olumlu yönde etki ettiği belirlenmiştir.
Article Info	Abstract
Research Article Received: 17 March 2025 Revised: 28 June 2025 Accepted: 8 September 2025 Keywords: Tourist guide, Personality characteristics, Lifestyle, Adopting Innovations	The study aims to determine the effect of tourist guides' personality traits and lifestyles on their innovativeness levels. The survey method was used as a data collection tool. The survey form was applied to the participants voluntarily between 08.11.2021 and 28.12.2021 with the convenience sampling method. A total of 226 questionnaires were collected. The data were analyzed using a statistical package program. As a result of the analyses, it was determined that the personality traits of tourist guides affect their innovativeness levels in different dimensions. When the effects of personality traits' sub-dimensions on innovativeness levels are examined, it can be said that the “early adopters” dimension is positively affected by emotional balance; the “latecomers” dimension is positively affected by agreeableness and negatively by emotional balance and extroversion. On the other hand, it can be stated that the “innovators” dimension is positively affected by emotional balance and extroversion. In addition, it has been determined that the lifestyles of professional tourist guides positively affect their innovativeness levels.

1. Giriş

Turizm sektörü olarak, farklı kültürlerle sahip insanlarla beraberliği sağlayan ve bu beraberlik içinde iletişim kurma imkanı sunan sektörlerden biridir. Turizm sektörü, destinasyona gelen turistlerin ziyaret ettikleri bölgenin kültürünü tanıma fırsatı sunmakla birlikte, ziyaret edilen destinasyonda turistlerin kendi kültürlerinin de tanınmasına imkan sunmaktadır (Bowie & Chang, 2005). Turist rehberleri, bu kültür alışverişinde büyük bir öneme sahiptirler. Turist rehberleri, birçok değişik ülkeden gelen turistleri anlama, algılama, istek ve beklentilerini karşılama açısından ve bu farklı kültürel değerleri etkin bir şekilde yönetebilme vasıflarına sahip olmasında turist rehberlerinin kişilik özellikleri ve yaşam tarzları öne çıkmaktadır (Ahipaşaoğlu, 2001; Batman vd., 2000; Tetik, 2006; Tsaur & Teng, 2017).

*Bu çalışma, Prof. Dr. Sevda Birdir danışmanlığında yapılan Ahmet Bakay'ın Yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir. Bu çalışmanın Etik Kurul Onayı, 25/08/2021 tarih ve 86 sayılı karar ile Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu'ndan alınmıştır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir.

Kaynak göster: Bakay, A. & Sahilli Birdir, S. (2025). Turist rehberlerinin kişilik özelliklerinin ve yaşam tarzlarının yenilikçilik düzeylerine etkisi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 11 (4), 225-240. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.1659700>

Turizm sektöründe büyük bir öneme sahip olan turist rehberlerinin kişilik özelliklerinin ve yaşam tarzlarının yenilikçilik düzeylerine etkisinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışma, turizm sektörü ve turist rehberleri için büyük bir öneme sahiptir. Turist rehberleri üzerine yapılacak olan bu çalışmanın alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı tahmin edilmektedir. Araştırma alanyazına önemli bir katkı sağlayabileceği gibi, seyahat acenta yöneticilerine de katkı sağlayabilecektir. Seyahat acenta yöneticileri, bu araştırmanın sonucunda tespit edilen sonuçlar ışığında, turist rehberlerinin kişilik özelliklerini ve yaşam tarzlarını etkileyen faktörlerin neler olabileceğini ve bu faktörlerin rehberlerin mesleki tutum ve yenilikçilik düzeylerine etkisini nasıl etkileyebileceği ile ilgili bilgi sahibi olabilirler. Böylece, turist rehberlerinin kişilik özellikleri ve yaşam tarzlarının yenilikçilik düzeylerine etkisi ele alınarak yeni stratejiler geliştirilerek rehberlerin performansının artırılması umut edilmektedir.

Turist rehberleri ile ilgili yapılmış olan pek çok çalışma bulunmaktadır (Ap & Wong, 2001; Aslan & Çokal, 2016; Aslan & Pamukçu, 2024; Cohen, 1985; Dahles, 2002; Eker & Zengin, 2016; Geva & Goldman, 1991; Güç, 2025; Güzel & Köroğlu, 2014; Güzel, 2007; Holloway, 1981; Kabakulak & Pelit, 2022; Köroğlu, 2011; Köroğlu, 2013; Leclerc & Martin, 2004; Şahin, 2012; Tetik, 2006; Yarcın, 2007; Yazıcıoğlu vd., 2008; Zhang & Chow, 2004). Turist rehberlerinin, duygusal zekâ ile ilişkilendirildiği çalışmalar ise (Bayram, 2019; Köroğlu & Köroğlu, 2012; Min, 2010; Min, 2011; Türkmen, 2016) birçok araştırmacı tarafından ele alınmıştır.

Profesyonel turist rehberlerine yönelik yapılan alanyazın ele alındığında tez konusu değişkenleri olan kişilik özelliklerine (Al Jahwari vd., 2017; Aslan & Pamukçu, 2024; Boz vd., 2021; Crook vd., 2011; Deveci, 2020; Güç, 2025; Kabakulak & Pelit, 2022; Kabakulak, 2018; Özoğlu, 2017) yönelik yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar mevcut olduğu ancak, rehberlerin yaşam tarzı ve yenilikçilik düzeyleri konularında ulusal ve uluslararası alanyazında çalışmalara rastlanmamıştır. Bununla birlikte, rehberlere yönelik ulusal ve uluslararası alanyazın taraması sonucunda üç değişkenin birbirlerine olan etki ve/veya farklılığını ele alan bir çalışma bulunmamıştır. Yapılan literatür taraması sonucunda, turist rehberlerinin kişilik özellikleri ve yaşam tarzlarının yenilikçilik düzeylerine etkisi üzerine bir çalışma olmaması nedeniyle bu çalışma literatürdeki boşluğu doldurması açısından önem taşımaktadır. Yapılan bu açıklamalar, bu çalışmanın problem ifadesini oluşturmaktadır. Dolayısıyla, çalışmanın problemi olan, “turist rehberlerinin kişilik özellikleri ve yaşam tarzlarının yenilikçilik düzeylerine etkisi nedir?”, sorusuna cevap bulmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın amacı, turist rehberlerinin kişilik özelliklerinin ve yaşam tarzlarının yenilikçilik düzeylerine etkisini tespit etmektir. Ayrıca, turist rehberlerinin kişilik özelliklerinin ve yaşam tarzlarının, yenilikçilik düzeyleri ile istatistiki olarak anlamlı bir ilişki içinde olup olmadığı bulgulanmaya çalışılmıştır.

2. Literatür

Alanyazına göre, profesyonel rehberlerde kişilik özellikleriyle ilgili çalışmaların neredeyse hiç olmadığı görülebilmektedir. Bulunan çalışmalar ise, daha çok rehberlerin hangi nitelikleri taşımaları gerektiğine işaret etmektedir. Örneğin Yıldız vd. (1997) tarafından yapılan çalışmada, rehberlerin planlama, bilgiye ulaşma, müşterileri anlama ve onlara saygılı olmak, etkileşim yeteneğine sahip olmak, organizasyon, liderlik, eşgüdüm ve denetim yapmak, dışadönük, eğlenceli ve sosyal olmak, meslekle ilgili teknik bilgi ve becerilerle donanmış olma gerekliliği, dürüst, sakın ve dirençli bir yapıya sahip olmak gibi özellikleri de taşıması gerektiğine vurgu yapmışlardır.

Kabakulak (2018), turist rehberlerinin kişilik özelliklerinin mesleki davranış ve iş tatminine etkisini belirlemeye yönelik çalışmasında beş faktör kişilik modelinden yararlanmış ve bu modeli kullanarak Türkiye’deki turist rehberlerinden veri toplamıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, rehberlerin mesleki tutumlarının ve iş tatminlerinin düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kişilik özellikleri boyutları ele alındığında sadece duygusal denge düzeyi düşük tespit edilmiş olup, diğer tüm kişilik özelliği boyutlarının düzeyinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Turist rehberlerinin kişilik özelliklerinin iş tatminleri ve mesleki davranışları üzerinde anlamlı bir etki olduğu belirlenmiştir.

Chaney (1999) yaptığı çalışmada, yaşam şekillerini modern dünyanın özellikleri arasında varsaymakta ve tüketicilerin yaşam şekillerinin farklılaşması nedeniyle farklı davranışlarda bulunmasının olağan olduğuna vurgu yapmaktadır. Yaşam şekilleri, kişilerin hayatlarını nasıl yaşadıklarını, neler yapıp yapmadıklarını, yaptıklarının kendileri ve çevreleri için ne ifade ettiğini anlamaya yaramakta olduğunun altını çizmiştir. Boz ve diğerleri (2021), turist rehberlerinin kişilik özellikleri, iş-aile ve aile-iş çatışma boyutları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlı bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada, kişilik özellikleri, iş-aile, aile-iş çatışması, örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemeye yönelik bir anket formu hazırlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; çoğu katılımcının 1-5 yıl aralığında mevcut işyerinde çalıştığı ve 9-12 saat aralığında çalıştıkları belirlenmiştir. Çalışmada, örgütsel bağlılık ile kişilik özellikleri arasında, kişilik özellikleri ile aile-iş ve iş aile çatışması arasında,

örgütsel bağlılık ile aile-iş ve iş-aile çatışması arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca sonuçlara göre; turist rehberlerinin örgütsel bağlılık düzeylerindeki artış iş-yaşam ve yaşam-iş çatışması, kişilik özellikleri tarafından açıklandığı tespit edilmiştir.

Crook ve diğerlerinin (2011) yaptıkları çalışma, iş bilgisi, kişilik ile müze tur rehberlerinin performans arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Çalışmada kişiliğin bilgiyle ilişkili olduğu ve bilginin performansı tahmin etmesine olanak sağladığı saptandı. Sonuç olarak, etkili davranış bilgisinin ve etkisiz davranış bilgisinin ayrı yapılar olduğunu ortaya koydular. Al Jahwari ve diğerlerinin (2017) çalışmasının amacı, kazanılan bahşış ve genel gelirle ölçülen iletişim yeterliliklerinin ve kişilik tiplerinin tur rehberlerinin performanslarını ne ölçüde etkilediğini belirlemektir. Veriler, 387 profesyonel tur rehberinden öz bildirim anketi yoluyla toplanmıştır. Çalışma sonuçları, bazı sözlü ve sözsüz iletişim yeterliliklerinin kazanılan bahşışleri tahmin etmede rol oynadığını ve Büyük Beş kişilik özelliğinden üçünün bahşış ve genel gelirin yararlı tahmin edicileri olduğunu ortaya koymuşlardır.

Deveci (2020) araştırmasında, turist rehberlerinin kişilik özelliklerinin iş doyumu ve yaşam doyumuna etkisinin tespit edilmesini amaçlamıştır. Veriler 416 turist rehberinden anket ile toplanmıştır. Sonuç olarak, ankete katılan turist rehberlerinin baskın kişilik özelliklerinin sorumluluk olduğu ortaya çıkmıştır. Turist rehberlerinin iş doyumlarının yüksek düzeyde; yaşam doyumu düzeylerinin ise orta düzeyin biraz üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Beş faktör kişilik özellikleri alt boyutları ile iş doyumu arasındaki ilişkilerin farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca, iş doyumu ve yaşam doyumu arasında da anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Özoğul (2017) tarafından yapılan çalışmada, eylemli turist rehberlerinin kişilik özelliklerinin mesleki bağlılık boyutları üzerindeki etkisinde psikolojik sermayenin aracı rolüne sahip olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Veriler, 426 eylemli turist rehberinden elde edilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre, deneyime açıklık, dışadönüklük ve sorumluluk özelliklerinin mesleğe yönelik duygusal bağlılık üzerinde pozitif yönde anlamlı etkilere sahiptir. Deneyime açıklık ve uyumluluk devam bağlılığını pozitif yönde, duygusal denge ise devam bağlılığını negatif yönde anlamlı olarak etkilediği saptanmıştır. Mesleğe yönelik normatif bağlılık üzerinde ise deneyime açıklık ve dışadönüklük pozitif yönde anlamlı etkilere sahiptir. Psikolojik sermayenin ise mesleğe yönelik duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık üzerinde pozitif etkileri olduğu belirlenmiştir.

Kabakulak ve Pelit (2022) tarafından yapılan çalışmada, turist rehberlerinin kişilik özelliklerinin liderlik davranışlarına etkisi saptanmak istenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, turist rehberlerinin kişilik özellik boyutlarından “sorumluluk” boyutunun ve liderlik davranış boyutlarından “görev davranışı” boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olduğu bulunmuştur. Aslan ve Pamukcu’nun (2024) çalışması, yönetici kişilik özellikleri ve iletişim becerilerinin turist rehberlerinin işten ayrılma niyetleri üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla taşımaktadır. Yapılan analizler sonucunda, yönetici kişilik özellikleri ve iletişim becerilerinin turist rehberlerinin işten ayrılma niyetine istatistiki olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Turist rehberleri ele alınarak yapılan bu araştırmanın literatüre katkı potansiyeli yüksek bir çalışma olanağı sağlamaktadır. Çalışmanın literatür açısından sağlayacağı önemli katkı bir yana, seyahat acenta yöneticilerine de turist rehberleri hakkında daha detaylı bilgi sahibi olmak açısından katkı sağlayacağı söylenebilir. Turist rehberlerine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, turist rehberlerinin kişilik özellikleri ve yaşam tarzlarının yenilikçilik düzeylerine etkisi ile ilişkilendirildiği çalışmalara alanyazında rastlanmamıştır. Dolayısıyla, bu çalışmanın alanyazına katkı sağlama potansiyelinin yüksek olacağı düşünüldükten bu çalışmanın yapılması kararı alınmıştır.

3. Yöntem

Bu çalışma, Prof. Dr. Sevda Birdir danışmanlığında yapılan Ahmet Bakay’ın Yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir. Bu çalışmanın Etik Kurul Onayı, 25/08/2021 tarih ve 86 sayılı karar ile Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu’ndan alınmıştır.

Araştırma türleri (1) tanımlayıcı, (2) keşifsel ve (3) neden sonuç ilişkisine dayalı olarak üç başlık altında (Nakip, 2005) amaçlarına göre incelenebilmektedir. Bu çalışma, Türkiye’deki profesyonel turist rehberlerinin kişilik özellikleri ve yaşam tarzlarının yenilikçilik düzeylerine etkisini incelemeyi hedeflediğinden araştırma türlerinden tanımlayıcı araştırma türü ile ele alınabilmektedir. Çünkü, tanımlayıcı araştırma türü, ilgi duyulan bir grubun niteliklerinin anket, gözlem, görüşme ve örnekleme aracı ile belirlenmesine dayalıdır (İslamoğlu, 2002). Öte yandan, bu tezde keşifsel araştırma türü de kullanılmıştır. Bu konuda literatürde herhangi bir çalışma olmaması, çalışmanın keşifsel yanına hitap etmektedir. Çünkü, keşifsel araştırmalar, “ilişki bulmaya, durum belirlemeye, okuyucuya bilgi vermeye yönelik araştırmalardır” (Seyidoğlu, 2000). Bu çalışmada da, profesyonel turist rehberlerinin kişilik özellikleri ve yaşam tarzlarının yenilikçilik düzeylerine etkisi ile ilgili durum belirlemeye ve ilişki bulmaya çalışılmıştır.

3.1. Çalışma grubu

Araştırmının çalışma grubunu Türkiye’deki mevcut profesyonel turist rehberleri oluşturmaktadır. Türkiye’de Temmuz 2021 yılı itibarıyla, toplam 11.400 turist rehberi bulunmaktadır. Eylemli turist rehberi sayısı 8575, eylemsiz turist rehberi sayısı ise, 2825’tir (TUREB, 2021). Araştırmaya eylemli ve eylemsiz turist rehberleri dahil edilmiştir. Zaman, maliyet ve pandemi kısıtları nedeniyle araştırma evrenine ulaşma zorluğu söz konusu olduğundan örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Örnekleme yöntemi, araştırma evrenini temsil edebilecek ve evrende yer alan kişileri kapsayan, zaman ve maddi tasarrufu sağlayarak araştırmacıya kolaylık sağlamaktadır (Yükselen, 2013).

3.2. Verilerin toplanması

Araştırmada veriler anket yöntemi ile toplanmıştır. Anket, araştırmaya konu olan evreni oluşturan kişilerden ulaşılabilecek verilere, aynı şekilde oluşturulmuş ifadelerle erişebilmek amacıyla yapılan bir veri toplama aracıdır (Ural & Kılıç, 2013). Araştırmada kullanılan anket formu dört bölümde şekillenmiştir. Anketin birinci bölümünde turist rehberlerinin demografik özelliklerine yönelik sorular yer almıştır. İkinci bölümde, turist rehberlerinin kişilik özelliklerini belirlemeye dönük ölçek Gosling, Rentfrow & Swann’ın (2003) geliştirdiği ve Atak’ın (2013) çalışması ile Türkçeye uyarlanan 5 alt boyuttan oluşan on maddeli kişilik ölçeği yer almaktadır. Ölçek 7’li likert tipi şeklinde olup; 1=tamamen katılmıyorum, 2=kısmen katılmıyorum, 3=biraz katılmıyorum, 4=kararsızım, 5=biraz katılıyorum, 6=kısmen katılıyorum ve 7=tamamen katılıyorum şeklindedir.

Üçüncü bölüm, turist rehberlerinin yaşam tarzlarını belirlemeye yöneliktir. Yaşam tarzı ölçeği için Micazoğlu Çakmak’ın (2019) çalışmasından yararlanılmıştır. Yaşam tarzı ölçeği, 8 alt boyut ve 33 sorudan oluşan 5’li likert tipinde olup, ölçek, 1=kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3=ne katılıyorum ne katılmıyorum 4=katılıyorum ve 5=kesinlikle katılıyorum şeklindedir. Ölçekteki 2, 4, 6, 8 ve 10 numaralı maddeler ilk şekillerine uygun olarak ters kodlanmıştır. Araştırmının dördüncü bölümünde ise, turist rehberlerinin yenilikçilik düzeylerini belirlemek için “yenilikleri benimsemeye ait tutum ölçeği” adlı ölçek yer almıştır. Ölçek için Micazoğlu Çakmak’ın (2019) çalışmasından yararlanılmıştır. Yenilikleri benimsemeye ait tutum ölçeği, 5 boyut ve 21 sorudan oluşmakta ve 5’li likert tipinde olup, 1=kesinlikle katılmıyorum, 2=katılmıyorum, 3=ne katılıyorum ne katılmıyorum 4=katılıyorum ve 5=kesinlikle katılıyorum şeklinde derecelendirilmiştir. Kolayda örnekleminin genellenebilirliği gibi bir sınırı olmakla birlikte (Nakip, 2003) veriler, kolayda örnekleme yöntemi ile toplanmıştır. Anket için, Mersin Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul’undan 25.08.2021 tarih ve 86 karar numarası ile onay almıştır.

3.3. Verilerin analiz edilmesi

Anket verileri araştırmacı tarafından, yüz yüze ve online olarak toplanmıştır. Uyarlanan anketin geçerlilik ve güvenilirliğinin belirlenmesi için öncelikle pilot test için veri toplanmıştır. Pilot test için, Adana Rehberler Odasına kayıtlı rehberlerden veri toplanmıştır. Pilot testin Cronbach’s Alpha katsayısının anlamlı çıkması ve ölçeğin yapı geçerliliği için yapılan açıklayıcı faktör analizinin anlamlı çıkması üzerine esas uygulama için veri toplanmıştır. Pilot test için toplanan veriler ile esas uygulama için toplanan veriler birleştirilmemiştir. Anket, 08.11.2021-28.12.2021 tarihleri arasında uygulanmış ve 226 anket elde edilmiştir. Toplanan veriler kodlanmış ve sosyal bilimler için kullanılan istatistik analiz programında değerlendirilmiştir. Araştırma için toplanan veriler analize tabi tutulmadan önce eksik veya hatalı doldurulan anketler elenmiştir. Kişilik Özellikleri ölçeğinde bulunan 5 madde ters yönlü ifadeler olduğundan ters kodlama işlemi yapılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığına yönelik istatistik analizler uygulanmıştır. Elde edilen verilerin tanımlayıcı özelliklerinin belirlenebilmesi için frekans, yüzde dağılımları, aritmetik ortalaması ve standart sapmaları gibi tanımlayıcı istatistiklerden yararlanılmıştır. Verilerin normal dağılım analizlerinden sonra, güvenilirlik analizi, açıklayıcı faktör analizi ve araştırmanın amacına uygun diğer analizler (T-Testi, ANOVA), korelasyon ve regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin madde varyansına dayalı olarak güvenilirlik katsayısının hesaplanmasında Cronbach’s Alpha kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan 10 maddeli Kişilik Ölçeği’ne yönelik ölçeğin Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı 0.662; 21 maddelik yenilikleri benimsemeye ait tutum ölçeğinin Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı 0.739 ve 33 maddelik yaşam tarzına yönelik ölçeğin Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı 0.801 olarak bulgulanmıştır. Kalaycı’ya (2009, s. 405) göre, Alfa katsayısı 0.60 ile 0.80 arasında ise oldukça güvenilir, 0.80 ile 1.00 arasında ise yüksek derecede güvenilir kabul edilmektedir. Bu bilgidен hareketle, kişilik ölçeği ve yenilikleri benimsemeye ait tutum ölçeğinin oldukça güvenilir ve yaşam tarzı ölçeğinin de yüksek derecede güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin yapı geçerliliğinin testi için açıklayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Nakip (2003) ve Kalaycı’ya (2018) göre, faktör analizi, birbirleriyle yüksek korelasyona sahip değişkenlere uygulan-

makta ve birbiriyle ilişkili değişkenleri, birbiriyle anlamlı ve birbirinden bağımsız gruplarda birleştiren bir tekniktir. Faktör analizinde, özdeğeri 1’den yüksek ve minimum .500 korelasyona sahip olan boyutlar analize alınmıştır. Faktör analizinde KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı dikkate alınmıştır. Çalışmalarda, Kaiser-Meyer-Olkin katsayısının, %60’ın üstünde olması istenmektedir (Nakip, 2003, s. 409). KMO katsayısı 1’e yakın olması istenmektedir. KMO değerleri; “0,90=mükemmel”, “0,80=çok iyi”, “0,70=iyi”, “0,60=orta”, “0,50=zayıf” ve “0,50’nin altı=kabul edilemez” şeklinde sınıflandırılmaktadır (Kalaycı, 2006). Faktör analizi uygulanırken, dik eksen dönürme tekniği (Varimax) kullanılmıştır.

On Maddeli Kişilik Özellikleri ölçeğinin yapı geçerliliği ile ilgili faktör analizi sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur. Yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Kişilik Özellikleri ölçeği, toplamda on madde ve beş alt boyuttan oluşmakta ve toplam varyansın %59,768’ini açıklamaktadır. Atak (2013) tarafından geliştirilen ve 5 boyuttan oluşan On Maddeli Kişilik Özellikleri ölçeği puan aralığı 10-70 arasında değişmektedir. Her bir alt boyut puan aralığı ise, 2-14 puan arasında değişmektedir. Araştırmada, On Maddeli Kişilik Özellikleri ölçeği puan ortalamasının 49,3 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 1. On maddeli kişilik özellikleri ölçeğinin yapı geçerliliği analizi

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Ölçümü	0.675
Bartlett Küresellik Testi Yaklaşık Ki-Kare	215,861
Df (Serbestlik derecesi)	15
Sig. (Anlamlılık)	0.000

Otuz üç maddeli yaşam tarzı ölçeğinin yapı geçerliliğinin belirlenmesinde faktör analizi kullanılmıştır. Faktör analizinde, “minumum 0.500” korelasyon düzeyinde bazı maddelerin farklı nedenlerle analizden çıkarılmasından sonra kalan 21 madde ile tekrar edilen analizi sonucunda, maddelerin özdeğerleri 1 ve üzerinde olan yedi faktörde toplandığı ve bu yedi faktörün toplam varyansın %70,610’unu açıkladığı belirlenmiştir.

Yirmi bir maddeli yenilikleri benimsemeye ait tutum ölçeğinin yapı geçerliliğinin testinde açıklayıcı faktör analizi yapılmış ve “minumum 0.500” korelasyon düzeyinin altında olan maddeler çıkarılmış ve kalan on beş madde ile tekrar edilen faktör analizi sonucunda, maddelerin özdeğerleri 1 ve üzerinde olan beş boyutta toplandığı ve bu beş boyutun toplam varyansın %66,654’ünü açıkladığı tespit edilmiştir.

4. Bulgular

4.1. AS1: Turist rehberlerinin demografik özellikleri nelerdir?

Araştırmaya katılan turist rehberlerinin demografik özellikleri Tablo 2’de paylaşılmıştır. Turist rehberlerinin %57,1’ini erkekler, %42,9’unu ise kadınlar oluşturmuştur. Katılımcıların %38,1’i “bekar” ve %61,9’unun “evli” olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar yaşları açısından değerlendirildiğinde, %6,6’sının “21-30” yaş aralığında, %22,1’inin “31-40” yaş aralığında, %41,2’sinin “41-50” yaş aralığında ve %30,1’inin “50 ve üzeri” yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde ise; %5,8’inin “lise”, %71,7’sinin “lisans” ve %22,6’sının da “lisansüstü” eğitime sahip oldukları tespit edilmiştir. Katılımcıların gelir dağılımları incelendiğinde, %11,5’inin “düşük”, %5,8’inin “ortanın altı”, %38,1’inin “orta”, %38,9’unun “ortanın üstü” ve %5,8’inin de yüksek düzeyde bir gelire sahip oldukları saptanmıştır.

Tablo 2. Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı

Değişkenler	F	%	Değişkenler	F	%
<i>Cinsiyet</i>			<i>Yaş</i>		
Kadın	97	42,9	21-30	15	6,6
Erkek	129	57,1	31-40	50	22,1
Toplam	226	100	41-50	93	41,2
<i>Medeni durum</i>			51 ve üstü	68	30,1
Bekâr	86	38,1	Toplam	226	100
Evli	140	61,9	<i>Gelir düzeyi</i>		
Toplam	226	100	Düşük	26	11,5
<i>Eğitim durumu</i>			Ortanın altı	13	5,8
Lise	13	5,8	Orta	86	38,1
Lisans	162	71,7	Ortanın üstü	88	38,9
Lisansüstü	51	22,6	Yüksek	13	5,8
Toplam	226	100	Toplam	226	100

4.2. AS₂: Turist rehberlerinin mesleki özellikleri nelerdir?

Araştırmaya katılan turist rehberlerinin mesleki özellikleri Tablo 3'te sunulmuştur. Turist rehberlerinin %50'si "bir sertifika programında" turist rehberlik eğitimlerini tamamlarken, %20,4'ü "önlisans" programında, %28,8'i "lisans" ve %0,9'u da "yüksek lisans" programlarında tamamlamıştır. Katılımcıların rehberlik statüsüne göre oranlarında bakıldığında; %13,3'ünün "bir seyahat acentasına bağlı-tam zamanlı", %8,8'inin "bir seyahat acentasına bağlı-sezonluk", %29,6'sının "bağımsız olarak sezonluk" ve %48,2'sinin "bağımsız olarak tam zamanlı" şekilde rehberlik faaliyetinde bulunduğu görülmektedir. Rehberlerin %6,6'sının "1 yıl-daha az", %14,6'sının "2-7 yıl", %23,9'unun "8-13 yıl", %20,8'inin "14-19 yıl", %10,2'sinin "20-25 yıl" ve %23,9'unun "26 yıl ve üzeri" rehberlik tecrübesi olduğu tespit edilmiştir. Rehberlerin rehberlik hizmeti sundukları dile göre oranları bakıldığında; %52,2'sinin "İngilizce", %7,1'inin "Almanca", %2,2'sinin "Rusça", %0,9'unun "Arapça", %7,5'inin "diğer dillerde" ve %30,1'inin de "2 dilde" rehberlik yaptığı bulgulanmıştır. Rehberlerin %13,7'si "yerli gruplara", %42,9'u "yabancı gruplara" ve %43,4'ü "hem yerli hem yabancı gruplara" rehberlik yapmaktadır.

Tablo 3. Turist rehberlerinin mesleki özelliklerine göre dağılımı

Değişkenler	F	%	Değişkenler	F	%
<i>Turist Rehberliği Eğitimi</i>			<i>Rehberlik Tecrübesi</i>		
Sertifika programında	113	50,0	1 yıl-daha az	15	6,6
Önlisans programları	46	20,4	2-7 yıl	33	14,6
Lisans programları	65	28,8	8-13 yıl	54	23,9
Lisansüstü programları	2	0,9	14-19 yıl	47	20,8
Toplam	226	100	20-25 yıl	23	10,2
			26 yıl ve üzeri	54	23,9
<i>Rehberlik Statüsü</i>			Toplam	226	100
Bir seyahat acentasına bağlı-tam zamanlı	30	13,3			
Bir seyahat acentasına bağlı- sezonluk	20	8,8	<i>Rehberlik Dili</i>		
Bağımsız olarak sezonluk	67	29,6	İngilizce	118	52,2
Bağımsız olarak tam zamanlı	109	48,2	Almanca	16	7,1
Toplam	226	100	Rusça	5	2,2
			Arapça	2	,9
<i>Hizmet Verilen Gruplar</i>			Diğer	17	7,5
Yerli gruplara	31	13,7	2 dilde	68	30,1
Yabancı gruplara	97	42,9	Toplam	226	100
Hem yerli hem yabancı gruplara	98	43,4			
Toplam	226	100			

4.3. AS₃: Turist rehberlerinin kişilik özelliklerinin boyutları nelerdir?

Daha önce gerek Türk kültüründe gerek farklı kültürlerde yapılan birçok çalışmalarda 5 faktörlü yapısı ortaya konmuş olan On Maddeli Kişilik Özellikleri ölçeğinin alt boyutları, alan yazındakine benzer şekilde Tablo 4'teki gibi adlandırılmıştır. (1) dışa dönüklük- içe dönüklük (1-6 nolu maddeler), (2) yumuşak başlılık-hırçınlık (2-7 nolu maddeler), (3) sorumluluk- dağınıklık (3-8 nolu maddeler), (4) duygusal denge-dengesizlik (4-9 nolu maddeler) ve (5) deneyime açıklık/zekâ-gelişmemişlik (5-10 nolu maddeler). Bu araştırmada, On Maddeli Kişilik Özellikleri ölçeği puan ortalamasının 49,3 olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4. Kişilik özellikleri ölçeği faktörleri

Faktörler	Ortalama	Güvenirlilik
Deneyime açıklık	4,61	0.549
Yumuşak başlılık	4,95	0.717
Duygusal dengelilik	4,85	0.598
Sorumluluk	5,36	0.794
Dışa dönüklük	4,90	0.698

4.4. AS₄: Turist rehberlerinin yaşam tarzlarının boyutları nelerdir?

Otuz üç maddeli yaşam tarzı ölçeğinin kaç boyuttan oluştuğunu tespit etmek için açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonuçlarına göre, yedi faktörlü bir yapı oluşmuş ve toplam açıklanan varyansın %70,61 olduğu belirlenmiştir. Dört maddeden oluşan birinci faktör toplam varyansın %20,350'sini; dört maddeden oluşan ikinci faktör toplam varyansın %15,084'ünü, dört maddeden oluşan üçüncü faktör toplam varyansın %11,110'nunu, üç maddeden oluşan dördüncü faktör toplam varyansın %6,672'sini, iki maddeden oluşan beşinci

toplam varyansın %21,075'ini; beş maddeden oluşan ikinci faktör, toplam varyansın %18,954'ünü; iki maddeden oluşan üçüncü faktör, toplam varyansın %12,405'ini; iki maddeden oluşan dördüncü faktör, toplam varyansın %7,892'sini ve iki maddeden oluşan beşinci faktör, toplam varyansın %6,328'ini açıklamıştır. İlgili literatürün taranması sonucunda, boyutların adlandırılmasında literatüre paralel hareket edilmiştir. Buna göre; birinci faktöre “Erken Davrananlar”, ikinci faktöre “Erken Benimseyenler”, üçüncü faktöre “Geç Kalanlar”, dördüncü faktöre “Geciken Çoğunluk” ve beşinci faktöre de “Yenilikçi Düşünenler” adları verilmiştir.

Tablo 6. Yenilikleri benimsemeye ait tutum ölçeği boyutları

Faktörler	Yük	Özdeğer	Açıklanan Varyans %	Ortalama	Güvenirlilik
<i>1. Erken davrananlar (5 madde)</i>		3,372	21,075	2.681	.798
YB5-Modayı takip ederim ve kıyafetlerimi yeni trendlere göre seçerim ve hemen benimserim	.781				
YB3-Yeni bir ürün çıkınca hemen kullanmak isterim. Yeniliğe diğer insanlar keşfetmeden önce sahip olmak isterim.	.775				
YB8-İnsanların hangi ürünlerle ilgilendiği ve neleri satın aldığı gibi konularla ilgilenirim	.762				
YB4-Yeni bir ürün çıkınca fiyatı ne olursa olsun satın almak isterim.	.760				
YB7-Satın alacağım bir ürünün dış görünümü benim için önemlidir.	.529				
<i>2. Erken benimseyenler (5 madde)</i>		3,033	18,954	3.907	.745
YB12-Karmaşık olan yeniliklerde bilgilendirme ihtiyacı hissederim	.779				
YB15-Yeni bir ürün satın alacağımda o ürünü daha önce kullanan insanların fikri karar verme düzeyimi etkiler	.772				
YB14-Yeni çıkan bir ürünü ücretsiz deneme imkânı sunulması karar verme düzeyimi etkiler	.627				
YB13-Eski ürüne göre avantaj sağlayan daha basit yapıda ve kullanımda bir ürün satın alma kararımı olumlu yönde etkiler	.601				
YB9-Yeni bir ürün ya da hizmeti hemen satın almam. Daha çok bilgi edinmek isterim	.559				
<i>3. Geç kalanlar (2 madde)</i>		1985	12,405	2.676	.755
YB18-Yeniliklere karşı genelde tepkiliyimdir. Çünkü bilmediğim bir ürünü alırsam param boşuna gidebilir	.859				
YB19-Yeni ürünlere karşı genelde şüphe duyarım	.841				
<i>4. Geciken çoğunluk (2 madde)</i>		1263	7,892	3.765	.468
YB11-Düşük maliyetli olan ve düşük risk unsuru taşıyan yenilikleri daha çabuk benimserim	.798				
YB17-Yeni ürünlerin ucuzlamasını beklerim	.646				
<i>5. Yenilikçi düşünenler (2 madde)</i>		1,012	6,328	3.887	.553
YB1-Yeniliklere açık biriyim	.838				
YB2-Sürekli yeni ürünlerin piyasaya çıkması hoşuma gider	.793				

Varimax Rotasyonlu Temel Bileşenler Analizi – Açıklanan Toplam Varyans: %66,65

KMO Örnekleme Yeterliliği: 0.688 – Bartlett Küresellik Testi: χ^2 : 1232,049; s.d.: 120; $p < 0.000$

Ölçeğin Tamamı için Alfa: 0.739

Yanıt kategorileri: (1) Kesinlikle Katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Ne Katılmıyorum Ne Katılıyorum (4) Katılıyorum (5) Kesinlikle Katılıyorum

4.6. AS6: Turist rehberlerinin kişilik özelliklerinin alt boyutlarının yenilikçilik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

Araştırmaya katılan turist rehberlerinin kişilik özelliklerinin yenilikçilik düzeyleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi için regresyon analizi yapılmıştır. Bağımlı değişken olarak rehberlerin yenilikçi düzeyleri alt boyutları ile bağımsız faktör olarak da kişilik özellikleri alt boyutları ele alınmıştır. Kişilik özellikleri alt faktörleri olan deneyime açıklık, yumuşak başlılık, duygusal dengelilik, sorumluluk ve dışa dönüklük değişkenleri bağımsız değişken,

yenilikçilik düzeyi boyutlarından erken davrananlar faktörü bağımlı değişken olup çoklu doğrusal regresyon analizine tabi tutulmuştur. Yapılan analiz sonuçlarına göre modelin anlamlı olmadığı ($F=1,035$; $p=0,398$) belirlenmiştir.

Kişilik özellikleri alt faktörleri olan deneyime açıklık, yumuşak başlılık, duygusal dengelilik, sorumluluk ve dışa dönüklük değişkenleri bağımsız değişken, yenilikçilik düzeyi ölçeği erken benimseyenler faktörü bağımlı değişken olarak alınmış ve çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Kişilik özellikleri alt boyutlarının erken benimseyenler boyutu üzerine etkisi

	Standardize edilmiş katsayılar		Standardize katsayılar	t	p	Tolerans	VIF
	B	Std. Hata	Beta				
Sabit	2,994	,219		13,686	,000		
Deneyime açıklık	,032	,032	,069	1,017	,310	,855	1,170
Yumuşak başlılık	,019	,034	,041	,562	,575	,719	1,391
Duygusal dengelilik	,151	,031	,343	4,887	,000	,789	1,268
Sorumluluk	-,059	,042	-,110	-1,418	,158	,644	1,554
Dışadönüklük	,052	,030	,129	1,737	,084	,706	1,416

Bağımlı Değişken: Erken Benimseyenler

R:0,381; R²:0,145; Düzeltilmiş R²:0,126; Model için F:7,481, p=0,000; D-W:1,878

Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde modelin anlamlı ($F=7.481$; $p=0,0001$) olduğu görülmektedir. VIF değerleri; en düşük 1,170 ve en yüksek 1,554 olarak bulgulanmıştır ve çoklu bağlantı sorunu olmadığı ($VIF<10$) görülmüştür. Ayrıca D-W değeri, 1.878 olarak bulunmuştur.

Kişilik özellikleri alt faktörleri olan deneyime açıklık, yumuşak başlılık, duygusal dengelilik, sorumluluk ve dışa dönüklük değişkenleri bağımsız değişken, yenilikçilik düzeyi boyutu geç kalanlar boyutu bağımlı değişken olup, yapılan çoklu doğrusal regresyon analizine göre modelin anlamlı ($F=3.322$; $p=0,007$) olduğu tespit edilmiştir. VIF değerleri; en düşük 1,170 ve en yüksek 1,554 olarak belirlenmiştir. Böylece, çoklu bağlantı sorunu olmadığı ($VIF<10$) tespit edilmiştir. Ayrıca Durbin-Watson değeri, 1.680 olarak belirlenmiştir.

Kişilik özellikleri alt faktörleri olan deneyime açıklık, yumuşak başlılık, duygusal dengelilik, sorumluluk ve dışa dönüklük değişkenleri bağımsız değişken, yenilikçilik düzeyi ölçeği geciken çoğunluk boyutu bağımlı değişken olarak alınmış ve çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları ele alındığında modelin anlamlı($F=1,720$; $p=0,131$) olmadığı bulgulanmıştır. Kişilik özellikleri alt faktörleri olan deneyime açıklık, yumuşak başlılık, duygusal dengelilik, sorumluluk ve dışa dönüklük değişkenleri bağımsız değişken, yenilikçilik düzeyi ölçeği yenilikçiler faktörü bağımlı değişken olarak alınmış ve çoklu doğrusal regresyon analizine göre, modelin anlamlı ($F=5.209$; $p=0,000$) olduğu görülmektedir. VIF değerleri; en düşük 1,170 ve en yüksek 1,554 olarak saptanmış ve çoklu bağlantı sorunu olmadığı ($VIF<10$) belirlenmiştir. Ayrıca D-W değeri, 1.680 olarak tespit edilmiştir.

4.7. AS7: Turist rehberlerinin yaşam tarzları boyutlarının yenilikçilik düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

Araştırmada ele alınan araştırma sorusu yedinin cevabının bulunması için, turist rehberlerinin yaşam tarzlarının yenilikçilik düzeyleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bağımlı değişken olarak rehberlerin yenilikçi düzeyleri alt boyutları birer birer değerlendirilerek, bağımsız faktör olarak da yaşam tarzı ölçeği ve alt faktörleri ele alınmıştır. Yaşam tarzı alt faktörleri olan gayret edenler, düşünenler, yapıcılar, başarılılar, yenilikçiler, tecrübeliler ve inananlar değişkenleri bağımsız değişken, yenilikçilik düzeyi ölçeği erken davrananlar faktörü bağımlı değişken olup, çoklu doğrusal regresyona tabi tutulmuştur (Tablo 8).

Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde modelin anlamlı ($F=31,547$; $p=0,000$) olduğu görülmüştür. VIF değerleri; en düşük 1,139 ve en yüksek 1,373 olarak tespit edilmiş ve çoklu bağlantı sorunu olmadığı ($VIF<10$) belirlenmiştir. Ayrıca D-W değeri, 2,033 olarak bulunmuştur.

Yaşam tarzı alt faktörleri olan gayret edenler, düşünenler, yapıcılar, başarılılar, yenilikçiler, tecrübeliler ve inananlar değişkenleri bağımsız değişken; yenilikçilik düzeyi ölçeği erken benimseyenler faktörü bağımlı değişken olarak alınmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiğinde modelin anlamlı ($F=7,512$; $p=0,000$) olduğu tespit edilmiştir. VIF değerleri; en düşük 1,139 ve en yüksek 1,373 olarak bulgulanmış ve çoklu bağlantı sorunu olmadığı ($VIF<10$) belirlenmiştir. Ayrıca D-W değeri, 1,869 olarak elde edilmiştir.

Tablo 8. Yaşam tarzı alt boyutlarının erken davrananlar boyutu üzerine etkisi

	Standardize edilmiş katsayılar		Standardize katsayılar	t	P	Tolerans	VIF
	B	Std. Hata	Beta				
Sabit	,851	,378		2,252	,025		
Gayret Edenler	,486	,043	,613	11,232	,000	,765	1,308
Düşünenler	-,068	,072	-,053	-,944	,346	,728	1,373
Yapıcılar	,056	,052	,055	1,079	,282	,872	1,146
Başarılılar	,142	,065	,115	2,207	,028	,845	1,183
Yenilikçiler	,104	,052	,111	1,987	,048	,724	1,381
Tecrübeliler	-,100	,062	-,086	-1,617	,107	,811	1,233
İnananlar	,044	,041	,055	1,073	,284	,878	1,139

Bağımlı Değişken: Erken Davrananlar

R:0,709; R²:0,503; Düzeltilmiş R²:0,487; Model için F:31,547, p=0,000; D-W:2,033

Yaşam tarzı alt faktörleri olan gayret edenler, düşünenler, yapıcılar, başarılılar, yenilikçiler, tecrübeliler ve inananlar değişkenleri bağımsız değişken, yenilikçilik düzeyi “geç kalanlar” faktörü bağımlı değişken olarak alınmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, modelin anlamlı ($F=2,373$; $p=0,023$) olduğu ve VIF değerlerinin en düşük 1,139 ve en yüksek 1,373 olduğu belirlenmiştir. Analizde çoklu bağlantı sorunu olmadığı ($VIF<10$) saptanmış ve D-W değeri, 1,834 olarak elde edilmiştir. Yaşam tarzı alt faktörleri olan gayret edenler, düşünenler, yapıcılar, başarılılar, yenilikçiler, tecrübeliler ve inananlar değişkenleri bağımsız değişken, yenilikçilik düzeyi ölçeği geciken çoğunluk faktörü bağımlı değişken olarak alınmıştır. Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi modelin anlamlı ($F=3,971$; $p=0,000$) olduğunu ortaya koymuştur. VIF değerleri; en düşük 1,139 ve en yüksek 1,373 olarak bulgulanmış ve çoklu bağlantı sorunu olmadığı ($VIF<10$) tespit edilmiştir. Ayrıca D-W değeri, 2,192 olarak saptanmıştır. Yaşam tarzı alt faktörleri olan gayret edenler, düşünenler, yapıcılar, başarılılar, yenilikçiler, tecrübeliler ve inananlar değişkenleri bağımsız değişken, yenilikçilik düzeyi ölçeği “yenilikçiler” faktörü bağımlı değişken olarak alınmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizine göre, modelin anlamlı ($F=12,112$; $p=0,000$) olduğu saptanmıştır. VIF değerleri; en düşük 1,139 ve en yüksek 1,373 olarak bulgulanmış ve çoklu bağlantı sorunu olmadığı ($VIF<10$) görülmüştür. Ayrıca D-W değeri, 1,938 olarak bulunmuştur.

5. Sonuç ve öneriler

Bu çalışmada, turist rehberlerinin kişilik özellikleri ve yaşam tarzlarının yenilikçilik düzeylerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, Türkiye’de mevcut profesyonel turist rehberleri örnekleminde ve anket formu ile toplanan veriler aracılığıyla uygulanmıştır. Alan araştırması, 08.11.2021-28.12.2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, anketler kolayda örnekleme yöntemi ile gönüllülük esasına dayalı toplanmış ve 226 anket elde edilmiştir. Araştırmada yedi araştırma sorusu ele alınmış ve bu araştırma soruları analizlerle test edilmiş ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

Araştırmada turist rehberlerinin yenilikçilik düzeyleri alt boyutları ile kişilik özellikleri alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Erken benimseyenler ile “deneyime açıklık ($r=,148$; $p<0.01$)”, “yumuşak başlılık ($r=,181$; $p<0.01$)”, “duygusal dengelik ($r=,348$; $p<0.01$)” ve “dışa dönüklük ($r=,166$; $p<0.01$)” arasında; geç kalanlar ile “yumuşak başlılık ($r=,149$; $p<0.01$)” arasında; geciken çoğunluk ile “duygusal dengelik ($r=,151$; $p<0.01$)” ve “sorumluluk ($r=,134$; $p<0.01$)” arasında ve yenilikçiler ile “yumuşak başlılık ($r=,209$; $p<0.01$)”, “duygusal dengelik ($r=,248$; $p<0.01$)” ve “dışa dönüklük ($r=,213$; $p<0.01$)” arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Bu bulgulardan hareketle, turist rehberlerinin yenilikçilik düzeylerinin kişilik özellikleri üzerinde pozitif anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Özoğul’un (2017) yapmış olduğu çalışmada, kişilik özelliklerinden deneyime açıklık, dışadönüklük ve sorumluluk boyutlarının mesleğe dönük duygusal bağlılık üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Deneyime açıklık ve uyumluluk boyutları, devam bağlılığını pozitif yönde etkilerken, duygusal denge boyutunun ise, devam bağlılığını anlamlı ve negatif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Kılıç (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin kişilik özellikleri ile sosyalleşme taktikleri arasında pozitif yönde anlamlı ancak düşük bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kabakulak (2018) profesyonel turist rehberlerine yönelik yaptığı çalışmada, kişilik özelliklerinden geçimlilik, dışadönüklük, sorumluluk ve açıklık boyutlarının yüksek düzeyde gerçekleştiğini tespit etmiştir. Öte yandan, turist rehberlerinin kişilik özelliklerinin iş doyumları ve mesleki tutumları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu saptamıştır.

Turist rehberlerinin yenilikçilik düzeyleri alt boyutları ile yaşam tarzları alt boyutları arasındaki ilişkilere baktığında yenilikçilik düzeyi ile yaşam tarzı arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Erken davrananlar ile “gayret edenler ($r=,682$; $p<0.01$)”, “başarılılar ($r=,308$; $p<0.01$)”, “yenilikçiler ($r=,325$; $p<0.01$)” ve “inananlar

($r = .255$; $p < 0.01$)” arasında; erken benimseyenler ile “düşünenler ($r = .251$; $p < 0.01$)”, “yapıcılar ($r = .310$; $p < 0.01$)”, “başarılılar ($r = .212$; $p < 0.01$)”, “yenilikçiler ($r = .145$; $p < 0.05$)” ve “tecrübeliler ($r = .206$; $p < 0.01$)” arasında; geç kalanlar ile “yapıcılar ($r = .137$; $p < 0.05$)” ve “başarılılar ($r = .200$; $p < 0.01$)” arasında; geciken çoğunluk ile “yapıcılar ($r = .174$; $p < 0.01$)”, “başarılılar ($r = .252$; $p < 0.01$)”, “yenilikçiler ($r = .158$; $p < 0.05$)” ve “inanamlılar ($r = .195$; $p < 0.01$)” arasında ve yenilikçiler ile “gayret edenler ($r = .172$; $p < 0.01$)”, “düşünenler ($r = .400$; $p < 0.01$)”, “yapıcılar ($r = .221$; $p < 0.01$)”, “başarılılar ($r = .267$; $p < 0.01$)”, “yenilikçiler ($r = .264$; $p < 0.01$)” ve “tecrübeliler ($r = .386$; $p < 0.01$)” arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle, turist rehberlerinin yenilikçilik düzeylerinin yaşam tarzları üzerinde pozitif anlamlı bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Micazoğlu Çakmak’ın (2019) benzer çalışmasında, yaşam tarzı boyutları ile yenilikçilik düzeyleri arasında yapılan analize göre, “düşünenler” boyutunda yer alan katılımcıların yenilikçilik düzeyinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Diğer yaşam tarzı boyutları ile yenilikçilik düzeyinin orta ve yüksek olduğu saptanmıştır.

Yapılan analizler sonucunda, turist rehberlerinin kişilik özelliklerinin yenilikçilik düzeyleri üzerindeki etkisine bakıldığında; kişilik özelliklerinin rehberlerin yenilikçilik düzeylerini etkilediği ifade edilebilir. Kişilik özellikleri alt boyutlarının yenilikçilik düzeyleri alt boyutları üzerindeki etkisine bakıldığında ise, “erken benimseyenler” boyutunun duygusal dengeden pozitif; “geç kalanlar” boyutunun yumuşak başlıktan pozitif ve duygusal denge ile dışa dönüklükten ise negatif yönde etkilendiği söylenebilir. Öte yandan, “yenilikçiler” boyutunun da duygusal denge ve dışa dönüklükten pozitif etkilendiği ifade edilebilir.

Sonuç olarak, profesyonel turist rehberlerinin yaşam tarzlarının yenilikçilik düzeylerine olumlu yönde etki ettiği belirlenmiştir. Öte yandan, turist rehberlerinin kişilik özelliklerinin yenilikçilik düzeyleri üzerindeki etkisi incelendiğinde, kişilik özelliklerinin turist rehberlerinin yenilikçilik düzeylerini farklı boyutlarda etkilediği tespit edilmiştir. Araştırmanın çıkarımları ayrı başlıklar altında aşağıda sunulmuştur:

5.1. Teorik çıkarımlar

Turist rehberlerinin kişilik özellikleri, yaşam tarzları ve yenilikçilik düzeyleri orta ve uzun vadede Turist Rehberleri Birliği (TUREB) ile birlikte hareket edilerek izlenebilir. Bu durum, turist rehberliği mesleğine uygun rehberlerin istihdamı açısından önemli olup, rehberlerin verdikleri hizmetin kalitesinin artmasına ve turistlerin nitelikli tur deneyimi yaşamalarına olanak sağlayabilir. Öte yandan, turist rehberi adaylarının yenilikçilik ile ilgili bilgi sahibi olması için ön lisans ve lisans eğitim seviyelerinde bu yönde deneyim sağlamaları ile yenilikçilik seviyelerinin yükseltilmesine katkı sağlayacak çalışmalar yapılabilir.

5.2. Pratik çıkarımlar

Seyahat acenta yöneticileri, turist rehberlerinin kişilik özellikleri, yaşam tarzları ve yenilikçilik düzeylerini ara ara ölçen çalışmalar yaparak, bu doğrultuda rehber çalıştırma yoluna gidebilir. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak, turist rehberlerinin eğitimi yönünde çalışmalar yapılabilir.

5.3. Sınırlıklar ve gelecek çalışmalar için öneriler

Bu araştırma, turist rehberlerinin kişilik özellikleri, yaşam tarzları ve yenilikçilik düzeyleri ile sınırlandırılmıştır. Kişilik özellikleri, yaşam tarzları ve yenilikçilik düzeyleri ile ilgili gelecekte yapılacak çalışmalar, nitel araştırma yönteminde yapılarak daha derin bilgi elde edilmesine katkı sağlayabilir. Paydaşlara yönelik yapılacak çalışmalar, konu ile ilgili farklı görüşlerin ortaya çıkmasını sağlayabilir. Ayrıca, bu çalışmanın, belirli aralıklarla tekrarlanması ve ortaya çıkan sonuçlarla, mevcut araştırmanın sonuçlarının karşılaştırılması ile turist rehberleri profilindeki değişimler ve gelişmeler takip edilebilir.

Kaynakça

- Ahipasaoglu, H. Suavi. (2001). *Turizmde Rehberlik*. Detay Yayıncılık, Ankara.
- Al Jahwari, D. S., Sirakaya-Turk, E., & Tanrisever, C. (2017). Efficacy of the theory of communication competence and personality traits in predicting tour guides' income. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, 16(2), 109-136.
- Ap, J., & Wong, K. K. (2001). Case study on tour guiding: Professionalism, Issues and Problems. *Tourism Management*, 22, 551-563.
- Aslan, Z., & Çokal, Z. (2016). Profesyonel turist rehberinin kültürel değerlere katkısına ilişkin turist algılamaları. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 4(1), 53-69.
- Aslan, Y., & Pamukcu, H. (2024). Yönetici Kişilik Özellikleri ve İletişim Becerilerinin Turist Rehberlerinin İşten Ayrılma Niyetlerine Etkisi Üzerine Bir Araştırma. *Turist Rehberliği Dergisi (TURED)*, 7(1), 71-93.

- Atak, H. (2013). On-Maddeli Kişilik Ölçeği'nin Türk Kültürü'ne Uyarlanması. *Archives of Neuropsychiatry/Noropsikiatri Arşivi*, 50(4), 312-319.
- Batman, O., Yıldırğan, R. & Demirtaş, N. (2000). *Turizm Rehberliği*. Değişim Yayınları, Adapazarı.
- Bayram, G. E. (2019). Turist Rehberlerinde Duygusal Zekâ, Motivasyon, Performans İlişkisi. *Turizm Akademik Dergisi*, 6(2), 43-59.
- Bowie, D., & Chang, J. C. (2005). Tourist Satisfaction: A View from a Mixed International Guided Package Tour. *Journal of Vocational Marketing*, 11(4): 303-322.
- Boz, M., Eşitti, B., & Özkan, Ç. (2021). Turist rehberlerinin iş-aile ve aile-iş çatışması, kişilik özellikleri ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik bir araştırma. *Troy Academy*, 6(2), 697-711.
- Chaney, D. (1999). *Yaşam Tarzları*. (Çev.İ. Kutluk). Dost Kitabevi, İstanbul.
- Cohen, E. (1985). The Tourist Guide: The Origins, Structure and Dynamics of a Role, *Annals of Tourism Research*, 12(1): 5-29.
- Crook, A. E., Beier, M. E., Cox, C. B., Kell, H. J., Hanks, A. R., & Motowidlo, S. J. (2011). Measuring relationships between personality, knowledge, and performance using single-response situational judgment tests. *International Journal of Selection and Assessment*, 19(4), 363-373.
- Dahles, H. (2002). The Politics of Tour Guiding; Image Management in Indonesia. *Annals of Tourism Research*, 29(3): 783-800.
- Deveci, B. (2020). *Beş faktör kişilik özelliklerinin iş doyumu ve yaşam doyumuna etkisi: turist rehberleri üzerine bir araştırma*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Eker, N., & Zengin, B. (2016). Turist rehberliği eğitiminin değerlendirilmesi: Profesyonel turist rehberleri üzerine bir uygulama. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 65-74.
- Geva, A., & Goldman, A. (1991). Satisfaction Measurement in Guided Tours. *Annals of Tourism Research*, 18(2), 177-185.
- Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann Jr, W. B. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in personality*, 37(6), 504-528.
- Güzel, F. Ö. (2007). *Türkiye imajının geliştirilmesinde profesyonel turist rehberlerinin rolü (Alman turistler üzerine bir araştırma)*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Güzel, F. Ö., & Köroğlu, Ö. (2014). Turist rehberlerinin liderlik ve aracılık rollerinin tur deneyimine etkisi: Doğa turları üzerine bir araştırma. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13 (4), 939-960.
- Holloway, J. C. (1981). The guided tour a sociological approach. *Annals of tourism research*, 8(3), 377-402.
- İslamoğlu, A. H. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Beta Basım, İstanbul.
- Kabakulak, A. (2018). *Kişilik özelliklerinin mesleki tutum ve iş doyumuna etkisi: turist rehberleri üzerine bir araştırma*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı. Afyon.
- Kabakulak, A., & Pelit, E. (2022). Turist rehberlerinin kişilik özelliklerinin liderlik davranışlarına etkisi. *Turist Rehberliği Dergisi (TURED)*, 5(1), 46-66.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Asil Yayınları, Ankara.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. (4. Baskı), Asil Yayınları, Ankara.
- Kalaycı, Ş. (2018). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Dinamik Akademi, Ankara.
- Kılıç, M. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Sosyalleşme Taktikleri İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki. . [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Karaman.
- Köroğlu, Ö. (2011). *İş doyumu ve motivasyon düzeylerini etkileyen faktörlerin performansla ilişkisi: Turist rehberleri üzerine bir araştırma*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi], Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köroğlu, Ö., Köroğlu, A., & Alper, B. (2012). Doğaya dayalı gerçekleştirilen turizm faaliyetleri içerisinde turist rehberlerinin rolleri üzerine bir inceleme. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2012(1), 131-139.
- Köroğlu, Ö. (2013). Turist Rehberlerinin İş Yaşamındaki Rollerine Üzerine Kavramsal Bir Değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 91-112.
- Leclerc, D., & Martin, J. N. (2004). Tour guide communication competence: French, German and American tourists' perceptions. *International Journal of Intercultural Relations*, 28(3-4), 181-200.
- Micazoğlu, Çakmak, D. (2019). Tüketicilerin hedonik tüketim nedenlerinin yaşam tarzı tutumları ve yenilikçilik düzeyleri açısından incelenmesi. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Bayburt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı. Bayburt.
- Min, J. C. H. (2010). Tour guides' emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *African Journal of Business Management*, 4 (15), 3730-3737.
- Min, J. C. (2011). Tour guides and emotional intelligence. *Annals of tourism research*, 38(1), 322-325.
- Nakip, M. (2003). *Pazarlama Araştırmalarına Teknikler ve (Spss Destekli) Uygulamalar*, (1. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Nakip, M. (2005). *Pazarlama Araştırmalarına Giriş (Spss Destekli)* (2. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.

- Özoğul, G. (2017). *Profesyonel turist rehberlerinin kişilik özellikleri ile mesleki bağlılık arasındaki ilişki üzerine psikolojik sermayenin aracılık etkisi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi], Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı. Aydın.
- Seyidoğlu, H. (2000). Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı, (Geliştirilmiş 8. Baskı), Güzem Yayınları, İstanbul.
- Şahin, S. (2012). *Turist rehberlerinin kültürlerarası iletişim yeterlilikleri: Alman, İngiliz ve Rus turistlerin algılamaları*. [Yayınlanmamış Yüksek Doktora Tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Tetik, N. (2006). *Türkiye'de profesyonel turist rehberliği ve müşterilerin turist rehberlerinden beklentilerinin analizi (Kuşadası örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Tsaur, S. H., & Teng, H. Y. (2017). Exploring tour guiding styles: The perspective of tour leader roles. *Tourism Management*, 59, 438-448.
- TUREB (2021). Profesyonel Turist Rehberleri Sayısı. Şu linkte bulunabilir: <https://www.tureb.org.tr/>, (Erişim tarihi: 10 Mart 2021).
- Türkmen, M. T. (2016). *Turist rehberlerinin duygusal zeka yetenekleri ile liderlik davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Ural, A., & Kılıç, İ. (2013). Bilimsel Araştırma Süreci Ve SPSS İle Veri Analizi. 4. Baskı, Detay Yayıncılık, Ankara.
- Yarcan, Ş. (2007). Profesyonel turist rehberliğinde mesleki etik üzerine kavramsal bir değerlendirme. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 18(1), 33-44.
- Yazıcıoğlu, İ. Tokmak, C. & Uzun, S. (2008). Turist rehberlerinin rehberlik mesleğine bakışı, *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 8 (2), 1-19.
- Yıldız, R., Kuşluvan, S., & Şenyurt, Y. (1997). Turist rehberliği öğretiminde yeni bir model: Nevşehir turist rehberliği bölümü programı ve değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Nevşehir Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu Hafta Sonu Semineri IV*, 9-14.
- Zhang, H. Q., & Chow, I. (2004). Application of importance-performance model in tour guides' performance: evidence from mainland Chinese outbound visitors in Hong Kong. *Tourism management*, 25 (1), 81-91.

Extended Abstract

Purpose

The study aims to determine the effect of tourist guides' personality traits and lifestyles on their innovativeness levels.

Methodology

This study aims to examine the effects of personality traits and lifestyles of professional tourist guides in Turkey on their innovativeness levels. Therefore, it has the characteristics of descriptive and exploratory research types. In the study, data were collected from 226 volunteer professional tourist guides in Turkey through a survey using the convenience sampling method.

The survey form used in the study was structured in four sections. The first section of the survey included questions about the demographic characteristics of tourist guides. The second section included a ten-item personality scale consisting of 5 sub-dimensions developed by Gosling, Rentfrow & Swann (2003). It was adapted to Turkish by Atak (2013) to determine the personality characteristics of tourist guides. The scale is in the form of a 7-point Likert type; 1=completely disagree, 2=partially disagree, 3=somewhat disagree, 4=undecided, 5=somewhat agree, 6=partially agree, and 7=completely agree.

The third part is aimed at determining the lifestyles of tourist guides. The study of Micazoğlu Çakmak (2019) was used for the lifestyle scale. The lifestyle scale is a 5-point Likert-type scale consisting of 8 sub-dimensions and 33 questions, and the scale is as follows: 1=strongly disagree, 2=disagree, 3=neither agree nor disagree, 4=agree, and 5=strongly agree. Items 2, 4, 6, 8, and 10 in the scale were reverse-coded in accordance with their initial forms. In the fourth part of the research, a scale called "attitude scale regarding adoption of innovations" was included to determine the innovativeness levels of tourist guides.

The study by Micazoğlu Çakmak (2019) was used as the basis for the scale. The attitude scale for adopting innovations consists of 5 dimensions and 21 questions and is a 5-point Likert-type scale, rated as 1 = strongly disagree, 2 = disagree, 3 = neither agree nor disagree, 4 = agree, and 5 = strongly agree. The survey was approved by the Mersin University Social and Human Sciences Ethics Committee with the decision number 86 dated 25.08.2021.

The researcher collected the survey data face-to-face and online. To determine the validity and reliability of the adapted survey, data were first collected for the pilot test. For the pilot test, data were collected from the guides registered in the Adana Guides Chamber. After the Cronbach's Alpha coefficient of the pilot test was found to be significant and the explanatory factor analysis for the construct validity of the scale was found to be substantial, data were collected for the main application. The data collected for the pilot test and the data collected for the main application were not combined.

The survey was applied between 08.11.2021 and 28.12.2021, and 226 surveys were obtained. The collected data were coded and evaluated in the statistical analysis program used for social sciences. Before the data collected for the research was analyzed, incomplete or incorrectly filled surveys were eliminated. Since five items in the Personality Traits scale were reverse-coded, reverse coding was performed. Statistical analyses were applied to determine whether the data were normally distributed.

To determine the descriptive characteristics of the obtained data, descriptive statistics such as frequency, percentage distributions, arithmetic mean, and standard deviation were used. After the normal distribution analysis of the data, reliability analysis, explanatory factor analysis, and other analyses appropriate to the purpose of the research (t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), correlation, and regression analysis) were performed.

Cronbach's Alpha was used to calculate the reliability coefficient based on the item variance of the scales used in the study. The Cronbach's Alpha reliability coefficients for the 10-item Personality Scale, the 33-item lifestyle scale, and the 21-item attitude scale towards adopting innovations were found to be .662, .801, and .739, respectively. The analysis results showed that both the lifestyle scale and the attitude scale towards adopting innovations were quite reliable, with the lifestyle scale being found to be highly reliable.

Exploratory factor analysis was applied to test the construct validity of the scales used in the study. As a result of the exploratory factor analysis conducted in the construct validity test of the Ten-Item Personality Traits Scale,

it was determined that the KMO sampling adequacy rate of the scale was .675; Bartlett's Sphericity Test was 215.861; the degree of freedom was 15 and the significance level was .000. It was determined that the Personality Traits Scale consisted of ten items and five sub-dimensions in total and explained 59.768% of the total variance.

In the factor analysis conducted for the thirty-three-item lifestyle scale, after some items were removed from the analysis for various reasons at a correlation level of .500, the study was repeated with the remaining 21 items. It was determined that the items were grouped under seven factors with eigenvalues of 1 and above, and that these seven factors explained 70.610% of the total variance. In the factor analysis conducted on the twenty-one-item innovation adoption attitude scale, the items with a correlation level below .500 were removed. As a result of the factor analysis repeated with the remaining fifteen items, it was determined that the items were gathered in five dimensions with eigenvalues of 1 and above and that these five dimensions explained 66.654% of the total variance.

Results

It was determined that 57.1% of the tourist guides participating in the study were men, 42.9% were women, 38.1% were "single," and 61.9% were "married." It was determined that 71.3% of the participants were between the ages of "41-50 and above," 71.7% had a "bachelor's degree," and 77% had a "middle" or "above middle" income. It was determined that 50% of the tourist guides participating in the research had completed tourist guide training in a "certification program," and 48.2% of them were "full-time independent" guides. It was determined that the guides mainly had been guiding for "2 years or more" and in "English". In addition, it was determined that 87.2% of the guides were "active" and 12.8% were "inactive" guides.

It was determined that the average score of the tourist guides participating in the research on the Ten-Item Personality Traits Scale was 49.3. It was determined that they were predominantly in the dimensions of "thinkers", "experienced", and "successful" in terms of their lifestyles, and in the dimensions of "early adopters" and "innovative thinkers" in terms of their innovativeness levels. When the results of multiple linear regression analysis between personality traits sub-factors and innovativeness level factors were examined, it was seen that the model was significant ($F=7.481$; $p=0.0001$). In addition, when the results of multiple linear regression analysis between the innovativeness levels of tourist guides' lifestyles and their innovativeness levels sub-dimensions were examined, it was seen that the model was significant ($F=31.547$; $p=0.000$).

Discussion and conclusion

In this study, an attempt was made to determine the effect of personality traits and lifestyles of tourist guides on their level of innovation. The research was conducted on a sample of professional tourist guides in Turkey, using data collected through a questionnaire. The field research was conducted between November 8, 2021, and December 28, 2021. In the study, the surveys were collected voluntarily with the convenience sampling method, and 226 surveys were obtained.

The study revealed statistically significant relationships between the innovativeness levels of tourist guides and their personality traits. In the survey conducted by Özoğlu (2017), it was determined that the personality traits of openness to experience, extraversion, and conscientiousness had a positive and significant effect on emotional commitment to the profession. While the dimensions of openness to experience and agreeableness positively affected continuance commitment, it was determined that the emotional balance dimension significantly and negatively affected continuance commitment. These findings are consistent with the studies conducted by Kılıç (2020) and Kabakulak (2018). On the other hand, it was determined that the personality traits of tourist guides had a significant effect on their job satisfaction and professional attitudes.

When the relationships between the innovativeness levels and lifestyles of tourist guides were examined, it was seen that there were significant relationships between the innovativeness level and lifestyle. This finding is similar to the study of Micazoğlu Çakmak (2019). As a result of the analysis, examining the effect of tourist guides' personality traits on their innovativeness levels reveals that personality traits indeed affect the innovativeness levels of guides. As a result, it has been determined that the lifestyles of professional tourist guides have a positive effect on their innovativeness levels. On the other hand, examining the impact of tourist guides' personality traits on their innovativeness levels reveals that these traits influence innovativeness in various dimensions.

Yazarın katkı oranı beyanı

Bu çalışmada yazarlar eşit düzeyde katkı beyan etmişlerdir.

Çıkar çatışması

Bu çalışmada yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Etik Kurul Onayı

Bu çalışma, Prof. Dr. Sevda Sahilli Birdir danışmanlığında yapılan Ahmet Bakay'ın Yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir. Bu çalışmanın Etik Kurul Onayı, 25/08/2021 tarih ve 86 sayılı karar ile Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu'ndan alınmıştır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir.

International Journal of Social Sciences and Education Research Volume:11 Issue:4, 2025

Research article/Araştırma makalesi

Merhamet yorgunluğu düzeyinin karar verme becerisi üzerine etkisi: Hemşireler
üzerine demografik değişkenler bağlamında bir araştırma

Abdullah Soysal, Hatice Kübra Kökütes

Merhamet yorgunluğu düzeyinin karar verme becerisi üzerine etkisi: Hemşireler üzerine demografik değişkenler bağlamında bir araştırma

The effect of compassion fatigue on decision-making skills: A study on nurses based on demographic variables

Abdullah Soysal¹ ve Hatice Kübra Kökütés²

¹Sorumlu Yazar, İİBF Fakültesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, K.Maraş, Türkiye, Email: asoyasal2005@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6411-4519>

²Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, K.Maraş, Türkiye, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8359-1066>

Makale Bilgisi	Öz
Araştırma Makalesi Gönderilme: 9 Temmuz 2025 Düzeltilme: 9 Kasım 2025 Kabul: 21 Kasım 2025 Anahtar kelimeler: Merhamet yorgunluğu, Karar verme becerisi, Hemşire, Demografik değişkenler	<i>Bu araştırma, hemşirelerin merhamet yorgunluğu düzeyleri ile karar verme becerileri üzerine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Hastanesi'nde görev yapan 150 hemşire üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler, Merhamet Yorgunluğu Ölçeği ve Melbourne Karar Verme Ölçeği ile toplanmış, analizler SPSS 27 programı kullanılarak yapılmıştır. İki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamakla birlikte, gönüllü meslek seçimi, cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyi gibi bazı demografik faktörlerin etkili olduğu belirlenmiştir. Mesleğini isteyerek seçen hemşirelerde merhamet yorgunluğu daha düşük, karar verme becerileri ise daha yüksek bulunmuştur. Kadın hemşirelerin merhamet yorgunluğu düzeyi erkeklere göre daha yüksek, karar verme puanları ise yaş ve eğitim düzeyi arttıkça yükselmiştir. Merhamet yorgunluğu, tükenmişlik ve ikincil travmatik stresin karar verme becerisi üzerinde doğrudan etkisi bulunmasa da, bulgular duygusal ve çevresel etmenlerin klinik kararlar üzerindeki önemini ortaya koymaktadır. Hemşirelerin duygusal iyilik hallerinin desteklenmesi, bakım kalitesini ve iş doyumunu artırabilir.</i>
Article Info	Abstract
Research Article Received: 9 July 2025 Revised: 9 November 2025 Accepted: 21 November 2025 Keywords: Compassion fatigue, Decision-making skills, Nurse, Demographic variables	This study aims to examine the relationship between nurses' levels of compassion fatigue and their decision-making skills. The research was conducted with 150 nurses working at Kahramanmaraş Sütçü İmam University Health Practice and Research Hospital. Data were collected using the Compassion Fatigue Scale and the Melbourne Decision-Making Questionnaire and analyzed using SPSS 27. Although no statistically significant correlation was found between these two variables, certain demographic factors—particularly voluntary career choice, gender, age, and educational level—were identified as influential. Nurses who chose their profession willingly exhibited lower levels of compassion fatigue and higher decision-making competence. Female nurses reported higher levels of compassion fatigue than male nurses, and decision-making scores increased with age and education. While compassion fatigue, burnout, and secondary traumatic stress did not directly affect decision-making, the findings highlight the importance of emotional and environmental factors in clinical decisions. Supporting nurses' emotional well-being may enhance both care quality and job satisfaction.

1. Giriş

Günümüz sağlık sistemleri, yalnızca fiziksel hastalıkların tedavisiyle sınırlı olmayan, aynı zamanda sağlık çalışanlarının psikososyal refahını da önceleyen çok boyutlu yapılardır. Hemşireler bu sistemin en önemli bileşenlerinden

* Bu makale 2. Yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Bu çalışma, Etik Kurul Onayı 07/12/2022 tarih ve 2138 sayılı karar ve 57. toplantı ve 5. karar olarak Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan alınmıştır. Araştırma, insan araştırmaları için belirlenen Helsinki Bildirgesi etik ilkelerine uygun olarak yürütülmüştür. Tüm sorumluluk yazarlara aittir.

Kaynak göster: Soysal, A. & Kökütés, H.K. (2025). Merhamet yorgunluğu düzeyinin karar verme becerisi üzerine etkisi: Hemşireler üzerine demografik değişkenler bağlamında bir araştırma. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 11 (4), 241-255. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.1738094>

biridir. Hemşireler sağlık hizmetlerinin önemli bir payını meydana getirmektedir. Hemşirelik mesleği hasta ve diğer sağlık çalışanlarıyla en çok iletişim kuran meslek dalıdır. Bu sebepten dolayı hemşirelerin olumsuz duygular yaşaması, çatışmaların meydana gelmesi doğal bir durumdur (Cevizci, 2019:1). İş hayatlarında sürekli olarak stres ve olumsuz olaylara maruz kalan hemşireler fiziksel veya ruhsal sorunlar yaşamaktadır. Yaşadığı sorunlar yalnızca kendini değil sosyal tüm çevresini etkilemektedir. Hemşire iş ortamında sorunlar yaşadığı zaman performansın da düşme, yanlış kararlar alma, işe olan bağlılıkta azalma ve tıbbi hatalara daha yatkın hale gelmektedir (Sevin & Günüşen, 2021:380).

Hemşireler hasta bireylere karşı merhametli bir şekilde sağlık hizmeti verirken hastaların yaşadığı acı ve travmatik olaylarla birebir ilgilenirler. Hemşirelerin sürekli olarak maruz kaldıkları acı ve travmalar ise merhamet yorgunluğuna sebep olmaktadır (Cavanagh vd., 2020:640). Merhamet yorgunluğu acı çeken ve travmaya uğramış kişilerle çalışan bireyin sağlık hizmeti vermekten dolayı fiziksel ve duygusal tepkilerle meydana gelen tepkisi olarak tanımlanır. Merhamet yorgunluğu hemşirelik bakımının olumsuz bir sonucu olarak da bilinmekte (Alharbi vd., 2020:554) ve kişinin yardım etme kapasitesini olumsuz etkilemektedir (Figley, 2002). Merhamet yorgunluğu, hemşirelerin sadece ruhsal durumlarını değil, aynı zamanda profesyonel becerilerini de etkileyebilmektedir. Merhamet yorgunluğu kavramı her ne kadar travma yaşamış hastalarla iletişim halinde olmaktan meydana geliyor gibi bilirse de birçok zaman da iş ortamındaki stresten dolayı da meydana geldiği bilinmektedir. Merhamet yorgunluğu insanların travmayı tekrarlı bir şekilde maruz kalmasının sonucu olarak meydana gelen “İkincil Travmatik Stres (STS)” kavramıyla da yakından ilişkilidir. İş ortamındaki gerginliklerden başka faktörler de merhamet yorgunluğuna sebep olur. Bu faktörlere tükenmişlik, çalışma saatlerinin fazla olması ve olumsuz çalışma şekilleri bireyleri olumsuz etkileyerek merhamet yorgunluğuna sebep olur (Cavanagh vd., 2020:640). Dolayısıyla yoğun iş yükü, duygusal emek, hasta ve hasta yakını ile doğrudan temas gibi faktörler hemşirelerin duygusal tükenmişlik yaşama riskini artırmaktadır. Özellikle zaman baskısı, stres, yoğun hasta yükü gibi durumlarda hızlı ve doğru karar verme yeteneği, bakım kalitesinin korunması açısından büyük önem taşır (Joinson, 1992). Ancak tükenmişlik veya empatik yüklenme yaşayan bireylerin karar verme süreçlerinde bilişsel bozulmalar yaşadığına dair bulgular artmaktadır (Boyle, 2011).

Bu bağlamda bu araştırma, hemşirelerde merhamet yorgunluğu düzeylerinin karar verme becerileri üzerinde etkisi olup olmadığını incelemektedir. Çalışma ayrıca demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, medeni durum, mesleklerini kendi istekleriyle mi seçtikleri, toplam hizmet süreleri) göre söz konusu değişkenler arasındaki farklılıklar da analiz edilmiştir.

2. Literatür

2.1. Merhamet yorgunluğu

Merhamet yorgunluğu kavramı, ilk olarak hemşirelik pratiğinde çalışan profesyonellerin kronik stres ve duygusal tükenmişlik yaşamasıyla tanımlanmıştır. Bu durum, genellikle ikincil travmatik stres ya da tükenmişlik sendromunun bir yansıması olarak değerlendirilir. Figley (2002), merhamet yorgunluğunu “başkalarının acısına tanıklık etme sonucu gelişen ikincil bir travma yanıtı” olarak tanımlamıştır. Joinson (1992) ise bu kavramı, yardım etme isteğinin azalması ve empatik ilgide azalma ile karakterize etmiştir.

Sağlık çalışanları, özellikle hemşireler, sık sık acı çeken hastalarla yoğun bir etkileşim içerisinde. Bu durum, empatik katılımı artırmakla birlikte zamanla duygusal yorgunluğa yol açabilmektedir. Araştırmalar, merhamet yorgunluğunun hem bireysel hem de örgütsel düzeyde ciddi sonuçları olduğunu ortaya koymuştur. Merhamet yorgunluğu yaşayan bireylerde uyku bozuklukları, anksiyete, motivasyon kaybı ve tükenmişlik sendromu gözlemlenmektedir (Boyle, 2011). Ayrıca, sağlık hizmetlerinde hataların artması, empatik ilişkinin zayıflaması ve hasta memnuniyetinin azalması gibi sonuçlara da yol açabilmektedir (Peters, 2018). Literatürde, bu olgunun özellikle acil servis, onkoloji, yoğun bakım gibi stres düzeyi yüksek birimlerde çalışan hemşirelerde daha sık görüldüğü belirtilmektedir. Etkili baş etme stratejileri, destekleyici liderlik ve kurum içi psikolojik destek programları, merhamet yorgunluğunun azaltılmasında önemli bir rol oynamaktadır.

2.2. Karar verme becerisi

Karar verme süreci, bireyin çeşitli seçenekler arasından en uygun olanı seçme becerisidir ve günlük yaşamdan profesyonel alanlara kadar uzanan geniş bir yelpazede uygulanmaktadır (Simon, 1957). Sağlık alanında bu süreç, çoğu zaman zaman baskısı altında ve stresli koşullarda gerçekleştirilmek zorunda olduğundan, sağlık çalışanları için karar verme becerisi kritik öneme sahiptir (Benner, 1984). Hemşirelikte karar verme; hastanın durumu, mevcut veriler, mesleki bilgi ve etik ilkeler doğrultusunda değerlendirme yaparak doğru uygulamayı seçmeyi içerir. Bu bağlamda, karar verme sadece bir mantıksal işlem değil, aynı zamanda duygusal ve ahlaki yansımaları olan çok

boyutlu bir süreçtir (Thompson & Dowding, 2002). Araştırmalar, etkili karar verme becerisine sahip hemşirelerin hasta sonuçlarını olumlu etkilediğini ve iş doyumunun daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Johansen & O'Brien, 2016).

Karar verme, deneyimle gelişen sezgisel bilgi (intüisyon) ve sistematik analiz becerileri arasında bir denge kurmayı gerektirir (Cioffi, 2000). Bu nedenle hemşirelerin eğitimi sırasında bu becerinin geliştirilmesi, mesleki etkinlik açısından oldukça önemlidir. Özellikle belirsizlik durumlarında karar verme becerisinin yüksek olması, bakım kalitesini doğrudan etkilemektedir.

2.3. Merhamet yorgunluğu ve karar verme ilişkisi

Son yıllarda yapılan araştırmalar, duygusal yıpranmanın ve tükenmişliğin bireylerin bilişsel işleyişi üzerinde önemli etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Merhamet yorgunluğu yaşayan bireylerde dikkat, odaklanma, bilgi işleme ve karar verme gibi zihinsel süreçlerin zayıfladığı tespit edilmiştir (Lombardo & Eyre, 2011). Bu durum, özellikle sağlık çalışanlarında kritik kararların gecikmesi veya hatalı verilmesi gibi olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir. Sağlık kurumlarında çalışan hemşireler; stres, yetersiz personel, yoğun mesai saatleri, hasta yakınlarıyla çatışma ve duygusal yük gibi pek çok zorlayıcı faktöre maruz kalmaktadır. Bu ortamda, sürekli empati kurmak zorunda kalmak zamanla psikolojik tükenmişliğe neden olurken karar verme becerilerinin zayıflamasına yol açabilmektedir (Sabo, 2006; Smart vd., 2014).

Bazı çalışmalar, merhamet yorgunluğu ile düşük karar verme kalitesi arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermektedir (Hunsaker vd., 2015). Öte yandan, empati düzeyi yüksek bireylerin yardım davranışına yatkın oldukları, ancak bu durumun uzun vadede duygusal yorgunluğu artırabileceği ve bu yorgunluğun da karar alma süreçlerini bozabileceği ifade edilmektedir (Berzoff, 2011). Johansen ve O'Brien (2016), hemşirelerde etkili karar vermenin profesyonel gelişim ve hasta güvenliği için kritik bir beceri olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, karar verme süreçlerinde karşılaşılan zihinsel engellerin önemli bir kısmının duygusal tükenme ile ilişkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, karar verme becerilerinin sadece bilişsel değil, aynı zamanda duygusal yeterlilikle de doğrudan bağlantılı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, mevcut araştırma hemşirelerde görülen merhamet yorgunluğunun, onların klinik karar verme becerilerini nasıl etkilediğini anlamaya yönelik önemli bir katkı sağlamaktadır.

3. Yöntem

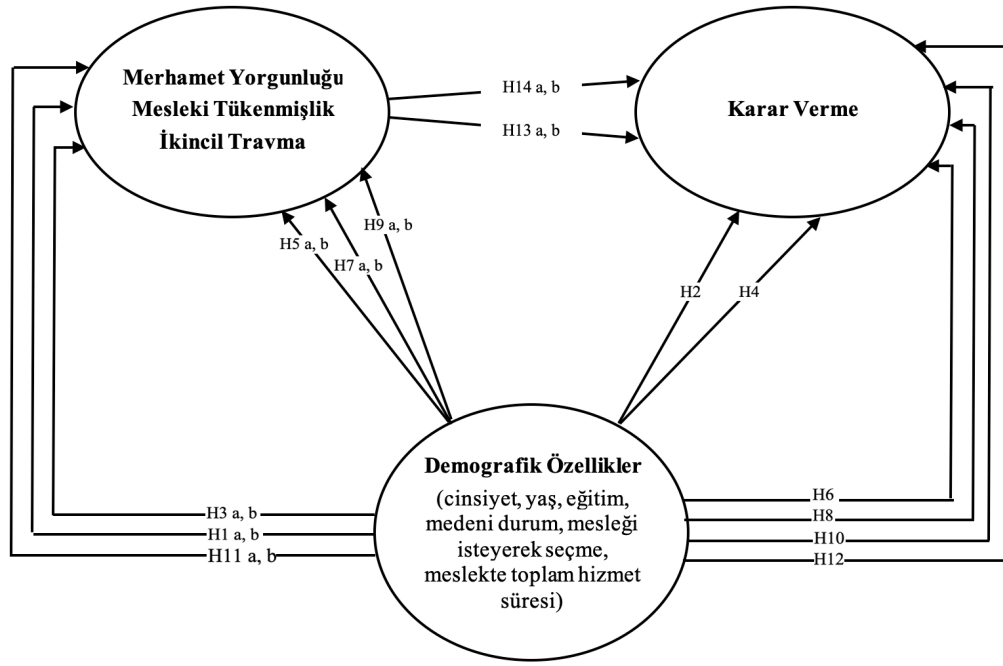
Bu çalışmanın Etik Kurul Onayı 07/12/2022 tarih ve 2138 sayılı karar ve 57. toplantı ve 5. karar olarak Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan alınmıştır. Ayrıca çalışmada kullanılan ölçekler için ilgili kişilerden izin alınmıştır. Bu araştırma yapıldığı dönem ve araştırmaya katılan hemşirelerin görüşleri ile sınırlı olup başka bir zaman dilimine genellenemez.

Bu araştırmanın temel amacı, hastalarla empatik ilişkiler kurmak zorunda olan hemşirelerde merhamet yorgunluğu düzeylerinin karar verme becerileri üzerinde etkisi olup olmadığını incelemektir. Özellikle hemşirelerin karar süreçlerinin duygusal yük altında nasıl değiştiği, bu araştırmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Çalışma ayrıca merhamet yorgunluğu ve karar verme becerileri değişkenlerinin demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, medeni durum, mesleklerini kendi istekleriyle mi seçtikleri, toplam hizmet süreleri) göre farklılıkları analiz etmeyi hedeflemiştir.

Bu kapsamda, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Hastanesi'nde görev yapan hemşireler çalışma evrenini oluşturmakta olup, elde edilen bulguların sağlık sektöründeki çalışan psikolojisine ve karar verme mekanizmalarına ışık tutması beklenmektedir. Bu araştırma nicel bir yaklaşımla, betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Hastanesi'nde görev yapan 250 hemşire oluşturmıştır. Örneklem, rastgele örnekleme yöntemiyle ve toplanması gereken minimum veri sayısı Sümüllüoğlu ve Sümüllüoğlu (2012:265)'dan alınmış olan formüle göre hesaplanarak belirlenen 150 hemşireden oluşmaktadır.

3.1. Araştırmanın modeli ve hipotezleri

Araştırmanın modeli ve hipotezlerinin oluşturulmasında literatürdeki çalışmalar esas alınmıştır. Modelde, merhamet yorgunluğu, karar verme becerisi ve demografik özellikler olmak üzere üç değişken dikkate alınmıştır. Modelde merhamet yorgunluğu ölçeğinin mesleki tükenmişlik ve ikincil travma alt boyutlarına da yer verilmiştir. Araştırma çerçevesinde toplam 14 hipotez test edilmiştir. Araştırma modeli Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Araştırma modeli

Araştırma modeli çerçevesinde kurgulanan hipotezler aşağıda belirtilmiştir.

H1: Hemşirelerin cinsiyetlerine göre merhamet yorgunluklarında anlamlı bir farklılık vardır.

H1a: Hemşirelerin cinsiyetlerine göre merhamet yorgunluğu ölçeğinin alt boyutu olan mesleki tükenmişliklerinde anlamlı farklılık vardır.

H1b: Hemşirelerin cinsiyetlerine göre merhamet yorgunluğu ölçeğinin alt boyutu olan ikincil travmalarında anlamlı farklılık vardır.

H2: Hemşirelerin cinsiyetlerine göre karar vermelerinde anlamlı farklılık vardır.

H3: Hemşirelerin yaş aralıklarına göre merhamet yorgunluklarında anlamlı bir farklılık vardır.

H3a: Hemşirelerin yaş aralıklarına göre merhamet yorgunluğu ölçeğinin alt boyutu olan mesleki tükenmişliklerinde anlamlı farklılık vardır.

H3b: Hemşirelerin yaş aralıklarına göre merhamet yorgunluğu ölçeğinin alt boyutu olan İkincil travmalarında anlamlı farklılık vardır.

H4: Hemşirelerin yaş aralıklarına göre karar vermelerinde anlamlı farklılık vardır.

H5: Hemşirelerin eğitim düzeyine göre merhamet yorgunluklarında anlamlı bir farklılık vardır.

H5a: Hemşirelerin eğitim düzeyine göre merhamet yorgunluğu ölçeğinin alt boyutu olan mesleki tükenmişliklerinde anlamlı farklılık vardır.

H5b: Hemşirelerin eğitim düzeylerine göre merhamet yorgunluğu ölçeğinin alt boyutu olan ikincil travmalarında anlamlı farklılık vardır.

H6: Hemşirelerin eğitim düzeylerine göre karar vermelerinde anlamlı farklılık vardır.

H7: Hemşirelerin medeni durumlarıyla merhamet yorgunlukları arasında anlamlı farklılık vardır.

H7a: Hemşirelerin medeni durumlarıyla merhamet yorgunluğu ölçeğinin alt boyutu olan mesleki tükenmişliklerinde anlamlı farklılık vardır.

H7b: Hemşirelerin medeni durumlarıyla merhamet yorgunluğu ölçeğinin alt boyutu olan ikincil travmalarında anlamlı farklılık vardır.

H8: Hemşirelerin medeni durumlarına göre karar vermelerinde anlamlı farklılık vardır.

H9: Hemşirelerin mesleği kendi istekleriyle mi seçtiklerini yoksa istemeyerek mi seçtikleri durumuna göre merhamet yorgunluklarında anlamlı bir fark vardır.

H9a: Hemşirelerin mesleği kendi istekleriyle mi seçtiklerini yoksa istemeyerek mi seçtikleri durumuna göre merhamet yorgunluğu ölçeğinin alt boyutu olan mesleki tükenmişliklerinde anlamlı farklılık vardır.

H9b: Hemşirelerin mesleği kendi istekleriyle mi seçtiklerini yoksa istemeyerek mi seçtikleri durumuna göre merhamet yorgunluğu ölçeğinin alt boyutu olan ikincil travmalarında anlamlı farklılık vardır.

H10: Hemşirelerin mesleği kendi istekleriyle mi seçtiklerini yoksa istemeyerek mi seçtikleri durumuna göre karar vermelerinde anlamlı farklılık vardır.

H11: Hemşirenin meslekteki toplam hizmet süresi ile merhamet yorgunluklarında anlamlı bir fark vardır.

H11a: Hemşirenin meslekteki toplam hizmet süresi ile merhamet yorgunluğu ölçeğinin alt boyutu olan mesleki tükenmişliklerinde anlamlı farklılık vardır.

H11b: Hemşirenin meslekteki toplam hizmet süresi ile merhamet yorgunluğu ölçeğinin alt boyutu olan ikincil travmalarında anlamlı farklılık vardır.

H12: Hemşirenin meslekteki toplam hizmet süresi ile karar vermelerinde anlamlı farklılık vardır.

H13: Hemşirelerde merhamet yorgunluğunun karar verme ile ilişkisi vardır.

H14: Hemşirelerde merhamet yorgunluğunun karar vermeye etkisi vardır.

H14a: Hemşirelerde merhamet yorgunluğu ölçeğinin alt boyutu olan mesleki tükenmişliğin karar verme üzerinde etkisi vardır.

H14b: Hemşirelerde merhamet yorgunluğu ölçeğinin alt boyutu olan ikincil travmalarının karar verme üzerinde etkisi vardır.

3.2. Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla üç temel araç kullanılmıştır.

3.2.1. Kişisel bilgi formu

Katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, medeni durum, mesleklerini kendi istekleriyle mi seçtikleri, toplam hizmet süreleri gibi demografik özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

3.2.2. Merhamet yorgunluğu ölçeği

Merhamet Yorgunluğu (MY)-Kısa Ölçek (KÖ) kullanılmıştır. Kullanılan ölçek Adams vd., (2006) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeği Türkçeye uyarlayan ve geliştiren Ekinci ve Dinç (2019)'dir. Nadiren/asla (1) ve çok sık (10) arasında değişen 10'lu likertten meydana gelmiştir. Merhamet yorgunluğu ölçeğinin ikincil travma ve mesleki tükenmişlik olmak üzere 2 tane alt boyutu vardır. Ölçekte maksimum 130 puan alınabiliyorken en düşük 13 puan alınmaktadır. Ölçeğin puanı arttıkça merhamet yorgunluğu da artmaktadır. Toplam MY-KÖ Cronbach α katsayısı 0.876; ikincil travma alt boyutu için 0.748 ve mesleki tükenmişlik alt boyutu için 0.852 olarak tespit edilmiştir. Madde toplam korelasyonları 0.30'un üzerindedir. Ölçekten hiçbir maddenin silinmesi ölçek Cronbach α katsayısında önemli bir yükselmeye sebep olmamaktadır. Elde edilen iç geçerlilik değerleri göz önüne alındığında ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

3.2.3. Hemşire karar verme ölçeği (HKVÖ)

Bu ölçek Lauri ve Salanterä (2002) tarafından 24 madde ve tek boyutlu olarak geliştirilmiştir. Ölçeği Türkçeye uyarlayan ve geliştiren Yılmaz ve Demir (2021)'dir. Beşli likert tipi ölçek, "(1) Hiç ya da neredeyse hiç ve (5) Hemen hemen her zaman" biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği iç tutarlık analizi, madde toplam puan korelasyonları, test-tekrar test yöntemi, eşdeğer formlar yöntemi ile sınanmıştır. HKVÖ'nin iç tutarlık analizinde, Cronbach alfa katsayısı 0,97 olarak bulunmuştur. Madde toplam puan korelasyonları incelendiğinde, tüm maddelerin korelasyonları $p < .001$ anlamlılık düzeyinde olup korelasyon katsayıları 0,62 ile 0,84 arasında değişmiştir. Türkçe HKVÖ'nin geçerlik ve güvenilirliğinin test edilmesi sonucunda ölçeğin özgün ölçek ile benzer yapısal özellikler göstermediği; kapsam geçerliğinin, iç tutarlılığının ve zamana göre değişmezliğinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçek, genel olarak uygulamaya ilişkin karar durumlarında hemşirelerin karar verme stratejilerini belirlemede tek boyutlu olarak kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak değerlendirilebilir.

3.3. Verilerin toplanması ve analizi

Çalışmanın evrenini oluşturan Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sağlık Uygulama ve Araştırma Hastanesi'nde görev yapan 250 hemşireden 150 hemşireye ulaşılmıştır. Evren kapsamındaki hastanenin hemşireleri görüşme sağlanarak ölçeklerin katılımcılara uygulanması istenmiştir.

Bu çalışmada elde edilen veriler lisanlı SPSS 27 paket programı ile analiz edilmiştir. Demografik bulgulara ilişkin frekans analizleri verilmiştir (Tablo 1). Frekans analizleri, gruplara ait frekans (n) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır. Daha sonra ölçek düzeylerine ilişkin frekans analizleri, gruplara ait ortalama (Ort), standart sapma (SS), minimum (Min) ve maksimum (Maks) değerleri hesaplanmıştır (Tablo 2). Değişkenlerin normal dağılımdan gelme durumları araştırılırken çarpıklık basıklık katsayılarından yararlanılmış olup, Tabachnik ve Fidell (2013)'e göre skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri -1.50 ile +1.50 arasında ise normal dağılım olduğu kabul edilir olması durumunda değişkenlerin normal dağılımdan geldiği belirtilmiştir. Güvenilirlik için iç tutarlılık katsayısı Cronbach's Alpha test istatistiğinden yararlanılmış olup, Güvenirlik katsayısı: $0,00 \leq \alpha < 0,40$ (güvenilir değil); $0,40 \leq \alpha < 0,60$ (düşük güvenilirlikte); $0,60 \leq \alpha < 0,80$ (oldukça güvenilir) ve $0,80 \leq \alpha < 1,00$ (yüksek derecede güvenilir) olarak belirlenmiştir (Kalaycı, 2008). Gruplar arasındaki farklılıklar incelenirken değişkenlerin normal dağılımdan gelmeleri nedeniyle 2 bağımsız grup karşılaştırma testlerinden bağımsız örneklem t-testi ve 3 veya daha fazla bağımsız grup karşılaştırma testlerinden Anova (varyans analizi) testi kullanılmıştır. Parametrik testlerde varyanslar homojen dağılmadığında Welch testi sonuçları baz alınmıştır. Anova testi sonucunda anlamlı bulunan grupların çoklu karşılaştırmalarında varyans homojenliğine göre Tukey testi uygulanmıştır. Sürekli değişkenler arasında ilişki bakılırken pearson korelasyon testlerinden yararlanılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmış olup; $p < 0,05$ olması durumunda anlamlı bir farklılığın olduğu, $p > 0,05$ olması durumunda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtilmiştir. Bağımlı değişkenler arasında etkiye bakılırken regresyon testlerinden yararlanılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmış olup; $p < 0,05$ olması durumunda anlamlı bir farklılığın olduğu, $p > 0,05$ olması durumunda ise anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

Tablo 1. Sosyo-demografik özelliklere ilişkin frekans dağılım tablosu

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	120	80,00
	Erkek	30	20,00
Yaş	21-26	88	58,67
	27-36	47	31,33
	37-45	15	10,00
Eğitim düzeyi	Lise	11	7,33
	Üniversite	132	88,00
	Yükseklisans	7	4,67
Medeni durum	Bekar	98	65,33
	Evli	52	34,67
Mesleği isteyerek seçme	Evet	112	74,67
	Hayır	38	25,33
Mesleki doyum	Evet	94	62,67
	Hayır	56	37,33
Mesleği değiştirme	Evet	76	50,67
	Hayır	74	49,33
Çalışma şekli	Yalnız gündüz mesai	89	59,33
	Yalnız gece mesai	3	2,00
	Dönüşümlü mesai	58	38,67
Meslek toplam hizmet süresi	1-5 Yıl	86	57,33
	6-10 Yıl	38	25,33
	11 Yıl +	26	17,33

Tablo 2. Hemşirelerin merhamet yorgunluğu ve karar verme davranışlarına ilişkin değerler

Değişken	Ort.	Min.	Maks.	SS
Merhamet yorgunluğu düzeyi	54,82	13,00	130,00	24,76
Mesleki tükenmişlik	33,22	8,00	80,00	16,61
İkincil travma	21,60	5,00	50,00	9,81
Hemşire karar verme düzeyi	86,69	36,00	120,00	18,19

Araştırmanın normallik göstergeleri incelendiğinde, merhamet yorgunluğu düzeyinde çarpıklık değeri 0,525 ve basıklık değeri 0,262 olarak hesaplanmıştır. Mesleki tükenmişlik düzeyinde çarpıklık 0,564 ve basıklık -0,041, ikincil travmada çarpıklık 0,425 ve basıklık -0,016 olarak bulunmuştur. Hemşire karar verme düzeyinde ise çarpıklık -0,642 ve basıklık 0,358'dir. Bu sonuçlar, tüm değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığında olduğu ve normallik varsayımını karşıladığına işaret etmektedir. Ölçeklerin güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, merhamet yorgunluğu düzeyi için Cronbach's Alpha değeri 0,903, mesleki tükenmişlik için 0,881, ikincil travma için 0,747 ve hemşire karar verme düzeyi için 0,946 olarak bulunmuştur. Bu değerler, merhamet yorgunluğu, mesleki tükenmişlik ve hemşire karar verme düzeylerinin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. İkincil travma için güvenilirlik katsayısı 0,747 ile orta düzeyde kabul edilebilir bir güvenilirlik sunmaktadır. Bu sonuçlar, ölçeklerin veri toplama amacıyla yeterli güvenilirliğe sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

4. Bulgular

Hemşirelerin merhamet yorgunluğu ve karar verme davranışlarına ilişkin değerlerin analiz sonuçlarına bakıldığında, Merhamet yorgunluğu düzeyi, katılımcılar arasında ortalama 54,82 ($\pm 24,76$) olarak bulunmuş, minimum 13,00 ve maksimum 130,00 değerleri arasında değişim göstermiştir. Mesleki tükenmişlik düzeyi, ortalama 33,22 ($\pm 16,61$) olup, 8,00 ile 80,00 arasında bir dağılım göstermektedir. İkincil travma düzeyi ortalama 21,60 ($\pm 9,81$) ile minimum 5,00 ve maksimum 50,00 değerleri arasında değişmektedir. Hemşire karar verme düzeyi ise ortalama 86,69 ($\pm 18,19$) ile minimum 36,00 ve maksimum 120,00 arasında bir aralığa sahiptir. Bu veriler, değişkenler arasında geniş bir dağılım olduğunu göstermekte, katılımcıların farklı düzeylerde bu özelliklere sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Tablo 2).

Hemşirelerin demografik verilerine göre merhamet yorgunluğu ve karar verme davranışlarına ilişkin yapılan istatistiki analiz sonuçlarına ilişkin tablolar verilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. Ölçek düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşması

Değişken	Kategori	Cinsiyet			t testi	
		n	Ort.	SS	t	p
Merhamet yorgunluğu düzeyi	Kadın	120	55,28	25,16	0,547	0,648
	Erkek	30	52,97	23,43		
Mesleki tükenmişlik	Kadın	120	33,30	16,87	0,118	0,907
	Erkek	30	32,90	15,81		
İkincil travma	Kadın	120	21,98	10,00	0,957	0,341
	Erkek	30	20,07	9,04		
Hemşire karar verme becerisi	Kadın	120	88,37	16,23	1,828	0,024*
	Erkek	30	80,00	23,72		

* $p < 0,05$; Bağımsız Örneklem t testi

Hemşirelerin merhamet yorgunluğu düzeyinin (alt boyutlar olan mesleki tükenmişlik ve ikincil travma da dahil) cinsiyete göre istatistiki anlamda bir fark oluşturmadığı bulgulanırken (H1 red, H1a ve H1b red), hemşirelerin karar verme becerisinin cinsiyete göre istatistiki olarak anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir (H2 kabul). Bu sonuç, kadınların erkeklere göre daha yüksek karar verme düzeyine sahip olduğunu ve cinsiyetin bu değişken üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. Ölçek düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılaşması

Değişken	Kategori	Yaş			ANOVA testi		Fark
		n	Ort.	SS	F	p	
Merhamet yorgunluğu düzeyi	21-26 ⁽¹⁾	88	52,44	24,73	0,982	0,377	-
	27-36 ⁽²⁾	47	58,11	24,71			
	37-45 ⁽³⁾	15	58,47	25,13			
Mesleki tükenmişlik	21-26 ⁽¹⁾	88	32,15	16,63	0,477	0,622	-
	27-36 ⁽²⁾	47	35,06	16,91			
	37-45 ⁽³⁾	15	33,73	16,15			
İkincil travma	21-26 ⁽¹⁾	88	20,30	9,65	2,081	0,129	-
	27-36 ⁽²⁾	47	23,04	9,90			
	37-45 ⁽³⁾	15	24,73	9,79			
Hemşire karar verme becerisi	21-26 ⁽¹⁾	88	84,55	17,45	1,624	0,201	-
	27-36 ⁽²⁾	47	89,09	18,68			
	37-45 ⁽³⁾	15	91,80	20,18			

* $p < 0,05$; ANOVA Testi, Fark= Tukey Testi

Hemşirelerin Merhamet Yorgunluğu düzeyi (iki alt boyut da dahil) (H3 red, H3a ve H3b red) ve karar verme becerisinin yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir (H4 red) (Tablo 4).

Tablo 5. Ölçek düzeylerinin eğitim düzeylerine göre farklılaşması

Değişken	Kategori	Eğitim düzeyi			ANOVA testi		Fark
		n	Ort.	SS	F	p	
Merhamet yorgunluğu düzeyi	Lise ⁽¹⁾	11	59,00	24,20	0,176	0,839	-
	Üniversite ⁽²⁾	132	54,55	25,04			
	Yüksek Lisans ⁽³⁾	7	53,29	22,81			
Mesleki tükenmişlik	Lise ⁽¹⁾	11	37,09	16,65	0,321	0,726	-
	Üniversite ⁽²⁾	132	32,93	16,70			
	Yüksek Lisans ⁽³⁾	7	32,57	16,38			
İkincil travma	Lise ⁽¹⁾	11	21,91	10,47	0,034	0,967	-
	Üniversite ⁽²⁾	132	21,62	9,89			
	Yüksek Lisans ⁽³⁾	7	20,71	8,36			
Hemşire karar verme becerisi	Lise ⁽¹⁾	11	81,91	13,92	1,138	0,323	-
	Üniversite ⁽²⁾	132	86,64	18,83			
	Yüksek Lisans ⁽³⁾	7	95,14	5,55			

* $p < 0,05$; ANOVA Testi, Fark= Tukey Testi

Hemşirelerin Merhamet Yorgunluğu düzeyi (iki alt boyut da dahil) (H5 red, H5a ve H5b red) ve karar verme becerisinin eğitim düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir (H6 red).

Tablo 6. Ölçek düzeylerinin medeni durumlara göre farklılaşması

Değişken	Kategori	Medeni durum			t testi	
		n	Ort.	SS	t	p
Merhamet yorgunluğu düzeyi	Bekar	98	51,84	23,47	-2,047	0,042*
	Evli	52	60,44	26,35		
Mesleki tükenmişlik	Bekar	98	31,62	15,80	-1,626	0,106
	Evli	52	36,23	17,82		
İkincil travma	Bekar	98	20,21	9,16	-2,413	0,017*
	Evli	52	24,21	10,54		
Hemşire karar verme becerisi	Bekar	98	84,31	17,18	-2,235	0,027*
	Evli	52	91,19	19,35		

* $p < 0,05$; Bağımsız Örneklem t testi

Tablo 7. Ölçek düzeylerinin mesleği isteyerek seçme durumlarına göre farklılaşması

Değişken	Kategori	Mesleği isteyerek seçme			t testi	
		n	Ort.	SS	t	p
Merhamet yorgunluğu düzeyi	Evet	112	49,88	22,75	-4,457	0,001*
	Hayır	38	69,39	24,99		
Mesleki tükenmişlik	Evet	112	29,83	15,25	-4,568	0,001*
	Hayır	38	43,21	16,61		
İkincil travma	Evet	112	20,04	9,14	-3,453	0,001*
	Hayır	38	26,18	10,40		
Hemşire karar verme becerisi	Evet	112	84,78	18,06	-2,245	0,026*
	Hayır	38	92,34	17,62		

* $p < 0,05$; Bağımsız Örneklem t testi

Hemşirelerin merhamet yorgunluğu düzeyinin medeni duruma göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t = -2,047$, $p = 0,042$) (H7 kabul) (Tablo 6). Evli katılımcılar ($Ort. = 60,44 \pm 26,35$), bekar katılımcılara ($Ort. = 51,84 \pm 23,47$) göre daha yüksek bir merhamet yorgunluğu düzeyine sahiptir. Alt boyutlardan bir olan Mesleki tükenmişlik düzeyi, medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermez iken (H7a red), diğer ikinci alt boyut olan İkincil travma düzeyi, medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t = -2,413$,

$p=0,017$) (H7b kabul). Evli katılımcıların ikincil travma düzeyi (Ort.=24,21±10,54), bekar katılımcılardan (Ort.=20,21±9,16) anlamlı derecede daha yüksektir. Hemşirelerde karar verme becerisinin medeni durumlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=-2,235$, $p=0,027$) (H8 kabul). Evli katılımcılar (Ort.=91,19±19,35), bekar katılımcılara (Ort.=84,31±17,18) göre daha yüksek bir hemşire karar verme düzeyine sahiptir.

Hemşirelerin merhamet yorgunluğu düzeyinin mesleği isteyerek seçme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir ($t=-4,457$, $p=0,001$) (H9 kabul). Alt boyutlardan mesleki tükenmişlik düzeyi ($t=-4,568$, $p=0,001$) (H9a kabul) ve ikincil travma düzeyinde de ($t=-3,453$, $p=0,001$) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (H9b kabul). Hemşire karar verme becerisi de mesleği isteyerek seçme durumuna göre anlamlı bir fark gösterdiği bulgulanmıştır ($t=-2,245$, $p=0,026$) (H10 kabul). Mesleği isteyerek seçmeyenlerin ortalaması (92,34±17,62), isteyerek seçenlerin ortalamasından (84,78±18,06) daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Tablo 8. Ölçek düzeylerinin meslek toplam hizmet sürelerine göre farklılaşması

Değişken	Kategori	Meslek toplam hizmet süresi			ANOVA testi		Fark
		n	Ort.	SS	F	p	
Merhamet yorgunluğu düzeyi	1-5 Yıl ⁽¹⁾	86	52,15	24,69	1,227	0,296	-
	6-10 Yıl ⁽²⁾	38	59,24	26,25			
	11 Yıl + ⁽³⁾	26	57,19	22,39			
Mesleki tükenmişlik	1-5 Yıl ⁽¹⁾	86	31,67	16,62	1,058	0,351	-
	6-10 Yıl ⁽²⁾	38	36,34	17,57			
	11 Yıl + ⁽³⁾	26	33,77	15,00			
İkincil travma	1-5 Yıl ⁽¹⁾	86	20,48	9,68	1,349	0,263	-
	6-10 Yıl ⁽²⁾	38	22,89	10,46			
	11 Yıl + ⁽³⁾	26	23,42	9,10			
Hemşire karar verme becerisi	1-5 Yıl ⁽¹⁾	86	86,63	15,70	2,052	0,132	-
	6-10 Yıl ⁽²⁾	38	83,00	22,30			
	11 Yıl + ⁽³⁾	26	92,31	18,57			

* $p<0,05$; ANOVA Testi, Fark= Tukey Testi

Hemşirelerin merhamet yorgunluğu düzeyinin meslekte toplam hizmet süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (alt boyutlarda da istatistiksel olarak bir fark olmadığı belirlenmiştir) ($F=1,227$, $p=0,296$) (H11 red, H11a ve H11b red) (Tablo 8). Hemşire karar verme becerisinin de hemşirelerin meslekteki toplam hizmet süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir ($F=2,052$, $p=0,132$) (H12 red).

Tablo 9. Ölçek düzeyleri arası ilişki

Merhamet yorgunluğu düzeyi		
Mesleki tükenmişlik	r	,964**
	p	0,001*
	N	150
İkincil travma	r	,892**
	p	0,001*
	N	150
Hemşire karar verme becerisi	r	0,002
	p	0,983
	N	150

* $p<0,05$; Korelasyon Testi

Çalışma kapsamında kullanılan değişkenler arasındaki doğrusal ilişkinin boyut ve yönünün ölçümü hedeflendiğinden korelasyon analizinden faydalanılmıştır. Korelasyon analizinde pearson ve spearman gibi farklı yöntemler kullanılmaktadır. Pearson korelasyon analizi genellikle değişkenlerin normal dağılım sergilediği durumlarda tercih edilmektedir. Spearman korelasyon analizi ise değişkenlerden en az birisi normal dağılım göstermediğinde kullanılmaktadır (Akova vd., 2019:133). Bu sebeple hem ölçekler hem de boyutlar normal dağılım gösterdiği için aralarındaki ilişkiyi belirlemek için pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Baykul ve Güzeller (2014:577)' e göre ölçekler arasındaki korelasyon ilişkisi şu kriterlere göre belirlenmiştir: $r=0,00$ ise ilişki yoktur; $r= 0,01-0,29$ ise zayıf düzeyde ilişki; $r= 0,30-0,70$ ise orta düzeyde ilişki; $r= 0,71-0,99$ ise güçlü ilişki; $r=1,00$ ise mükemmel bir ilişki vardır. Merhamet yorgunluğu düzeyi ile mesleki tükenmişlik arasında pozitif ve güçlü bir ilişki bulunmuştur

($r=0,964$, $p=0,001$). Bu sonuç, merhamet yorgunluğu düzeyi arttıkça mesleki tükenmişlik düzeyinin de arttığını göstermektedir. Merhamet yorgunluğu düzeyi ile ikincil travma arasında da pozitif ve güçlü bir ilişki bulunmuştur ($r=0,892$, $p=0,001$). Bu ilişki, merhamet yorgunluğu düzeyinin artışıyla ikincil travmanın da arttığını ortaya koymaktadır. Merhamet yorgunluğu düzeyi ile hemşire karar verme becerisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r=0,002$, $p=0,983$) (H13 red).

Tablo 10. Merhamet yorgunluğunun karar vermeye etkisi

	B	sh	Beta	t	p	R2	F	p
Sabit	86,623	3,631		23,856	0,000			
Merhamet yorgunluk düzeyi	0,001	0,060	0,002	0,021	0,983	0,001	0,001	0,983

Bağımlı değişken: Hemşire karar verme düzeyi

Model genel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F = 0,001$, $p = 0,983$). Hemşirelik karar verme düzeyi ile merhamet yorgunluğu düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir etki bulunmamıştır ($t = 0,021$, $p = 0,983$) (H14 red). Modelin açıklayıcılık düzeyi oldukça düşüktür ($R^2 = 0,001$), bu da merhamet yorgunluğunun hemşirelik karar verme düzeyini açıklamada anlamlı bir katkısının olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar, merhamet yorgunluğunun hemşirelik karar verme düzeyini etkileyen bir faktör olmadığını göstermektedir.

Tablo 11. Mesleki tükenmişliğin karar vermeye etkisi

Değişken	B	sh	Beta	t	p	R2	F	p
Sabit	87,812	3,340		26,291	0,000			
Mesleki tükenmişlik	-0,034	0,090	-0,031	-0,374	0,709	0,001	0,141	0,709

Bağımlı değişken: Hemşire karar verme düzeyi

Model genel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F = 0,141$, $p = 0,709$). Hemşirelik karar verme düzeyi ile mesleki tükenmişlik düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir etki bulunmamaktadır ($t = -0,374$, $p = 0,709$) (H14a red). Modelin açıklayıcılık düzeyi oldukça düşüktür ($R^2 = 0,001$), bu da mesleki tükenmişlik düzeyinin hemşirelik karar verme düzeyini açıklamada anlamlı bir katkısının olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar, mesleki tükenmişliğin hemşirelik karar verme düzeyini etkileyen bir faktör olmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 12. İkincil travmanın karar vermeye etkisi

Değişken	B	sh	Beta	t	p	R2	F	p
Sabit	87,812	3,340		23,401	0,000			
İkincil travma	0,105	0,152	0,056	0,688	0,493	0,003	0,473	0,493

Bağımlı değişken: Hemşire karar verme düzeyi

Model genel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F = 0,473$, $p = 0,493$). Hemşirelik karar verme düzeyi ile ikincil travma düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır ($t = 0,688$, $p = 0,493$) (H14b red). Modelin açıklayıcılık düzeyi oldukça düşüktür ($R^2 = 0,003$), bu da ikincil travmanın hemşirelik karar verme düzeyini açıklamada anlamlı bir katkısının olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar, ikincil travmanın hemşirelik karar verme düzeyini etkileyen bir faktör olmadığını göstermektedir.

5. Sonuç

Çalışma bulgularına göre, katılımcıların merhamet yorgunluğu düzeyleri ortalama 54,82 ($\pm 24,76$) olarak saptanmış, bu değerlerin 13,00 ile 130,00 arasında değiştiği görülmüştür. Hemşirelerin Mesleki tükenmişlik düzeyi ise ortalama 33,22 ($\pm 16,61$) olarak belirlenmiş olup, değerler 8,00 ile 80,00 arasında değişmektedir. İkincil travma düzeylerine ilişkin bulgular ise ortalama 21,60 ($\pm 9,81$) olup, değerler 5,00 ile 50,00 arasında değişmektedir. Hemşirelerin merhamet yorgunluğu düzeyinin mesleği isteyerek seçme durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir. Alt boyutlardan mesleki tükenmişlik düzeyi ve ikincil travma düzeyinde de anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre hemşirelerin merhamet yorgunluğu düzeyinin (alt boyutlar olan mesleki tükenmişlik ve ikincil travma da dahil) cinsiyete göre istatistiki anlamda bir fark oluşturmadığı bulgulanmıştır. Araştırmada hemşirelerin merhamet yorgunluğu düzeyi (iki alt boyut da dahil) ve karar verme becerisinin yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. İstatistiksel olarak ölçeklerin ortalamaları dikkate alındığında ise hemşirelerin yaş ortalaması artıkça merhamet yorgunluğu düzeyinin (iki alt boyut da dahil) ve karar verme düzeyinin arttığı belirlenmiştir.

Araştırmada hemşirelerin merhamet yorgunluğu düzeyinin medeni duruma göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada evli katılımcıların bekar katılımcılara göre daha yüksek bir merhamet yorgunluğu düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmada hemşirelerin merhamet yorgunluğu düzeyinin meslekte toplam hizmet süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (alt boyutlarda da istatistiksel olarak bir fark olmadığı belirlenmiştir). Çalışmada, karar verme becerisi ile merhamet yorgunluğu arasında anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur. Ölçek alt boyutlarına yönelik analizlerde ise mesleki tükenmişlik ve ikincil travma düzeyleri ile karar verme düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir etki bulunmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuçlar, mesleki tükenmişlik ve ikincil travmanın hemşirelik karar verme düzeyini etkileyen bir faktör olmadığını göstermektedir. Genel olarak bu çalışma, hemşirelerin klinik karar verme süreçlerinin sadece bilişsel değil aynı zamanda duygusal ve çevresel faktörlerden etkilendiğini göstermekte ve sağlık kurumlarında çalışan profesyonellerin duygusal refahının karar kalitesi üzerinde belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Kurumların bu konuda destekleyici politikalar geliştirmesi, hem hizmet kalitesini hem de çalışan memnuniyetini artıracaktır.

6. Tartışma

Bu çalışmada, hemşireler arasında merhamet yorgunluğu düzeylerinin oldukça geniş bir yelpazede dağıldığı ve bireysel farklılıkların belirgin olduğu ifade edilebilir. Aslan ve Mat'ın (2024) çalışmalarında ise hemşirelerin merhamet yorgunluğunu orta düzeyde deneyimlediği görülmüştür. Çamlıca vd.'nin (2024) çalışmasında ise hemşirelerin deneyimlediği merhamet yorgunluğunun orta düzeyin altında olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmada, bazı hemşirelerin tükenmişlik yaşamadığını ya da düşük düzeyde yaşadığını, bazılarının ise yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığını ortaya koymaktadır (ortalama 33,22 ($\pm 16,61$) ve değerler 8,00 ile 80,00 arasında). Barutçu (2023) çalışmasında, acil servis hemşirelerinde merhamet yorgunluğu artıkça tükenmişlik düzeylerinin de doğru orantılı şekilde arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Çamlıca vd.'nin (2024) çalışmasında ise hemşirelerin hissettikleri mesleki tükenmişliğin orta düzeyde olduğu bulgulanmıştır.

Çalışmada, hemşirelerin ikincil travmaya maruz kalma düzeylerinin farklılaştığını ve bazı bireylerin ciddi düzeyde ikincil travma yaşadığını göstermektedir (ortalama 21,60 ($\pm 9,81$) ve değerler 5,00 ile 50,00 arasında). Aslan ve Mat'ın (2024) çalışmalarında ise hemşirelerin ikincil travma yaşama düzeylerinin düşük olduğu bulgulanmıştır. Çamlıca vd.'nin (2024) çalışmasında ise hemşirelerin yaşadıkları travmanın orta düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Öte yandan, hemşirelerin karar verme düzeyleri ortalama 86,69 ($\pm 18,19$) olarak hesaplanmış ve değerler 36,00 ile 120,00 arasında değişmiştir. Bu bulgu, hemşirelerin karar verme becerilerinin de bireysel farklılıklar gösterdiğini, bazı hemşirelerin daha etkili karar verme düzeyine sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Çalışmada, mesleğini isteyerek seçen hemşirelerde daha yüksek merhamet yorgunluğu düzeyleri gözlenmiştir. Bu durum, duygusal bağlılık, yüksek empati, özveri ve mesleki idealizmin zamanla bireyin psikolojik dayanıklılığını zorlamasıyla açıklanabilir. Hemşire karar verme becerisi de mesleği isteyerek seçme durumuna göre anlamlı bir fark gösterdiği bulgulanmıştır. Mesleği isteyerek seçmeyenlerin ortalaması, isteyerek seçenlerin ortalamasından daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç, karar verme becerisinin yalnızca mesleğe duyulan istek ya da içsel motivasyonla değil, aynı zamanda bireyin mesleki uyum süreçleri, görev algısı ve problem çözme yaklaşımıyla da ilişkili olabileceğini göstermektedir. Mesleği gönüllü olarak seçmeyen bireylerin, zamanla mesleki rollerine rasyonel bir bakış açısıyla uyum sağladıkları ve bu durumun karar alma süreçlerinde daha objektif, mantıksal ve stratejik davranmalarını kolaylaştırdığı düşünülebilir. Ayrıca bu bireylerin karar verirken duygusal yükten daha uzak bir tutum sergilemeleri, karar verme becerilerinde daha yüksek puanlar almalarına neden olmuş olabilir.

Çalışmada kadın hemşirelerin merhamet yorgunluğu düzeyi ortalamasının erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuç literatürdeki bazı çalışmalarla tutarlıdır (Emül, 2021; Barutçu, 2023; Aslan & Mat, 2024) ve kadınların duygusal yüklenmeye daha açık olabileceğini ortaya koymaktadır. Özellikle kadın hemşirelerin empati duygularının yüksek olması, hastalarla daha yoğun ve duygusal bağ kurmaları, iş dışı rollerinin (çocuk bakımı, ev işleri vb.) erkeklere nazan daha fazla olmasının stres düzeylerini artırarak duygusal dayanıklılıklarını azaltması kadın hemşirelerin merhamet yorgunlarının daha fazla olmasına yol açabilmektedir. Çam-

lıca vd.'nin (2024) çalışmasında, hemşirelerin cinsiyetleri ile Covid-19 merhamet yorgunluğu ölçeği arasında anlamlı bir ilişki çıktığı belirlenmiştir. Bu bulguyu Covid-19 gibi olağanüstü bir hastalıkla başetmede hemşirelerin çok yoğun iş yükü altında çalışmasının bir sonucu olarak değerlendirmek mümkündür.

Hemşirelerin yaşla birlikte hem merhamet yorgunluğu düzeylerinin hem de karar verme düzeylerinin artması, bir yandan deneyimin ve profesyonelliğin karar mekanizmalarını güçlendirmesiyle; diğer yandan uzun süreli duygusal yük birikimiyle açıklanabilir. Yani hemşirelerin yaşlarının artması ile birlikte onların mesleki deneyimi de artar. Bu da hemşirelerin daha fazla hasta teması, daha çok travmatik olaya tanıklık etme ve zamanla duygusal olarak yıpranmasına neden olabilecektir. Aydın (2022) ise çalışmasında bu çalışmadaki bulgunun aksine genç yaştaki hemşirelerin daha çok merhamet yorgunluğu yaşadığını belirlemiştir. Benzer şekilde, bu çalışmada yaş ve eğitim düzeyi gibi demografik değişkenlerin hemşirelerin karar verme becerilerini etkilediği görülmüştür. Yaş arttıkça ve eğitim seviyesi yükseldikçe karar verme puanlarının da arttığı tespit edilmiştir. Bu durum, deneyimin ve akademik bilginin karar verme süreçlerine katkı sağladığını göstermektedir.

Evli olan katılımcıların (%80'inin kadın olması) iş dışı rolleri (aile içi sorumluluklar, çocuk bakımı, ev işleri vb.), artan sorumluluklar, sınırlı kişisel zaman, rol çatışmaları ve öz bakım eksikliği gibi nedenlerden dolayı bekar katılımcılara göre daha fazla olması merhamet yorgunluklarının fazla olmasına yol açan olası durumlar olarak açıklanabilir. Alt boyutlardan biri olan Mesleki tükenmişlik düzeyi, medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermez iken, diğer alt boyut olan İkincil travma düzeyinin ise medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgulanmıştır. Çamlıca vd.'nin (2024) çalışmasında, hemşirelerin medeni hali ile Covid-19 merhamet yorgunluğu ölçeği arasında anlamlı bir ilişki çıktığını belirlemiştir. Evli katılımcıların ikincil travma düzeyi, bekar katılımcılardan anlamlı derecede daha yüksek çıkmıştır. Yine araştırmada evli katılımcıların, bekar katılımcılara göre daha yüksek bir karar verme becerisine sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonucun olası nedeni olarak evli olan katılımcıların hem özel yaşamda aldıkları sorumluluklar hem de gelişen sosyal ve duygusal becerileri ile ilişkilendirilebilir. Bu durum, evlilik yaşamının bireyin profesyonel karar verme kapasitesini destekleyebileceğini düşündürmektedir.

Hemşirelerde merhamet yorgunluğunun meslekteki hizmet süresiyle istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkisi bulunamamıştır. Bu durumun daha çok bireysel özellikler, çevresel faktörler ve duygusal deneyimlerin niteliğiyle bağlantılı olduğu ifade edilebilir. Bu bulgu, merhamet yorgunluğunun sadece kıdem ya da hizmet yılı ile açıklanamayacağını; her meslek dönemindeki hemşirelerin bu açıdan izlenmesi gerektiğini göstermektedir. Barutçu (2023) ise yaptığı çalışmada, 1-5 yıl mesleki deneyimi olanların 5-10 yıl deneyimi olanlara göre daha yüksek düzeyde merhamet yorgunluğu ve mesleki tükenmişlik yaşadıklarını bulgulanmıştır. Buna göre mesleklerinde daha az deneyim yaşayan hemşirelerin merhamet yorgunluklarının daha fazla olduğu söylenebilir. Hemşire karar verme becerisinin de hemşirelerin meslekteki toplam hizmet süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir.

Çalışmada karar verme becerisi ile merhamet yorgunluğu arasında anlamlı olmayan bir ilişkinin bulunması, Hunsaker vd. (2015) ve Lombardo ve Eyre'nin (2011) bulguları ile örtüşmektedir. Araştırmanın anlamlılık düzeyine ulaşmaması, örneklem büyüklüğü, örgütsel koşullar veya kişisel başa çıkma stratejileri gibi dışsal faktörlerden kaynaklanabilir. Fakat Kırıcı'nın (2021) araştırmasında ise pediatri hemşirelerin merhamet yorgunluğu düzeyi arttıkça klinik karar verme becerilerinin azaldığı görülmüştür. Dolayısıyla araştırma bulgularının literatür tarafından tam olarak desteklenmediği belirtilebilir.

7. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına dayanarak şu öneriler geliştirilmiştir: Hastane yönetimleri, hemşirelerin merhamet yorgunluğu düzeylerini azaltmaya yönelik farkındalık eğitimleri düzenlemelidir. Klinik karar verme süreçlerinin geliştirilmesi için hizmet içi eğitim programları yaygınlaştırılmalıdır. Psikolojik destek sistemleri (örneğin süpervizyon, danışmanlık hizmetleri) tüm sağlık çalışanlarına erişilebilir hâle getirilmelidir. Çalışma saatleri ve vardiya sistemleri gözden geçirilmeli, dinlenme süreleri artırılarak duygusal tükenme önlenmelidir. Merhamet yorgunluğu ile başa çıkma becerileri, hemşirelik lisans müfredatına entegre edilmelidir.

Kaynakça

- Adams RE, Boscarino JA, Figley CR (2006) Compassion fatigue and psychological distress among social workers: a validation study. *Am. J. Orthopsychiatry*, 76, 103-108.
- Akova, O., Şahin, G., & Öğretmenoğlu, M. (2019). Rekreasyon deneyiminin psikolojik iyi oluş üzerine etkisi, Y kuşağı üzerinde bir araştırma. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 124-139.

- Alharbi, J., Jackson, D., & Usher, K. (2020). Compassion fatigue in critical care nurses and its impact on nurse-sensitive indicators in Saudi Arabian hospitals. *Australian Critical Care*, 33(6), 553-559.
- Altay, M. (2022). Hemşirelerde merhamet yorgunluğu: Nedenleri ve sonuçları. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(2), 134-145.
- Aslan Z.T. & Mat, S.T.B. (2024). Hemşirelerde merhamet yorgunluğu ve bakım davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Kesitsel bir çalışma. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, 11(2), 362-371.
- Aydın, S. (2022). *Cerrahi hemşirelerinde merhamet yorgunluğu ile maneviyat ve manevi bakım arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Barutçu, S. (2023). Kadın sağlık çalışanlarında duygusal tükenme ve empati. *Türk Psikiyatri Araştırmaları*, 30(1), 45-58.
- Baykul, Y. & Güzeller C. O., (2014). *Sosyal bilimler için istatistik SPSS uygulamalı*, Pegem Akademi.
- Benner, P. (1984). *From novice to expert: Excellence and power in clinical nursing practice*. Addison-Wesley.
- Berzoff, J. (2011). Why we need to think about compassion fatigue. *Clinical Social Work Journal*, 39, 231-235.
- Boyle, D. A. (2011). Countering compassion fatigue: A requisite nursing agenda. *The Online Journal of Issues in Nursing*, 16(1), Manuscript 2.
- Cavanagh, N., Cockett, G., Heinrich, C., Doig, L., Fiest, K., Guichon, J. R., ... & Doig, C. J. (2020). Compassion fatigue in healthcare providers, A systematic review and meta- analysis. *Nursing ethics*, 27(3), 639-66
- Cevizci, C. (2019). *Hemşirelerin örgütsel çatışma nedenleri ve çözüm yaklaşımları* (Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/>
- Cioffi, J. (2000). Nurses' experiences of making decisions to call emergency assistance. *Journal of Advanced Nursing*, 32(1), 108-114.
- Çamlıca, T., Uyar, S., Çalışkan Cellatoğlu, N.Ö., & Yalın, H. (2024). COVID-19 pandemisinde hemşirelerin merhamet yorgunluğu ve korku düzeylerinin belirlenmesi: Çok merkezli bir çalışma. *Ordu Üniversitesi Hemşirelik Çalışmaları Dergisi*, 7(3), 685-696. DOI: 10.38108/ouhcd.1367100
- Demir, Ş., & Akman Yılmaz, A. (2021). Hemşire Karar Verme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, 8(3), 407-417. doi:10.54304/SHYD.2021.35693
- Dinç, S., & Ekinci, M. (2019). Merhamet yorgunluğu kısa ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması, geçerlilik ve güvenirliği. *Psikiyatri Güncel Yaklaşımlar*, 11, 192-202.
- Emül, M. (2021). Hemşirelerde merhamet yorgunluğu ve etkileyen faktörler. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 24(3), 201-210.
- Figley CR. (2002). Compassion fatigue: Psychotherapists' chronick lack of self care, *Journal of Clinical Psychology*, 2002, 58(11), 1433-1441.
- Hunsaker, S., Chen, H. C., Maughan, D., & Heaston, S. (2015). Factors that influence the development of compassion fatigue, burnout, and compassion satisfaction in emergency department nurses. *Journal of Nursing Scholarship*, 47(2), 186-194.
- Johansen, M. L., & O'Brien, J. L. (2016). Decision making in nursing practice: A concept analysis. *Nursing Forum*, 51(1), 40-48.
- Joinson, C. (1992). Coping with compassion fatigue. *Nursing*, 22(4), 116-121.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (3. Baskı), Ankara: Asil.
- Kırçı, N. (2021). Merhamet yorgunluğu ve iş stresi ilişkisi: Hemşireler üzerine bir çalışma. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 8(3), 250-260.
- Lauri, S. & Salanterä, S. (2002). Developing an instrument to measure and describe clinical decision making in different nursing fields. *Journal of Professional Nursing*, 18(2), 93-100. <https://doi.org/10.1053/jpnu.2002.32344>
- Lombardo, B., & Eyre, C. (2011). Compassion fatigue: A nurse's primer. *The Online Journal of Issues in Nursing*, 16(1), 1-12.
- Peters, E. (2018). Compassion fatigue in nursing: A concept analysis. *Nursing Forum*, 53(4), 466-480.
- Sabo, B. M. (2006). Compassion fatigue and nursing work: Can we accurately capture the consequences of caring work? *International Journal of Nursing Studies*, 43(6), 775-782.
- Sevin, B., & Günüşen, N. (2021). Hemşirelerin Psikolojik Dayanıklılığının Merhamet Yorgunluğu, Tükenmişlik ve Merhamet Memnuniyetini Yordayıcı Rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 14(4), 379-386.
- Simon, H. A. (1957). *Administrative behavior: A study of decision-making processes in administrative organizations*. Free Press.
- Smart, D., English, A., James, J., Wilson, M., Daratha, K. B., Childers, B., & Magera, C. (2014). Compassion fatigue and satisfaction: A cross-sectional survey among US healthcare workers. *Nursing & Health Sciences*, 16(1), 3-10.
- Sümbüloğlu, K., & Sümbüloğlu, V. (2012). *Biyoistatistik*. Hatiboğlu Yayınları. Ankara
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Thompson, C., & Dowding, D. (2002). *Clinical decision making and judgement in nursing*. Churchill Livingstone.

Extended abstract**Introduction**

Today's healthcare systems are multidimensional structures that do not limit themselves to treating physical illnesses but also prioritize the psychosocial well-being of healthcare professionals. Nurses are among the most critical components of this system. Factors such as heavy workload, emotional labor, direct patient contact, and contact with patients' relatives increase the risk of emotional exhaustion among nurses. This state of exhaustion, defined in the literature as "compassion fatigue," negatively affects an individual's capacity to provide care (Figley, 2002). Nurses working in healthcare institutions are exposed to numerous challenging factors, such as stress, staff shortages, long working hours, conflicts with patients' relatives, and emotional burden. In such environments, the constant need to empathize may lead to psychological exhaustion over time, which in turn can weaken decision-making skills (Sabo, 2006; Smart et al., 2014). Some studies have demonstrated a direct relationship between compassion fatigue and lower decision-making quality (Hunsaker et al., 2015). On the other hand, while individuals with high empathy are more inclined to engage in helping behaviors, this tendency can lead to long-term emotional fatigue, which may, in turn, impair decision-making processes (Berzoff, 2011).

Johansen and O'Brien (2016) stated that effective decision-making in nursing is a critical skill for both professional development and patient safety. In this context, it appears that many of the mental barriers encountered during decision-making are closely linked to emotional exhaustion. Therefore, it can be argued that decision-making skills are directly related not only to cognitive abilities but also to emotional competence. Compassion fatigue can impact not only nurses' mental states but also their professional competencies. In particular, the ability to make quick, accurate decisions under time pressure, stress, and a high patient load is crucial to maintaining the quality of care (Joinson, 1992). However, there is increasing evidence that individuals experiencing burnout or empathic overload may suffer cognitive impairments in their decision-making processes (Boyle, 2011).

In this context, the present study aims to determine whether there is a significant relationship between nurses' compassion fatigue levels and their decision-making skills. In line with this aim, differences in these variables by nurses' demographic characteristics were also analyzed. By examining the relationship between compassion fatigue and decision-making across both individual and institutional outcomes, this study aims to inform interventions that better support nurses.

Method

The primary aim of this study is to examine whether compassion fatigue among nurses, who are required to establish empathetic relationships with patients, affects their decision-making abilities. The central focus of this research is to explore how nurses' decision-making processes are influenced under emotional burden. In addition, the study aims to examine whether compassion fatigue and decision-making skills differ across demographic variables, including gender, age, educational level, marital status, whether the profession was chosen voluntarily, and total years of service.

In this context, the study population consists of nurses working at Kahramanmaraş Sütçü İmam University Health Practice and Research Hospital. The findings obtained are expected to shed light on the psychological state of healthcare professionals and their decision-making mechanisms. This research employed a quantitative approach within a descriptive survey design. The study population included 250 nurses employed at Kahramanmaraş Sütçü İmam University Health Practice and Research Hospital. The sample comprised 150 nurses selected by random sampling. The minimum required sample size was calculated using the formula provided by Sümbüllüoğlu and Sümbüllüoğlu (2012:265).

Conclusion and discussion

Although the relationship between nurses' levels of compassion fatigue and their decision-making abilities was not statistically significant in this study, several demographic variables emerged as influential. In particular, it was observed that nurses who voluntarily chose their profession had lower levels of compassion fatigue and higher decision-making abilities. These findings indicate that professional motivation is a determining factor not only in job satisfaction but also in psychological resilience.

According to the gender variable, female nurses reported higher levels of compassion fatigue than male nurses. This result is consistent with the existing literature (Barutçu, 2023; Emül, 2021) and suggests that women may be more susceptible to emotional burden. Similarly, demographic variables such as age and educational level were also found to influence decision-making abilities. As age and education level increased, decision-making scores

also tended to rise. This finding highlights the contribution of experience and academic knowledge to the decision-making process.

While no significant relationship was found between decision-making ability and compassion fatigue, this finding is aligned with expectations reported in the literature (Hunsaker et al., 2015; Lombardo & Eyre, 2011). However, the lack of statistical significance may be attributed to external factors such as sample size, organizational conditions, or personal coping strategies.

Analyses of the sub-dimensions of the scales revealed no statistically significant effect between levels of professional burnout and secondary traumatic stress and nurses' decision-making abilities. These results suggest that professional burnout and secondary trauma are not determinants of nurses' clinical decision-making capacity. Overall, this study demonstrates that clinical decision-making processes in nursing are influenced not only by cognitive skills but also by emotional and environmental factors. It emphasizes that the emotional well-being of healthcare professionals is critical to the quality of their decisions. Therefore, the development of supportive institutional policies in this regard would improve both the quality of healthcare services and employee satisfaction.

Yazarın katkı oranı beyanı

Araştırmanın tasarımı, uygulanması, veri analizi ve makale yazımı tamamen yazarların ortak katkısı ile gerçekleştirilmiş olup, herhangi bir yapay zekâ (YZ) uygulaması kullanılmamıştır.

Çıkar çatışması

Yazarlar, potansiyel bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

Etik Kurul Onayı

Bu çalışma, Etik Kurul Onayı 07/12/2022 tarih ve 2138 sayılı karar ve 57. toplantı ve 5. karar olarak Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan alınmıştır. Araştırma, insan araştırmaları için belirlenen Helsinki Bildirgesi etik ilkelerine uygun olarak yürütülmüştür. Çalışmanın tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

International Journal of Social Sciences
and Education Research
Volume:11 Issue:4, 2025

Research article/Araştırma makalesi

Okul öncesi dönemde baba çocuk ilişkilerinin anne bekçiliği davranışları
açısından incelenmesi

Hülya Gülay Ogelman, İlkay Göktas

Okul öncesi dönemde baba çocuk ilişkilerinin anne bekçiliği davranışları açısından incelenmesi

Examining father–child relationships in the preschool period in relation to maternal gatekeeping behaviours

Hülya Gülay Ogelman¹ ve İlkay Göktaş²

¹Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sinop, Türkiye, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4245-0208>

²Sorumlu Yazar, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Vezirköprü MYO, Vezirköprü/Samsun, Türkiye, Email: ilkaygoktas1@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4701-455X>

Makale Bilgisi	Öz
Araştırma Makalesi Gönderilme: 1 Haziran 2025 Düzeltilme: 15 Kasım 2025 Kabul: 26 Kasım 2025 Anahtar kelimeler: Anne bekçiliği, Baba çocuk ilişkisi, Çocuk yetiştirme tutumları, Okul öncesi dönem	Araştırmaman amacı, anne bekçiliği davranışları ile baba çocuk ilişkisi değişkenleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Çalışma grubuna, Samsun ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir bağımsız anaokuluna devam eden 60 çocuk (36 kız, 24 erkek) ve ebeveynleri (60 anne ve 60 baba) dahil edilmiştir. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Babasavar Annelik Ölçeği ve Ebeveyn Çocuk İlişki Ölçeği (Baba Formu) olmak üzere üç ölçme aracı kullanılmıştır. Bulgulara göre anne bekçiliği davranışlarının baba çocuk ilişkisi ile ilişkili olabildiği ve baba çocuk ilişkisini yordayabildiği söylenebilir. Anne bekçiliğine ilişkin toplam puan ve dört alt boyut, en az bir baba çocuk ilişkisi değişkeniyle ilişkili bulunmuştur. Anne bekçiliği toplam puanı ve üç alt boyut (modern annelik, dolaylı annelik, iki kat sorumlu annelik) baba çocuk ilişkisindeki çatışma alt boyutuyla, aşırı bağlı annelik de olumlu ilişki alt boyutuyla ilişkili bulunmuştur. Anne bekçiliği toplam puanı ve iki kat sorumlu annelik baba çocuk ilişkisinden çatışma alt boyutunu, aşırı bağlı annelik alt boyutu olumlu ilişkiler alt boyutunu yordamaktadır.
Article Info	Abstract
Research Article Received: 1 June 2025 Revised: 15 November 2025 Accepted: 26 November 2025 Keywords: Maternal gatekeeping, Father-child relationship, Child-rearing attitudes, Preschool period	This study aims to examine the relationships between maternal gatekeeping behaviours and variables related to the father–child relationship. The study group consisted of 60 children (36 girls, 24 boys) attending an independent preschool affiliated with the Ministry of National Education in the province of Samsun, and their parents (60 mothers and 60 fathers). Three instruments were used: the Personal Information Form, the Maternal Gatekeeping Scale, and the Parent–Child Relationship Scale (Father Form). The findings indicate that maternal gatekeeping behaviours may be associated with the father–child relationship and may predict aspects of this relationship. The total maternal gatekeeping score and its four sub-dimensions were found to be related to at least one father–child relationship variable. The total gatekeeping score and three sub-dimensions (modern motherhood, indirect motherhood, and doubly responsible motherhood) were associated with the conflict sub-dimension of the father–child relationship. In contrast, the overly attached motherhood sub-dimension was associated with the positive relationship sub-dimension. Furthermore, the total gatekeeping score and the doubly responsible motherhood sub-dimension predicted the conflict sub-dimension of the father–child relationship. In contrast, the overly attached motherhood sub-dimension predicted the positive relationship sub-dimension.

1. Giriş

Son yıllarda ortaya konulan anne-baba tutumlarından biri olan babasavar annelik ya da anne bekçiliği kavramı, annelerin çocuk bakımı/yetiştirme sorumluluğunu eşleriyle paylaşma eğilimleri üzerine kuruludur (İnce ve Özdemir Beceren, 2024; Karabulut ve Şendil, 2017). Anne bekçiliği, annelerin çocuk bakımı/yetiştirmeye yönelik

* Bu çalışma 7. Uluslararası Disiplinlerarası Eğitimsel Düşünceler Konferansı' (ICIER 2025)nda özet olarak sunulmuştur.

** Bu çalışmanın Etik Kurul Onayı Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulu'ndan (30.12.2022 tarih ve 2022-1077 sayılı karar) alınmıştır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir.

Kaynak göster: Ogelman, H. G. & Göktaş, İ. (2025). Okul öncesi dönemde baba çocuk ilişkilerinin anne bekçiliği davranışları açısından incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 11 (4), 256-267. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.1708602>

tutum ve davranışlarının babaların çocuk bakımı/yetiştirme sürecine katılımını ne şekilde etkilediğini ifade etmektedir (Allen ve Hawkins, 1999). Anne bekçiliği, genellikle çocuk bakımının ve ev işlerinin geleneksel olarak kadınlara ait olduğu inancıyla ilişkilidir. Bunun yanı sıra annelerin çocukları koruma ve güvenliklerini sağlamaya yönelik endişelerinden de kaynaklanabilir (Allen ve Hawkins, 1999). Kısacası, anne bekçiliği bir annenin çocuğun bakımına, yetiştirilmesine ve aile içi sorumluluklarla ilişkili olarak babanın katılımını kısıtlaması, kontrol etmesi veya engellemesi anlamına gelmektedir (Allen ve Hawkins, 1999; Fagan ve Barnett, 2003). Bu kavram ilk olarak 1990'larda Allen ve Hawkins tarafından ortaya atılmıştır. Allen ve Hawkins (1999), anne bekçiliğini kadınların ev ve çocuk bakımında erkeklerin öğrenme ve gelişme fırsatlarını sınırlayarak, aile içi iş bölümünde iş birliğini engelleyen bir dizi inanç ve davranışlar olarak tanımlamışlardır.

Allen ve Hawkins, anne bekçiliğini baba katılımı açısından engelleyici bir tutum olarak değerlendirirken Puhlman ve Pasley (2013) Aile Sistemleri Kuramı ile Feminist Kuramdan esinlenerek anne bekçiliğini üç boyutlu ve daha kapsamlı bir yapı olarak yeniden kavramsallaştırmışlardır (Puhlman ve Pasley, 2013). Boyutların ilki olan kontrol, annelerin aile kararlarında son sözü söyleme eğilimi ve babaların çocuklarla etkileşimini sıkı bir şekilde denetlemelerini ifade eder. Kontrol boyutunda anne, babanın çocukla etkileşimini sürekli izleyebilir, babanın üstlendiği görevlerin kendisi tarafından belirlenmesi gerektiğini düşünüp çocuğu ilgilendiren kararları çoğunlukla tek başına alabilir. İkinci boyut olan engelleyici davranışlar, annelerin babaların çocuklarla etkileşimini sınırlayan veya engelleyen davranışlarını (eleştiri, alay etme, destek eksikliği) kapsar. Engelleyici boyutta anne, babanın çabalarını eleştirme, yaptığı işi düzeltme, babanın çocuk bakımı konusundaki yetkinliğini küçümseme, babayı yetersiz hissettirme ve babanın çocukla olan etkileşimini kısıtlama veya engelleme gibi davranışlar sergileyebilmektedir. Son boyut olan teşvik edici davranışlar, annelerin babaların çocuklarla etkileşimini teşvik eden ve destekleyen davranışlarıdır (övgü, teşvik, yardım). Bu boyutta anne, babaya çocuğun bakımına/egitimine katılmaya yönelik olumlu geri bildirimlerde bulunabilir, çocukla ilgili konularda babaya fikrini sorabilir, babayı çocukla yalnız vakit geçirme noktasında destekleyebilir, babanın çocukla kurduğu rutin etkinliklere veya ilişkilere değer verebilir. Schoppe Sullivan vd. (2015) de Puhlman ve Pasley gibi kavramın annelerin babaların çocuklarla etkileşimini kontrol etme, sınırlama gibi olumsuz tutumları içerebileceği gibi teşvik etme/cesaretlendirme şeklinde olumlu davranışları da içerebileceğini belirtmişlerdir. Görüldüğü üzere anne bekçiliği anne merkezli bir kavram olup, annenin babalar üzerindeki doğrudan çocuklar üzerindeki dolaylı etkilerini ifade etmektedir.

2. Literatür

Anne bekçiliğinin babalar ve çocuklar üzerinde çeşitli etkileri olabilmektedir. Örnek olarak Thomas ve Holmes (2020), annelerin babaların çocuk bakımına katılımını sınırlayan davranışlarının babaların ebeveynlik rollerine dair algılarını olumsuz etkileyebildiğini belirtmiştir. Şöyle ki engellenen babaların kendilerini yetersiz hissedebileceği ve çocuk bakımına yönelik öz yeterlilik inançları azalabileceği vurgulanmıştır. Fischer vd. (2023), altı yaşın altındaki çocukları olan iki yüz yetmiş yedi Kanadalı ve Alman baba ile gerçekleştirdiği çalışmada, babaların daha yüksek düzeyde algıladığı anne bekçiliği davranışlarının gerçekleştiği haftalarda, daha düşük olumlu romantik ilişki kalitesi, daha yüksek olumsuz romantik ilişki kalitesi ortaya konulmuştur. Nitekim babalar bu haftalarda aile sisteminden daha fazla dışlandıklarını hissettiklerini belirtmişlerdir (Fischer vd., 2023). Schoppe Sullivan vd. (2008) annelerin yüksek düzeyde engelleyici bekçilik sergilemesinin eşler arasındaki uyumu azaltıp ebeveynlik çatışmalarının artmasına yol açtığını ortaya koymuştur. Anne bekçiliği, baba çocuk ilişkileri ve genel aile işleyişi üzerinden çocuklar üzerinde de önemli sonuçlar doğurabilmektedir. Anneler babaların katılımını kısıtladığında, çocuklar babaların bakımından ve ilgisinden daha az yararlanabilmekte bu da çocuk gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Bununla birlikte yüksek düzeyde ve kaliteli baba katılımının çocukların sosyal, davranışsal ve psikolojik gelişimi üzerinde olumlu etkiler oluşturabileceği ifade edilmektedir (Sarkadi vd., 2008). Gaunt (2008), annelerin ideal ebeveynlik standardını belirleyip babayı bu standarda göre değerlendirerek sınırlandırması şeklinde de ifade edilebilecek anne bekçiliğinin, çocukların aile içi rol modellerini tek boyutlu olarak algılamasına yol açabildiğini belirtmiştir. Ek olarak çocuklarda sosyal öğrenme yoluyla ebeveyn rollerine ilişkin daha katı kalıpların gelişebildiğini ve bu durumun bazı çocuklarda esneklik, problem çözme ve kişilerarası ilişkilerde sorunlara yol açabileceğine dikkat çekilmiştir (Gaunt, 2008).

Türkiye’de anne bekçiliği konusuyla ilgili çalışmalar son yıllarda artış göstermekle birlikte çalışmaların çok sayıda olmadığı da söylenebilir (Ergin ve Demirbaş, 2024). Örnek olarak Ergin ve Demirbaş (2024), 0-24 aylık çocuğu olan anne ve babalara yönelik olarak Annelik Bekçiliği Ölçeğinin uyarlamasını yapmıştır. Konu ile ilgili ölçme araçlarının yaygınlaşmasının araştırmaları da çeşitlendirebileceği söylenebilir. Başeğmez (2023) 48-69

aylık çocuklar ve anneleri ile yaptığı çalışmada, annelerin beklelik davranışlarıyla çocuklarının sosyal yetkinlik ve problemleri davranışları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ancak annelerin teşvik edici davranışlarıyla çocukların duygu düzenlemeleri arasında olumlu yönde ilişki olduğu, annelerin sınırlayıcı davranışları arttıkça/azaldıkça çocukların duygusal değişkenliklerinin arttığı/azaldığı belirlenmiştir. Ebeoğlu Duman ve Akgöz Aktaş (2021), araştırmalarında annenin geleneksel cinsiyet rollerinin teşvik edici bekleliği olumsuz yönde yordadığı kontrol boyutunun ise olumlu yönde yordadığı saptanmıştır.

Ek olarak annenin çocuk yetiştirmede yaşadığı günlük zorlukların engelleyici ve kontrol edici bekleliği olumlu yönde yordadığı bulunmuştur. Karabulut ve Şendil (2017)'in çalışmada baba eğitim düzeyi yükseldikçe daha düşük düzeyde annelik bekleliğine maruz kalındığı saptanmıştır. Yapılan alan yazın taraması sonucunda, okul öncesi dönemde çocuğu olan anne bekleliği davranışlarının baba çocuk ilişkisi üzerindeki etkisine yönelik bir çalışmaya (Alakoç vd., 2025) rastlanılmıştır. Bu noktada araştırmanın alan yazına katkı sağlayabileceği, sonraki çalışmalara rehberlik edebileceği düşünülmektedir. Türk kültüründeki anne bekleliği davranışlarının ve bu davranışların etkilerinin ortaya konulması, çocuk yetiştirme tutumlarına ilişkin güncel bilgiler ortaya koyabilecektir. Annelerin babalar ve çocuklar üzerindeki etkilerinin derinlemesine incelenmesi, konu ile ilgili özellikle deneysel çalışmalara ışık tutabilecek bulgular ortaya koyabilir. Bununla birlikte konuya ilişkin bulguların artması, farklı değişkenlerle yapılacak çalışmalara da rehberlik sunabilir. Araştırmanın amacı, anne bekleliği davranışları ile baba çocuk ilişkisi değişkenleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

1. Modern annelik davranışları ile baba çocuk ilişkileri değişkenleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
2. Modern annelik davranışları baba çocuk ilişkileri değişkenlerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
3. Dolaylı annelik davranışları ile baba çocuk ilişkileri değişkenleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
4. Dolaylı annelik davranışları baba çocuk ilişkileri değişkenlerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
5. İki kat annelik davranışları ile baba çocuk ilişkileri değişkenleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
6. İki kat annelik davranışları baba çocuk ilişkileri değişkenlerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
7. Aşırı bağı annelik davranışları ile baba çocuk ilişkileri değişkenleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
8. Aşırı bağı annelik davranışları baba çocuk ilişkileri değişkenlerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
9. Anne bekleliği davranışları ile baba çocuk ilişkileri değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
10. Anne bekleliği davranışları baba çocuk ilişkileri değişkenlerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

3. Yöntem

Bu çalışmanın Etik Kurul Onayı Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulu'ndan (30.12.2022 tarih ve 2022-1077 sayılı karar) alınmıştır.

3.1. Araştırma deseni

Bu çalışmada tarama modelinin türlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, bir tür tarama modeli olup, iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim eğilimlerini veya örüntülerini belirlemek amacıyla kullanılan bir istatistiksel yaklaşımdır (Creswell, 2017). Bu bağlamda araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının annelerinin anne bekleliği davranışları ile baba çocuk ilişkileri arasındaki ilişkilerin saptanması amaçlanmıştır.

3.2. Çalışma grubu

Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminden yararlanılarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi araştırmacının hedeflemiş olduğu örnekleme seçiminde yakın ve erişilmesi kolay olan unsurlara yönelmesi olarak tanımlanabilir (Patton, 2005; Soykut Gündoğar ve Kartal, 2017). Çalışma grubuna, Samsun ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir bağımsız anaokuluna devam eden 60 çocuk (36 kız, 24 erkek)

ve ebeveynleri (60 anne ve 60 baba) dahil edilmiştir. Ailelerin tamamı birlikte yaşamaktadır ve çocuklar normal gelişim özelliği göstermektedir. Araştırmaya katılan çocuk ve anne babalara ait demografik bilgiler Tablo 1. de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya katılan çocuk ve anne babalara ait demografik bilgiler

Değişkenler	n	%
Cinsiyet		
Kız	36	60.0
Erkek	24	40.0
Toplam	60	100.0
Çocuk yaş		
48-59	18	30.0
60-72	42	70.0
Toplam	60	100.0
Baba yaş		
20-29	1	2.0
30-39	48	80.0
40-49	11	18.0
Toplam	60	100.0
Anne yaş		
20-29	8	13.3
30-39	43	72.0
40-49	9	14.7
Toplam	60	100.0

3.3. Veri toplama araçları

Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Babasavar Annelik Ölçeği ve Ebeveyn Çocuk İlişki Ölçeği (Baba Formu) olmak üzere üç ölçme aracı kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Kişisel Bilgi Formu'nda, çocuğun cinsiyeti ve yaşı, anne baba eğitim düzeyleri, anne baba yaşları ve anne baba meslekleri sorularını içeren demografik bilgi soruları yer almaktadır.

3.3.2. Babasavar annelik ölçeği

Babasavar Annelik Ölçeği, annelerin çocuk yetiştirirken babayı sınırlayan ya da destekleyen davranışlarını değerlendirmek amacıyla Dönmez (2019) tarafından geliştirilmiştir. 5 dereceli Likert tipi olan ölçek (1 "Hiçbir Zaman"dan 5 "Her Zaman"a kadar) toplam 57 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte "Modern Annelik", "İki Kat Sorumlu Annelik", "Aşırı Bağlı Annelik", "Geleneksel Annelik" ve "Dolaylı Annelik" olmak üzere beş alt boyut yer almaktadır. Puanlama sürecinde; Modern Annelik alt boyutu 17–85, İki Kat Sorumlu Annelik 13–65, Aşırı Bağlı Annelik 14–70, Geleneksel Annelik 5–25 ve Dolaylı Annelik 8–40 puan aralığında değerlendirilmektedir. Ölçeğin toplam puanı hesaplanabilir ve bu hesaplamada Modern Annelik alt boyutuna ait maddeler ters kodlanmaktadır. Toplamda alınabilecek puan 57 ile 285 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenirlik düzeyi Cronbach Alfa katsayılarına göre; Modern Annelik için .89, İki Kat Sorumlu Annelik için .87, Aşırı Bağlı Annelik için .85, Geleneksel Annelik için .71, Dolaylı Annelik için .63 ve genel ölçek için .90 olarak belirlenmiştir (Dönmez, 2019). Bu araştırmada ise güvenirlik katsayıları Modern Annelik için .70, İki Kat Sorumlu Annelik için .76, Aşırı Bağlı Annelik için .82, Geleneksel Annelik için .57, Dolaylı Annelik için .60 ve ölçeğin genelinde .87 olarak bulunmuştur. Geleneksel Annelik alt boyutunun iç tutarlılığının düşük olması nedeniyle bu boyut analizlerden çıkarılmış; toplam ölçek puanı ve diğer alt boyutlar çalışmaya dahil edilmiştir.

3.3.3. Ebeveyn çocuk ilişki ölçeği (baba formu)

Pianta (1992) tarafından geliştirilen Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği'nin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Uzun ve Baran (2015) tarafından yapılmıştır. Bu ölçek, toplam 30 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır: çatışma (14 madde), bağlanma (6 madde) ve olumlu ilişki (10 madde). Ölçek, 5 dereceli Likert tipi bir ölçek olup, (1) Kesinlikle uygun değil ile (5) Kesinlikle çok uygun arasında yanıtlanmaktadır. Ölçeğin genel Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .71, olumlu ilişkiler alt boyutu için .76, bağlanma alt boyutu için .61 ve çatışma alt boyutu için .62 olarak hesaplanmıştır. Testin uygulanma süresi ise ortalama 30 dakika olarak belirlenmiştir (Uzun ve Baran, 2015). Bu çalışmada, ölçeğin olumlu ilişkiler alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı .68, bağlanma alt boyutunun .48 ve çatışma alt boyutunun .76 olarak bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, bağlanma alt boyutunun

iç tutarlılık katsayısının oldukça düşük olması nedeniyle bu boyut araştırmadan çıkarılmış, sadece olumlu ilişkiler ve çatışma boyutları analizlere dahil edilmiştir.

3.4. Verilerin toplanması

Araştırma verileri, 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Araştırma öncesi etik kurul izni alınmıştır. Etik kurul izni Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulu'ndan (30.12.2022 tarih ve 2022-1077 sayılı karar) alınmıştır. İlk olarak araştırmacıların belirlediği anaokullarının müdürleri ile görüşülmüş, araştırmaya kabul eden bir bağımsız anaokulunun çalışma grubuna dahil edilen sınıfların öğretmenleri ile görüşülerek ölçekler açıklanmıştır. Öğretmenler çocukların anne ve babalarına ölçek konusunda gerekli bilgileri vererek gönüllülük esasına bağlı olarak araştırmaya davet etmiş, araştırmaya katılan anne babaların ölçekleri doldurması ile veriler elde edilmiştir. Kişisel Bilgi Formu ve Babasavar Annelik Ölçeği anneler, Ebeveyn Çocuk İlişki Ölçeği (Baba Formu) babalar tarafından bireysel olarak doldurulmuştur.

3.5. Verilerin analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 20 paket programı kullanılmıştır. Normallik analizinde -1.5 ile +1.5 arasındaki Skewness ve Kurtosis değerlerinin normal dağılımı gösterebileceği kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2014). Bulgularda, ölçeklerin ve araştırmada yer alan alt boyutlarının önemli bir bölümünün normallik koşulunu sağladığı, Babasavar Annelik Ölçeğine ait Dolaylı Annelik ve Modern Annelik alt boyutlarının normal dağılım koşulunu sağlamadığı belirlenmiştir. Araştırmada yer alan alt boyutlardan normal dağılımlar için Pearson Korelasyon Katsayısı ile Basit Doğrusal regresyon analizi tekniklerinden, normal dağılmayanlar için Spearman Sıralama Korelasyon Katsayısı tekniğinden yararlanılmıştır. Normallik testi verileri Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2. Normallik testi sonuçları

Ölçekler ve alt boyutları	Skewness	Kurtosis
Anne bekliliği (Toplam puan)	.029	-.976
İki Kat Sorumlu Annelik alt boyutu	.979	-.034
Aşırı Bağlı Annelik	.294	-1.133
Dolaylı Annelik	2.199	7.555
Modern Annelik	1.099	2.041
Baba Çocuk ilişkisi (Olumlu ilişkiler alt boyutu)	.290	-.463
Baba Çocuk ilişkisi (Çatışma alt boyutu)	.857	-.176

4. Bulgular

4.1. Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemi

Modern annelik davranışları ile baba çocuk ilişkileri değişkenleri arasındaki ilişkiye yönelik analiz sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Modern annelik davranışları ile baba çocuk ilişkisi değişkenleri arasındaki ilişkiye yönelik analiz sonucu

Değişkenler	$\bar{X}$	Std. sapma	r
Modern Annelik alt boyutu	69.27	8.78	-
Olumlu ilişkiler alt boyutu	15.98	3.64	-.165
Çatışma alt boyutu	11.95	4.68	-.380*

* $p < .01$

Tablo 3'e göre modern annelik davranışları ile baba çocuk ilişkisinin çatışma alt ölçeği ($r = -.380$, $p < .01$) arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre modern annelik davranışları arttıkça/azaldıkça baba çocuk ilişkisindeki çatışmanın azalacağı/artacağı söylenebilir. Modern annelik verileri normal dağılmadığı için modern anneliğin çatışma alt ölçeğini yordamasına yönelik basit doğrusal regresyon analizi yapılamamıştır. Aynı tabloda modern annelik davranışları ile baba çocuk arasındaki olumlu ilişkiler alt boyutu arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

4.2. Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt problemi

Dolaylı annelik davranışları ile baba çocuk ilişkileri değişkenleri arasındaki ilişkiye yönelik analiz sonuçları Tablo 4'de yer almaktadır. Tablo 4'de dolaylı annelik davranışları ile olumlu ilişkiler alt ölçeği arasında anlamlı ilişki

bulunmamıştır. Ek olarak dolaylı annelik ile baba çocuk ilişkisindeki çatışma boyutu arasında olumlu yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur ($r = .450$, $p < .01$). Bu bulgu doğrultusunda, dolaylı annelik davranışları arttıkça/azaldıkça baba çocuk ilişkisindeki çatışmanın artacağı/azalacağı ifade edilebilir. Dolaylı annelik verileri normal dağılmadığı için dolaylı anneliğin çatışma alt ölçeği puanlarını yordamasına yönelik basit doğrusal regresyon analizi yapılamamıştır.

Tablo 4. Dolaylı annelik davranışları ile baba çocuk ilişkileri arasındaki ilişkiye yönelik analiz sonucu

Değişkenler	$\bar{X}$	Std. sapma	r
Dolaylı Annelik alt boyutu	13.17	3.46	-
Olumlu ilişkiler alt boyutu	15.98	3.64	.230
Çatışma alt boyutu	11.95	4.68	.450*

* $p < .01$

4.3. Araştırmanın beşinci alt problemi

İki kat sorumlu annelik davranışları ile baba çocuk ilişkileri değişkenleri arasındaki ilişkiye ait analiz sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. İki kat sorumlu annelik davranışları ile baba çocuk ilişkileri arasındaki ilişkiye yönelik analiz sonucu

Değişkenler	$\bar{X}$	Std. sapma	r
İki Kat Sorumlu Annelik alt boyutu	19.68	5.59	-
Olumlu ilişkiler alt boyutu	15.98	3.64	.088
Çatışma alt boyutu	11.95	4.68	.432*

* $p < .01$

Tablo 5'e göre iki kat sorumlu annelik davranışları ile çatışma alt boyutu ($r = .432$, $p < .01$) arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuç, iki kat sorumlu annelik davranışları arttıkça/azaldıkça baba çocuk ilişkisindeki çatışmanın artacağını/azalacağını belirtmektedir. İki kat sorumlu annelik davranışları ile baba çocuk arasındaki olumlu ilişkiler arasında anlamlı ilişkinin olmadığı belirlenmiştir.

4.4. Araştırmanın altıncı alt problemi

İki kat sorumlu annelik davranışlarının baba çocuk ilişkileri değişkenlerini yordamasına yönelik analiz sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. İki kat sorumlu annelik davranışlarının baba çocuk ilişkilerinin çatışma alt boyutunu yordamasına ilişkin analiz sonuçları

Değişkenler	R	R ²	F	Std. hata	β	t	p
İki kat sorumlu annelik çatışma alt boyutu	.432	.187	13.324	.099	.432	3.650	.001*

* $p < .01$

Tablo 6'ya göre, küçük çocukların annelerinin iki kat sorumlu annelik davranışları çatışma alt boyutunu ($R = .432$, $R^2 = .184$, $F = 13.324$, $p < .01$) anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir. Baba çocuk arasındaki çatışmanın yaklaşık % 19'unun annelerin iki kat sorumlu annelik davranışları ile açıklanabileceği söylenebilir.

4.5. Araştırmanın yedinci alt problemi

Aşırı bağı annelik davranışları ile baba çocuk ilişkileri değişkenleri arasındaki ilişkiye ait analiz sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Aşırı bağı annelik davranışları ile baba çocuk ilişkileri arasındaki ilişkiye yönelik analiz sonucu

Değişkenler	$\bar{X}$	Std. sapma	r
Aşırı bağı annelik alt boyutu	48.13	8.62	-
Olumlu ilişkiler alt boyutu	15.98	3.64	-.345*
Çatışma alt boyutu	11.95	4.68	-.020

* $p < .01$

Tablo 7’de aşırı bağıl annelik davranışları ile çatışma alt ölçeği arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Ek olarak aşırı bağıl annelik ile baba çocuk arasındaki olumlu ilişkiler boyutu arasında olumsuz yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur ($r = -.345$, $p < .01$). Bu sonuç doğrultusunda, aşırı bağıl annelik davranışları arttıkça/azaldıkça baba çocuk arasındaki olumlu ilişkilerin azalacağı/artacağı söylenebilir.

4.6. Araştırmanın sekizinci alt problemi

Aşırı bağıl annelik davranışlarının olumlu ilişkileri yordamasına yönelik analiz sonuçları Tablo 8’te yer almaktadır.

Tablo 8 Aşırı bağıl annelik davranışlarının baba çocuk ilişkilerinin olumlu ilişkiler alt boyutunu yordamasına ilişkin analiz sonuçları

Değişkenler	R	R ²	F	Std. hata	β	t	p
Aşırı bağıl annelik olumlu ilişkiler alt boyutu	.345	.119	7.857	.052	-.345	-2.803	.007*

* $p < .05$

Tablo 8’e göre küçük çocukların annelerinin aşırı bağıl annelik davranışları, olumlu ilişkiler alt boyutunu ($R = .345$, $R^2 = .119$, $F = 7.857$, $p < .05$) anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir. Baba çocuk arasındaki olumlu ilişkilerin yaklaşık %12’ sinin aşırı bağıllık annelik davranışları ile açıklanabileceği söylenebilir.

4.7. Araştırmanın dokuzuncu alt problemi

Anne bekçiliği davranışları ile baba çocuk ilişkileri değişkenleri arasındaki ilişkiye yönelik analiz sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır. Tablo 9’da anne bekçiliği davranışları ile olumlu ilişkiler alt ölçeği arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Ek olarak anne bekçiliği ile baba çocuk ilişkisindeki çatışma boyutu arasında olumlu yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur ($r = .353$, $p < .01$). Elde edilen bulgu, anne bekçiliği davranışları arttıkça/azaldıkça baba çocuk ilişkisindeki çatışmanın artacağı/azalacağını ifade etmektedir.

Tablo 9. Anne bekçiliği davranışları ile baba çocuk ilişkileri değişkenleri arasındaki ilişkiye yönelik analiz sonucu

Değişkenler	$\bar{X}$	Std. sapma	r
Anne bekçiliği davranışları	125.75	19.04	-
Olumlu ilişkiler alt boyutu	15.98	3.64	-.033
Çatışma alt boyutu	11.95	4.68	.353*

* $p < .01$

4.8. Araştırmanın onuncu alt problemi

Anne bekçiliği davranışlarının çatışma alt boyutunu yordamasına yönelik analiz sonuçları Tablo 10’da yer almaktadır. Tablo 10’da küçük çocukların annelerinin anne bekçiliği davranışlarının, çatışma alt boyutunu ($R = .353$, $R^2 = .125$, $F = 8.279$, $p < .05$) anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir. Baba çocuk ilişkisindeki çatışmanın yaklaşık %13’ ünün anne bekçiliği davranışları ile açıklanabileceği söylenebilir.

Tablo 10. Anne bekçiliği davranışlarının baba çocuk ilişkilerinin çatışma alt boyutunu yordamasına ilişkin analiz sonuçları

Değişkenler	R	R ²	F	Std. hata	β	t	p
Anne bekçiliği davranışları çatışma alt boyutu	.353	.125	8.279	.030	.353	2.877	.006*

* $p < .05$

5. Tartışma ve sonuç

Analizler sonucunda, modern annelik davranışları ile baba çocuk ilişkisinin çatışma alt ölçeği arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuca göre modern annelik davranışları arttıkça/azaldıkça baba ço-

cuk ilişkisindeki çatışmanın azalacağı/artacağı söylenebilir. Modern annelik davranışları ile baba çocuk arasındaki olumlu ilişkiler alt boyutu arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Modern annelik davranışları, baba çocuk ilişkisindeki bir değişken (çatışma) ile ilişkili bulunmuşken, bir değişken (olumlu ilişkiler) ile ilişkili bulunmamıştır.

Dolaylı annelik ile baba çocuk ilişkisindeki çatışma boyutu arasında olumlu yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Bu bulgu doğrultusunda, dolaylı annelik davranışları arttıkça/azaldıkça baba çocuk ilişkisindeki çatışmanın artacağı/azalacağı ifade edilebilir. Dolaylı annelik davranışları, baba çocuk ilişkisindeki bir değişken (çatışma) ile ilişkili bulunmuşken, bir değişken (olumlu ilişkiler) ile ilişkili bulunmamıştır.

İki kat sorumlu annelik davranışları ile çatışma alt boyutu arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuç, iki kat sorumlu annelik davranışları arttıkça/azaldıkça baba çocuk ilişkisindeki çatışmanın artacağını/azalacağını belirtmektedir. İki kat sorumlu annelik davranışları ile baba çocuk arasındaki olumlu ilişkiler arasında anlamlı ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. İki kat sorumlu annelik davranışları, baba çocuk ilişkisindeki bir değişken (çatışma) ile ilişkili bulunmuşken, bir değişken (olumlu ilişkiler) ile ilişkili bulunmamıştır. İki kat sorumlu annelik davranışları çatışma alt boyutunu anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir. Baba çocuk arasındaki çatışmanın % 19'unun annelerin iki kat sorumlu annelik davranışları ile açıklanabileceği söylenebilir.

Aşırı bağlı annelik ile baba çocuk arasındaki olumlu ilişkiler boyutu arasında olumsuz yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda, aşırı bağlı annelik davranışları arttıkça/azaldıkça, baba çocuk arasındaki olumlu ilişkilerin azalacağı/artacağı söylenebilir. Aşırı bağlı annelik davranışları ile çatışma alt ölçeği arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Aşırı bağlı annelik davranışları, baba çocuk ilişkisindeki bir değişken (olumlu ilişkiler) ile ilişkili bulunmuşken, bir değişken (çatışma) ile ilişkili bulunmamıştır. Aşırı bağlı annelik davranışları, olumlu ilişkiler alt boyutunu anlamlı biçimde yordamaktadır. Olumlu ilişkiler alt boyutunun %12'sinin aşırı bağımlılık annelik davranışları ile açıklanabileceği söylenebilir.

Anne bekciliği ile baba çocuk ilişkisindeki çatışma boyutu arasında olumlu yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Anne bekciliği davranışları arttıkça/azaldıkça baba çocuk ilişkisindeki çatışma artabilmekte/azalabilmektedir. Anne bekciliği davranışları ile olumlu ilişkiler alt ölçeği arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Anne bekciliği davranışları, baba çocuk ilişkisindeki bir değişken (çatışma) ile ilişkili bulunmuşken, bir değişken (olumlu ilişkiler) ile ilişkili bulunmamıştır. Anne bekciliği davranışlarının, çatışma alt anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir. Çatışma alt boyutunun %13'ünün anne bekciliği davranışları ile açıklanabileceği söylenebilir.

Bulgular doğrultusunda, anne bekciliği davranışlarının baba çocuk ilişkisi ile ilişkili olabildiği ve baba çocuk ilişkisini yordayabildiği söylenebilir. Anne bekciliği davranışlarındaki toplam puan ve dört alt boyut, en az bir baba çocuk ilişkisiyle ilişkili bulunmuştur. Anne bekciliği davranışlarındaki toplam puan ve üç alt boyut (modern annelik, dolaylı annelik, iki kat sorumlu annelik) baba çocuk ilişkisindeki çatışma alt boyutuyla, aşırı bağlı annelik değişkeni de olumlu ilişki alt boyutuyla ilişkili bulunmuştur. Anne bekciliği toplam puanı ve iki kat sorumlu ile aşırı bağlı annelik alt boyutları, baba çocuk ilişkisine ait en az bir değişkeni yordamaktadır. Anne bekciliği davranışlarının, baba çocuk arasındaki olumlu ilişkilere göre çatışmayı daha çok etkilediği söylenebilir. Bulgular doğrultusunda annelerin geleneksel, babaların çocuk bakımına ve eğitime katılımını azaltan/sınırlayan davranışlarının/tutumlarının baba çocuk arasındaki çatışmayı arttırabileceği ifade edilebilir. Babalar, çocuklarıyla iletişimlerine yönelik kısıtlayıcı davranışlarla karşılaştıklarında, çocuklarıyla olan etkileşim sürecine yabancılaşabilir, çocuklarıyla ilişkilerinde rahat ve doğal davranamayabilirler. Bulgular, anne bekciliğinin baba çocuk ilişkisinde gerginlik oluşturabileceğine yönelik bulguları desteklemektedir (Schoppe Sullivan vd., 2008). Annenin aşırı sorumluluk alması, babanın rolünü sınırlandırabilir ve bu durum gerek eşler arasında gerekse baba ve çocuk arasında gerilime, çatışmaya yol açabilir.

Araştırmanın bulgularını destekleyen başka çalışmalara da rastlamak mümkündür. Örnek olarak modern annelik ile ilgili bulgular, modern annelik davranışlarının (babanın ebeveynlik rolünü destekleme, baba ile iş birliğine açık olma vb.) artmasıyla baba çocuk ilişkisindeki çatışmanın azalabileceği yönündeki kuramsal yapılandırma (Fagan ve Barnett, 2003) örtüşmektedir. Alakoç vd. (2025) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, anne bekciliği davranışlarının, baba katılımı ve baba çocuk ilişkisi arasındaki aracı rolü incelenmiş olup annelerin teşvik edici davranışlarının baba katılımını artırarak baba çocuk ilişkisini güçlendirdiğini, kontrol edici ve cesaret kırıcı davranışlarının ise olumsuz etkilere sebep olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Makusha ve Richter (2016) tarafından Güney Afrika'da yapılan bir çalışmada, annelerin babaların çocuk bakımına katılımını sınırlandıran tutumlarının, babaların çocuklarıyla olan ilişkilerini olumsuz yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Benzer bir şekilde Caldera ve Lindsey (2006) annelerin babaların çocuk bakımına katılımını sınırlandıran tutumlarının, çocukların hem anneleri hem de babalarıyla olan ilişkilerini olumsuz etkileyebileceğini belirlemiştir. Lamb (2000),

annelerin babaların çocuk yetiştirme sürecine katılımını sınırlayan davranışlarının, baba çocuk ilişkisindeki gerginliği arttırabileceğini ifade etmiştir. Adamsons (2013), aşırı koruyucu anneliğin baba çocuk ilişkisindeki olumlu etkileşimleri sınırlayabileceğini belirtmiştir. Lee vd. (2023)'nin 1438 aile yaptığı çalışmada, anne ve babanın ebeveynlik davranışlarıyla annenin ebeveynlik stresinin, anne-baba ilişkileri ile çocuğun sosyal-duygusal uyumu arasındaki ilişkiye aracılık ettiği belirlenmiştir. Görüldüğü üzere alan yazın bulguları bu çalışmayla örtüşmektedir. Annelerin babaları çocuk yetiştirme sürecine dahil etme düzeyleri ve bu konudaki bakış açıları babaların okul öncesi dönem çocuklarıyla ilişkilerini bazı değişkenler açısından etkileyebilmektedir.

Bu araştırmada, anne bekçiliği davranışlarından bazılarının, baba çocuk ilişkisi değişkenlerinden bazılarıyla ilişkili bulunmamıştır. Bu bulgu, bazı anne bekçiliği davranışlarının, baba çocuk ilişkisini doğrudan etkileyebileceğini düşündürmektedir. Nitekim anne bekçiliği dışında baba çocuk ilişkisini etkileyebilecek bağlanma (Brown ve Aytuğlu, 2020), yaşam memnuniyeti ve iyi oluş (Polenick vd., 2018) gibi farklı değişkenlerin olabileceği görülmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada da anne bekçiliği dışındaki unsurların da baba çocuk ilişkisini etkileyebileceği düşünülmektedir.

5.1. Öneriler

Bulgular doğrultusunda, anne bekçiliği davranışlarına yönelik 5 alt boyutun 1'i (Geleneksel Annelik) ile baba çocuk ilişkisine yönelik 3 alt boyutun 1'i (Bağlanma) düşük iç tutarlılık katsayılarından ötürü araştırmadan çıkarılmıştır. Anne bekçiliği davranışlarına ilişkin iki alt boyut (Dolaylı Annelik ve Modern Annelik) normal dağılım koşulunu sağlamadığı için parametrik olmayan testlerle analiz yapılmıştır. Araştırmada yaşanan bu sınırlılıklar eşliğinde ölçme araçlarıyla yapılacak çalışmaların arttırılması, ölçeklerin geçerlik güvenirliğine ilişkin ek bulguların elde edileceği çalışmaların planlanması önerilebilir. Çalışma 60 anne, 60 baba ve 60 çocuğu ile sınırlıdır. Konu ile ilgili gelecek çalışmalarda daha kalabalık örneklem grupları ile çalışılabilir. Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki aileler, farklı yaş gruplarındaki, farklı okul türlerine devam eden çocuklar gibi çalışma gruplarının birçok değişken açısından çeşitlilik gösterdiği çalışmalar planlanabilir. Türk annelerin anne bekçiliği davranışları ile baba çocuk ilişkileri, kültürlerarası çalışmalar bağlamında incelenebilir. Nitel, karma, boylamsal gibi farklı türlerdeki araştırmalarla anne bekçiliği davranışlarının ve baba çocuk ilişkilerinin çeşitli bağlamlarda incelenmesi sağlanabilir. Değişken ve yöntem çeşitliliğinin arttırılmasının bulguları da çeşitlendirebileceği söylenebilir. Bulgular, anne bekçiliğinin baba çocuk ilişkisi üzerindeki etkisi olabileceğini belirtmektedir. Bu noktada, yeni evlenen çiftlere ve anne-babalara yönelik çocuk yetiştirme tutumları, disiplin gibi konularda eğitimler verilebilir. Anne-babalar, çocuk bakımı ve yetiştirme konularında diğer ebeveyn ile nasıl iletişim kuracakları, birbirlerine ne şekilde destek olabileceklerine yönelik bilgilendirilebilir. Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenler, ailelerin dikkatini anne bekçiliği gibi çeşitli çocuk yetiştirme tutumlarına çekecekleri eğitimler düzenleyebilirler. Ailelere bu konularda ilgili makale, bülten gibi bilgilendirici yayınlar sunulabilir.

Kaynakça

- Adamsons, K. (2013). A longitudinal investigation of mothers' and fathers' initial fathering identities and later father-child relationship quality. *Fathering*, 11(2), 118–137. <https://doi.org/10.3149/fth.1102.118>
- Alakoç, D., Akış, G., & Soydan, S. (2025). The mediating role of maternal gatekeeping between father involvement and father-child relationship. *The American Journal of Family Therapy*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/01926187.2025.2463386>
- Allen, S. M., & Hawkins, A. J. (1999). Maternal gatekeeping: Mothers' beliefs and behaviors that inhibit greater father involvement in family work. *Journal of Marriage and the Family*, 61(1), 199–212. <https://doi.org/10.2307/353894>
- Başeğmez, B. İ. (2023). *Annelerin bekçilik davranışları ile çocuklarının sosyal yetkinlik, problemli davranış ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi.
- Brown, G. L., & Aytuğlu, H. A. (2020). Father-child attachment relationships. In H. E. Fitzgerald, K. von Klitzing, N. J. Cabrera, J. Scarano de Mendonça, & T. Skjøthaug (Eds.), *Handbook of Fathers and Child Development* (pp. 273–290). Springer.
- Caldera, Y. M., & Lindsey, E. W. (2006). Coparenting, mother-infant interaction, and infant-parent attachment relationships in two-parent families. *Journal of Family Psychology*, 20(2), 275–283. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.20.2.275>
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev.; 3. baskı). Eğiten Kitap.
- Dönmez, Ö. (2019). *Babasavar Annelik Ölçeği'nin geliştirilmesi ve okul öncesi çağda çocuğu olan anne-babaların etkileşim davranışlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Ebeoğlu Duman, M., & Akgöz Aktaş, G. (2021). Anne bekçiliğini etkileyen anne özelliklerinin incelenmesi. *Nesne*, 9(22), 801–817. <https://doi.org/10.7816/nesne-09-22-04>

- Ergin, F. E., & Demirbaş, M. (2024). Maternal Gatekeeping Scale for infancy period (0–24 months) adaptation into Turkish: Mother and Father Form. *Frontiers in Psychology, 15*, 1474556. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1474556>
- Fagan, J., & Barnett, M. (2003). The relationship between maternal gatekeeping, paternal competence, mothers' attitudes about the father role, and father involvement. *Journal of Family Issues, 24*(8), 1020–1043. <https://doi.org/10.1177/0192513X03256397>
- Fischer, R. A., Johnson, M. D., Stertz, A. M., Sherlock, S. N., & Wiese, B. S. (2023). How perceived maternal gatekeeping affects fathers: An 8-week study. *Journal of Family Psychology, 37*(2), 232–245. <https://doi.org/10.1037/fam0001053>
- Gaunt, R. (2008). Maternal gatekeeping: Antecedents and consequences. *Journal of Family Issues, 29*(3), 373–395. <https://doi.org/10.1177/0192513X07307851>
- İnce, E., & Özdemir Beceren, B. (2024). 36–72 aylık çocukların ebeveynlerinin babasavar annelik düzeyleriyle anne–babanın çocuğa yönelik ilgisi arasındaki ilişki. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(1), 1–23. <https://doi.org/10.51460/baebd.1392794>
- Karabulut, H., & Şendil, G. (2017). Annelik Bekçiliği Ölçeği'nin (ABÖ) Türkçe'ye uyarlanması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(61), 686–699.
- Lamb, M. E. (2000). The history of research on father involvement. *Marriage & Family Review, 29*(2–3), 23–42. https://doi.org/10.1300/J002v29n02_03
- Lee, Y., Kim, K., Zeng, S., & Douglass, A. (2023). Mother–father relationships and child social–emotional adjustment: Mediation through maternal and paternal parenting. *Early Childhood Research Quarterly, 63*, 15–23. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.11.001>
- Makusha, T., & Richter, L. (2016). Gatekeeping and its impact on father involvement among Black South Africans in rural KwaZulu-Natal. *Culture, Health & Sexuality, 18*(3), 308–320. <https://doi.org/10.1080/13691058.2015.1083122>
- Patton, M. Q. (2005). Qualitative research. In *Encyclopedia of Statistics in Behavioral Science*. John Wiley & Sons.
- Pianta, R. C. (1992). *Child–Parent Relationship Scale*. University of Virginia.
- Polenick, C. A., DePasquale, N., Eggebeen, D. J., Zarit, S. H., & Fingerma, K. L. (2018). Relationship quality between older fathers and middle-aged children: Associations with both parties' subjective well-being. *The Journals of Gerontology: Series B, 73*(7), 1203–1213. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbw094>
- Puhlman, D. J., & Pasley, K. (2013). Rethinking maternal gatekeeping. *Journal of Family Theory & Review, 5*(3), 176–193. <https://doi.org/10.1111/jftr.12016>
- Sarkadi, A., Kristiansson, R., Oberklaid, F., & Bremberg, S. (2008). Fathers' involvement and children's developmental outcomes: A systematic review of longitudinal studies. *Acta Paediatrica, 97*(2), 153–158. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2007.00572.x>
- Schoppe-Sullivan, S. J., Altenburger, L. E., Lee, M. A., Bower, D. J., & Kamp Dush, C. M. (2015). Who are the gatekeepers? Predictors of maternal gatekeeping. *Parenting, 15*(3), 166–186. <https://doi.org/10.1080/15295192.2015.1053321>
- Schoppe-Sullivan, S. J., Brown, G. L., Cannon, E. A., Mangelsdorf, S. C., & Sokolowski, M. S. (2008). Maternal gatekeeping, coparenting quality, and fathering behavior in families with infants. *Journal of Family Psychology, 22*(3), 389–398. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.22.3.389>
- Soykut Gündoğar, H. S., & Kartal, S. E. (2017). Üniversite öğrencilerinin akılcı ilaç kullanımı hakkındaki görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 25–34.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Thomas, C. R., & Holmes, E. K. (2020). Are father depression and masculinity associated with father perceptions of maternal gatekeeping? *Journal of Family Psychology, 34*(4), 490–495. <https://doi.org/10.1037/fam0000604>
- Uzun, H., & Baran, G. (2015). Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği'nin okul öncesi dönemde çocuğu olan babalar için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(3), 30–40.

Extended abstract**Introduction**

One of the parenting attitudes that has been put forward in recent years, as mentioned in some Turkish sources (İnce and Özdemir Beceren, 2024; Karabulut and Şendil, 2017), is maternal gatekeeping, a concept based on mothers' tendency to share responsibility for child care/raising with their spouses. Maternal gatekeeping refers to the extent to which mothers' attitudes and behaviours towards child care/rearing affect fathers' involvement in the child care/rearing process (Allen & Hawkins, 1999). Maternal gatekeeping is often associated with the belief that childcare and housework are traditionally women's responsibilities. In addition, it may arise from mothers' concerns about protecting their children and ensuring their safety (Allen & Hawkins, 1999). As a result of the literature review, a study was identified on the effect of maternal gatekeeping behaviours among mothers of preschool-age children on the father-child relationship (Alakoç et al., 2025). At this point, the research is considered to have contributed to the literature and to guide future studies. Revealing maternal gatekeeping behaviours and their effects in Turkish culture can provide up-to-date information on child-rearing attitudes. A comprehensive examination of the effects of mothers on fathers and children may yield findings that shed light on experimental studies of the subject. However, increasing findings on the subject may also provide guidance for studies that are conducted with different variables. The purpose of this research is to examine the associations between maternal gatekeeping behaviours and the father-child relationship.

Method

The study group consists of 60 children (36 girls, 24 boys) and their parents (60 mothers and 60 fathers) attending an independent kindergarten affiliated with the Ministry of National Education in Samsun province. The Personal Information Form, Maternal Gatekeeping Scale, and Parent Child Relationship Scale (Father Form) were used as the three measurement tools. Mothers completed the Personal Information Form and the Maternal Gatekeeping Scale, and fathers completed the Parent-Child Relationship Scale (Father Form). For the sub-dimensions included in the study that were normally distributed, the Pearson Correlation Coefficient and Simple Linear Regression Analysis techniques were used; for those that were not normally distributed, the Spearman Rank Correlation Coefficient was used.

Discussion and conclusions

Based on the analyses, there is a significant negative association between modern motherhood behaviours and the father-child relationship conflict sub-dimension. These findings suggest that higher levels of modern motherhood behaviours are associated with lower levels of father-child conflict. No significant association was found between modern motherhood behaviours and the positive father-child relationship sub-dimension. While modern motherhood behaviours were associated with one variable (conflict) in the father-child relationship, they were not associated with one variable (positive relationships).

A positive and significant relationship was observed between indirect motherhood and the conflict sub-dimension in the father-child relationship. The findings indicate that higher levels of indirect motherhood are associated with higher levels of father-child conflict. While indirect motherhood behaviours were associated with one variable (conflict) in the father-child relationship, they were not associated with one variable (positive relationships).

A significant positive association was identified between doubly responsible motherhood behaviours and the conflict sub-dimension. The results show that as doubly responsible motherhood behaviours increase, father-child conflict tends to increase as well. No significant association was observed between doubly responsible motherhood behaviours and the positive father-child relationship sub-dimension. While doubly responsible motherhood behaviours were associated with one variable (conflict) in the father-child relationship, they were not associated with one variable (positive relationships). Doubly responsible motherhood behaviours were found to significantly predict the conflict sub-dimension. Approximately 19% of the variance in father-child conflict was explained by mothers' doubly responsible motherhood behaviours.

A significant negative correlation was observed between overly attached motherhood and the positive father-child relationship sub-dimension. Based on the result, it can be stated that positive father-child relationships will decrease/increase as overly attached motherhood behaviours increase/decrease. No significant association was observed between overly attached motherhood behaviours and the conflict sub-dimension. While overly attached motherhood behaviours were associated with one variable (positive relationships) in the father-child relationship,

they were not associated with one variable (conflict). Overly attached motherhood behaviours significantly predicted the positive relationships sub-dimension. Overly attached motherhood behaviours accounted for approximately 12% of the variance in the positive relationships sub-dimension.

A positive and significant association was observed between maternal gatekeeping and the conflict sub-dimension in the father-child relationship. The findings indicate that higher levels of maternal gatekeeping are associated with higher levels of father-child conflict. No significant association was observed between maternal gatekeeping behaviours and the positive relationships sub-dimension. While maternal gatekeeping behaviours were associated with one variable (conflict) in the father-child relationship, they were not associated with one variable (positive relationships). Maternal gatekeeping behaviours were found to predict the conflict sub-dimension significantly. Maternal gatekeeping behaviours explained approximately 13% of the variance in the conflict sub-dimension.

With respect to the findings, it can be stated that maternal gatekeeping behaviours are associated with and predictive of father-child relationships. The total score and four sub-dimensions regarding maternal gatekeeping behaviours were observed to be associated with at least one father-child relationship. The total score for maternal gatekeeping behaviours and three of its sub-dimensions (modern motherhood, indirect motherhood, and doubly responsible motherhood) were found to be related to the conflict sub-dimension in the father-child relationship, and one (overly attached motherhood) was associated with the positive relationship sub-dimension. The maternal gatekeeping total score, and the doubly responsible motherhood and overly attached motherhood sub-dimensions, predict at least one variable in the father-child relationship. The pattern of results suggests that maternal gatekeeping behaviours have a stronger impact on conflict than on positive aspects of the father-child relationship. With respect to the findings, it can be stated that traditional behaviours/attitudes of mothers that decrease/limit fathers' involvement in child rearing and education can increase conflict between fathers and children. When fathers encounter restrictive behaviours in their communication with their children, they may feel alienated from the interaction. They may not be able to behave comfortably and naturally in their relationships with their children.

Yazarın katkı oranı beyanı

Bu çalışmada yazarlar eşit düzeyde katkı beyan etmişlerdir.

Çıkar çatışması

Bu çalışmada yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması belirtilmemiştir.

Etik Kurul Onayı

Bu çalışmanın Etik Kurul Onayı 30.12.2022 tarih ve 2022-1077 sayılı karar ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulu 'ndan alınmıştır. Araştırma, insan araştırmaları için belirlenen Helsinki Bildirgesi etik ilkelerine uygun olarak yürütülmüştür. Çalışmanın tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

International Journal of Social Sciences
and Education Research
Volume:11 Issue:4, 2025

Research article/Araştırma makalesi

Teneffüs zamanlarının sosyal gelişim üzerindeki etkisi

Onur Tazegöl, Ozcan Palavan

Teneffüs zamanlarının sosyal gelişim üzerindeki etkisi

The impact of recess times on social development

Onur Tazegül¹ ve Özcan Palavan²

¹Girne Maarif Kindergarten, KKTC, Mersin 10, Türkiye, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0429-2017>

²Sorumlu Yazar, Avrasya Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Trabzon, Türkiye, Email: ozcan.palavan@av-rasya.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5830-0212>

Makale Bilgisi	Öz
Araştırma Makalesi Gönderilme: 21 Haziran 2025 Düzeltilme: 15 Kasım 2025 Kabul: 27 Kasım 2025 Anahtar kelimeler: Gelişim, Öğrenme, Teneffüs, Sosyalleşme, Oyun	<i>Bu araştırma, teneffüs saatlerinin öğrenciler için yalnızca dinlenme zamanı değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimi destekleyen önemli bir öğrenme fırsatı olduğunu ortaya koymaktadır. Teneffüslerin sosyal etkileşimi artırdığı, işbirliği ve problem çözme becerilerini desteklediği; ancak çoğu zaman plansız kullanıldığı ve eğitimsel potansiyelinin yeterince değerlendirilmediği belirlenmiştir. Araştırmanın amacı, anaokulu öğrencilerinin teneffüs ve serbest zamanlarını nasıl geçirdiklerini ve sosyalleşme sorunu yaşayan çocukların gelişimlerini öğretmen ve yöneticilerin bakış açısından incelemektir. Devlet Anaokulu'nda görev yapan 14 öğretmen ve 2 yöneticiyle yürütülen bu nitel çalışmada fenomenoloji deseni kullanılmış; veriler gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Bulgular, teneffüslerin sosyal etkileşimi artırdığını, alan ve materyal yetersizliklerinin ise süreci olumsuz etkilediğini göstermektedir.</i>
Article Info	Abstract
Research Article Received: 21 June 2025 Revised: 15 November 2025 Accepted: 27 November 2025 Keywords: Development, Learning, Recess, Socialization, Play	<i>This study emphasizes that recess is not only a break for rest but also an important opportunity that supports children's social and emotional development. Recess is found to enhance social interaction, cooperation, and problem-solving skills, yet it is often used without planning, thereby overlooking its educational potential. The study aims to examine how kindergarten children spend their recess and free-time periods, and to explore the development of students who experience socialization difficulties from the perspectives of teachers and administrators. This qualitative study was conducted with 14 teachers and two administrators working at a Kindergarten, using a phenomenological research design. Data were collected through observations and semi-structured interviews. Findings indicate that recess improves social interaction, while limited space and materials negatively affect the process.</i>

1. Giriş

Teneffüs saatleri, okullarda öğrencilerin dinlenmeleri, enerji toplamaları ve fiziksel hareketliliklerini artırmaları için ayrılan geleneksel zaman dilimleri olarak tanımlanmaktadır. Ancak çağdaş eğitim yaklaşımları, bu zamanların yalnızca fizyolojik ihtiyaçları karşılayan pasif süreçler olmaktan çıkarılarak öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini destekleyen pedagojik fırsat alanları olarak görülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Günümüzde teneffüslerin, yapılandırılmış eğitim etkinlikleri dışında öğrencilere sosyal ilişkiler kurma, duygu ve düşüncelerini ifade etme, işbirliği yapma ve problem çözme gibi becerileri geliştirme fırsatı sunduğu kabul edilmektedir.

Okul ortamları yalnızca akademik bilgi aktarılan mekânlar değildir; aynı zamanda bireylerin sosyal ve duygusal gelişimlerinin temellerinin atıldığı yaşam alanlarıdır. Özellikle erken çocukluk döneminde sosyal çevreyle kurulan ilişkiler, çocukların benlik algısı, empati kapasitesi ve iletişim becerileri üzerinde önemli ve kalıcı etkiler

* Bu çalışma yüksek lisans-doktora tezinden üretilmiştir.

** Bu çalışmanın Etik Kurul Onayı, KKTC Lefke Avrupa Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 28.09.2023 tarihli, BA-YEK034.05 sayılı kararı ile alınmıştır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir.

Kaynak göster: Tazegül, O. & Palavan, Ö. (2025). Teneffüs zamanlarının sosyal gelişim üzerindeki etkisi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 11 (4), 268-282. DOI: <https://doi.org/10.24289/ijsser.1724431>

biraktırmaktadır. Bu nedenle, okul öncesi dönemde çocukların gün içindeki serbest zamanlarının niteliği ve bu süreçlerin nasıl organize edildiği, gelişimsel açıdan kritik bir önem taşımaktadır.

Son yıllarda birçok ülkede okul öncesi eğitim modellerinde önemli yapısal değişiklikler görülmektedir. Özellikle Türkiye’de anaokullarında geleneksel teneffüs uygulamalarının kaldırılarak kesintisiz eğitim akışlarının benimsenmesi bu değişimin en belirgin örneklerinden biridir. Buna karşılık, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde (KKTC) anaokulu düzeyinde geleneksel teneffüs anlayışı sürdürülmekte; çocuklara yapılandırılmamış oyun ve sosyal etkileşim fırsatları sunulmaktadır. Bu yönüyle KKTC uygulaması, Türkiye ve bazı diğer ülkelerde benimsenen modellerden ayrılmakta ve çocukların sosyal gelişimi açısından farklı bir deneyim alanı ortaya koymaktadır.

Anaokulu çağındaki çocukların sosyal becerileri edinme süreci, onların ileriki yaşantılarındaki uyumlarını etkileyen temel bir gelişim alanıdır. Çekingenlik, içine kapanıklık, yaşlılarıyla iletişimde zorlanma veya dışlanma gibi nedenlerle bazı çocukların yeterli sosyal etkileşime girememesi sık görülen bir durumdur. Bu noktada teneffüsler, çocukların doğal sosyal beceri ortamları olarak kritik bir işlev üstlenebilir. Ancak bu potansiyelin hayata geçirilebilmesi, teneffüslerin planlanma biçimine, fiziksel ortamın niteliğine, öğretmen rehberliğine ve kullanılan eğitsel stratejilere bağlıdır.

Bu çalışma, KKTC’de okul öncesi eğitim kurumlarında sürdürülen teneffüs saatlerinin, anaokulu öğrencilerinin sosyal gelişimlerine nasıl katkı sağladığını öğretmen ve yönetici görüşleri doğrultusunda incelemeyi amaçlamaktadır. Özellikle sosyalleşme sorunu yaşayan öğrencilerin teneffüs zamanlarını nasıl geçirdikleri, öğretmenlerin bu süre zarfındaki gözlemleri, müdahaleleri ve çözüm önerileri araştırmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Bu yönüyle çalışma, hem mevcut uygulamaların değerlendirilmesine katkı sunmayı hem de erken çocukluk eğitiminde sosyal gelişimi destekleyecek politika ve uygulamalara ışık tutmayı hedeflemektedir.

2. Kuramsal çerçeve ve literatür

Teneffüs zamanlarının pedagojik niteliğine ilişkin literatür, bu sürelerin çocukların sosyal etkileşimlerini artırdığı, duygusal dengeyi desteklediği ve öğrenme motivasyonuna olumlu katkı sunduğu yönünde güçlü kanıtlar ortaya koymaktadır. Blatchford ve arkadaşları (2003), teneffüslerin yapılandırılmamış oyun yoluyla öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Pellegrini & Smith (1993) ise çocukların serbest oyun zamanlarında sosyal normları doğal yollarla içselleştirdiklerini ifade etmektedir. Eğitsel oyunlarla desteklenen teneffüs saatlerinin işbirliği, paylaşım, empati ve kendini ifade etme gibi becerileri güçlendirdiği Holmes (2006), Ramstetter ve arkadaşları (2010) tarafından da ortaya konmuştur.

Erken çocukluk döneminde sosyal gelişimin önemine dikkat çeken araştırmalar, bu dönemde sunulan serbest oyun fırsatlarının çocukların benlik algısı, empati kapasitesi ve temel iletişim becerileri üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir (Denham & Burton, 2003). Bu kapsamda, teneffüslerin sosyal beceri öğrenimindeki işlevi özellikle vurgulanmaktadır. Ancak bazı eğitim modellerinde yapılandırılmış ve kesintisiz akış anlayışı doğrultusunda teneffüs uygulamalarının kaldırılması, çocukların serbest etkileşim fırsatlarının azalmasına neden olmaktadır. Türkiye’deki uygulamalar buna örnektir. Jarrett (2003), serbest oyun zamanlarının azaltılmasının öğrencilerin sosyal etkileşim düzeyini sınırlayabildiğini belirtmektedir.

KKTC’de geleneksel teneffüs zamanlarının sürüyor olması, çocuklara yapılandırılmamış sosyal etkileşim olanakları sunması bakımından dikkat çekicidir. Bu uygulama, erken çocukluk döneminde sosyal gelişimi destekleyici bir fırsat alanı oluşturmaktadır. Ancak Baines ve arkadaşları (2020), fiziksel alanın yetersizliği, materyal eksikliği veya yetişkin rehberliğinin zayıf olması gibi faktörlerin bu potansiyelin ortaya çıkmasını engelleyebileceğini vurgulamaktadır. Nitekim teneffüslerde öğretmen rehberliğinde yürütülen grup etkinlikleri, dışlanan veya yalnız kalan çocukların sosyal ilişkilerini geliştirmelerine önemli katkı sağlamaktadır.

Bu literatür çerçevesi, çalışmanın problem durumunu desteklemekte ve araştırmanın bulgularının tartışılacağı kuramsal zemini oluşturmaktadır.

2.1. Araştırmanın amacı

Bu çalışmada, anaokulu öğrencilerinin teneffüs ve boş vakitlerini nasıl değerlendirdikleri incelenecek ve sosyalleşme sorunu yaşayan öğrencilerin, öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre gelişimleri değerlendirilecektir. Teneffüslerde oynanan eğitsel oyunlar ile gözlemlenen davranışlar araştırılacaktır. Araştırma problemi: “Teneffüslerde sosyalleşme sorunu yaşayan öğrencilerin gelişimlerinin öğretmen ve yöneticiler tarafından değerlendirilmesi” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın alt amaçları:

1. Öğretmen ve yöneticiler teneffüsü nasıl algılıyor?

2. Okul bahçesinin fiziki durumu, öğrencilerin davranışlarını nasıl etkiliyor?
3. Sosyalleşme sorunu yaşayan öğrenciler teneffüslerde hangi etkinliklere katılıyor?
4. Eğitsel oyunların, sosyalleşme sorunlarına etkisi nedir?

2.2. Araştırmanın önemi

Anaokullarında teneffüsler, çocukların dinlenmesi, enerjilerini atması ve sosyal gelişimi açısından önemlidir. Ancak, bu süreçte güvenlik ve rehberlik sağlanması da kritik bir gereksinimdir. Anaokulları, güvenli oyun alanları sunarak çocukların hem fiziksel hem de sosyal gelişimlerini desteklemelidir. Geçmişte teneffüslerde denetim, çocukları kontrol etme amacı taşıırken, günümüzde eğitsel ve sosyal etkileşimi teşvik eden bir yaklaşım benimsenmektedir (Evans, 1997). Yapılandırmacı yaklaşımda, bilgi öğrenen tarafından aktif olarak yapılandırılır (Ün-Açık-göz, 2005). Bu yaklaşım, öğretmenlerin öğrencilerin problemlerine destek olmasını ön plana çıkarır.

Eğitimin yalnızca ders saatlerinde değil, teneffüslerde de devam eden bir süreç olduğu düşünülmelidir. Araştırmalar, etkili teneffüs sürelerinin eğitimin niteliğini artırdığını göstermektedir (Baines & Blatchford, 2006). Anaokullarında sosyalleşme önemli bir sorun alanıdır; teneffüsler ise bu sorunların çözümüne fırsat sağlayan ana ortamdır. Bu araştırma, anaokulu düzeyinde teneffüslerin verimliliğini inceleyen ilk çalışmalardan biri olacaktır. Sosyalleşme, insanın doğası gereği önemlidir ve öğrenme süreciyle gelişir. İlk sosyalleşme ailede başlarken, sonraki aşamalarda okul ve diğer sosyal gruplar bu süreci devralır (Giddens, 2005). Sosyalleşme sorunu yaşayan çocuklar, davranış bozuklukları, ifade sorunları ve öğrenme motivasyonunda düşüş yaşayabilir.

3. Yöntem

Bu çalışmanın Etik Kurul Onayı, KKTC Lefke Avrupa Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 28.09.2023 tarihli, BA-YEK034.05 sayılı kararı ile alınmıştır. Araştırma, insan araştırmaları için belirlenen Helsinki Bildirgesi etik ilkelerine uygun olarak yürütülmüştür. Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

3.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma, nitel araştırma tekniği ile fenomenoloji deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar, sosyal ilişkileri ve bireylerin deneyimlerini anlamak amacıyla uygulanır. Fenomenoloji, deseni kullanarak bireylerin deneyimlerini ve bakış açılarını incelemeyi hedeflemektedir (Patton, 2014; Ersoy, 2016).

3.2. Araştırma grubu

Çalışma grubunda 16 kişi (14 öğretmen ve 2 yönetici) yer almıştır. Katılımcılar, Girne Maarif Ana Okulu'nda görev yapan öğretmen ve yöneticilerden oluşmakta olup, maksimum çeşitlilik yöntemiyle seçilmiştir (Glesne, 2012).

3.3. Veri toplama araçları

Veri toplama sürecinde gözlem formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, katılımcılara esneklik sağlayarak daha detaylı veri alınmasına imkan tanımaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Gözlem Formu:

Teneffüslerde öğrencilerin davranışlarını (koşma, oyun kurma, paylaşma vb.) değerlendirmek için kullanılmıştır (Işıkoğlu vd, 2017).

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu:

Bu araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak öğretmen ve yöneticilerin deneyimlerine dair derinlemesine veri toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, belirli bir çerçeve içinde önceden hazırlanan soruların yanı sıra katılımcının cevaplarına göre esneklik sağlayarak ilave sorular sorulmasına olanak tanır. Bu yöntem, katılımcıların kendilerini ifade etmelerine ve araştırmacının konuyla ilgili daha derinlemesine anlayış geliştirmesine yardımcı olur (Yıldırım & Şimşek, 2018). Görüşme formları, öncelikle literatür taraması yapılarak oluşturulmuş ve uzman görüşleri ile geliştirilmiştir. Bu süreç, formun geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla önemli bir adımdır (Patton, 2014). Yarı yapılandırılmış görüşme formunun avantajları arasında, katılımcının konu

üzerindeki düşüncelerini ve duygularını açığa çıkarması, araştırmacının esnekliğini artırması ve elde edilen verilerin derinliğini sağlaması yer almaktadır (Bryman, 2016). Toplanan veriler, nitel analiz yöntemleri kullanılarak değerlendirilmiş ve katılımcıların deneyimleri doğrultusunda kodlama yapılmıştır (Büyüköztürk vd., 2008).

3.4. Verilerin analizi

Veriler, nitel veri analizi yöntemleri ile analiz edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2008; Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için literatür taraması yapılmış, uzman görüşlerine başvurulmuş ve pilot uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların rızası alınarak veriler kayıt altına alınmış ve görüşmeler sırasında doğruluk kontrolü yapılmıştır. Veri analizi, nitel araştırmalar konusunda uzman bir öğretim üyesi tarafından değerlendirilmiştir.

4. Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın çalışma grubundaki öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, altı amaca yönelik olarak sunulmuştur. Teneffüsün öğrencilere etkileri, olumlu ve olumsuz etkiler olarak iki kategoriye ayrılmış ve içerik analizi ile belirlenen kodlar altında toplanmıştır. Katılımcılara, öğretmenler için "KÖ" ve yöneticiler için "KY" kodları verilmiştir. Ayrıca, katılımcılardan gözlem formu doldurmaları istenmiş, bu formlar uygulama öncesi ve sonrası iki kez olmak üzere toplanmıştır.

İlk alt amaç olan "Öğretmen ve yöneticiler teneffüsü nasıl algılamaktadır?" sorusu üzerinden yapılan yüz yüze görüşmelerle elde edilen bulgular detaylı analiz edilmiştir. Tespit edilen 7 kod olumlu olarak değerlendirilmiştir. Toplam frekans değeri 49 olarak belirlenmiştir.

Tablo 1. Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre teneffüsün anlamı

Sıra	Kodlar	Frekans
1	Dinlenme	6
2	Eğlenme	5
3	Etkileşim	11
4	Sosyalleşme	10
5	Temiz Hava	3
6	İhtiyaç Giderme	5
7	Sosyal Öğrenmeler	8
	Toplam	49

Katılımcıların görüşlerine göre, teneffüsün anlamı şu kodlarla ifade edilmiştir:

Dinlenme (6 Frekans):

"Teneffüs, çocukların dinlenip temiz hava alması için verilen bir aradır" (KY1).

Eğlenme (5 Frekans):

"Teneffüs, öğrencilerin eğlenerek sosyalleşmesi için önemlidir" (KÖ11).

Etkileşim (11 Frekans):

"Sosyalleşme ve haklarını savunma açısından etkileşim faydalıdır" (KÖ4).

Sosyalleşme (10 Frekans):

"Teneffüs, çocukların sosyalleşmesi için kritik bir zamandır" (KÖ2).

Temiz Hava (3 Frekans):

"Temiz hava almak için bir fırsattır" (KY1).

İhtiyaç Giderme (5 Frekans):

"Teneffüs, öğrencilerin temel ihtiyaçlarını gidermelerine yardımcı olur" (KÖ8).

Sosyal Öğrenmeler (8 Frekans):

"Çocuklar, arkadaşlarından iyi ve kötü davranışları öğrenir" (KÖ15).

Sonuç olarak, katılımcılar teneffüsü olumlu bir şekilde algılamakta ve dinlenme, eğlenme, sosyalleşme gibi farklı anlamlar yüklemektedirler.

"Okul bahçesinin öğrencilerin davranış değişikliği kazanmasındaki etkisi nelerdir?" sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır. Yönetici ve öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmelerden elde edilen bulgular detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Katılımcıları tanımlamak için kök (KY) ve kısaltma (KÖ) kullanılmıştır.

Tablo 2. Okul bahçesinin öğrencilerin davranış değişikliği kazanmasındaki etkisi

Kategori	Sıra	Kod	Frekans
Olumlu	1	Kuralları Algılama	8
	2	Rahatlama	2
	3	Sosyalleşme	5
	4	Temizlik	3
Olumsuz	1	Yetersiz Alan	2
	2	Uygunsuz Zemin	1
	3	Yetersiz Materyal	2

Araştırmaya katılan 16 yönetici ve öğretmenin yanıtları incelendiğinde, okul bahçesinin fiziki durumunun öğrencilerin davranış değişikliğine etki eden 7 kodun bulunduğu, bunlardan dördünün olumlu, üçünün ise olumsuz etkilere neden olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin teneffüslerde olumlu davranış değişiklikleri kazanmalarına katkı sunan kodlar arasında, "kuralları algılama" toplam 8 frekansla en önemli etken olarak belirlenmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Olumlu etkiler

Kuralları Algılama (8 Frekans): Katılımcılar, geniş ve temiz bir okul bahçesinin çocukların oyun oynarken kuralları öğrenmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir.

"Okul bahçesinin geniş olması çok önemlidir..." (KY1)

"Eğitici oyun ekipmanları, gelişimlerine katkı sağlar." (KÖ15)

Rahatlama (2 Frekans): Teneffüslerin, öğrencilerin ders aralarında rahatlamaları için önemli olduğu vurgulanmıştır.

"Yoğun geçen ders vakitlerinin ardından çocukların rahatlaması için gerekli sportif aktivite, dinlenme arasıdır." (KÖ1)

"Ders arasında öğrencilerin rahatlayacağı, bir nefes alabilecekleri zamandır." (KÖ3)

Sosyalleşme (5 Frekans): Teneffüslerdeki sosyal etkileşimin, öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiği gözlemlenmiştir.

"Teneffüslerde öğrenciler farklı oyunlar oynamayı öğrenirler ve daha erken sosyalleşirler." (KÖ11)

"Teneffüsler öğrencilerin arkadaşlık kurmaları, birlikte oynamaları açısından önemlidir." (KÖ13)

Temizlik (3 Frekans): Temiz bir okul bahçesinin, öğrencilerin kendilerini daha iyi hissetmelerini sağladığı ifade edilmiştir.

"Çocukların kendini rahat hissedebileceği temiz bir ortam olması önemlidir." (KY2)

Olumsuz etkiler

Yetersiz Alan (2 Frekans): Okul bahçesinin kalabalık olduğu durumlarda yeterli alan sağlanmadığına dair görüşler sunulmuştur.

"Okul kalabalık olduğu için var olan fiziki durum yetersiz kalmaktadır." (KÖ4)

Uygunsuz Zemin (1 Frekans): Oyun alanlarının zeminlerinin uygun olmaması, güvenli oyun oynamayı engellediği belirtilmiştir.

"Çocukların oyun alanının zemininin yumuşak olması çok önemlidir." (KÖ12)

Yetersiz Materyal (2 Frekans): Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak yeterli materyalin olmaması, olumsuz bir durum olarak değerlendirilmiştir.

"Çocukları tatmin edecek oyuncakların olması önemlidir." (KÖ12)

Sonuç olarak, yöneticiler ve öğretmenler okul bahçesinin fiziki durumunun öğrencilerin davranış değişiklikleri üzerinde 4 olumlu ve 3 olumsuz etki yarattığını belirtmişlerdir. Olumsuz kodlarla ilgili gerekli iyileştirmelerin yapılması durumunda, öğrencilerin olumlu davranış değişiklikleri gözlemlenebilir.

“Teneffüslerde öğretmenlerin gözlemledikleri sosyalleşme sorunu yaşayan öğrencilerin etkinlikleri nelerdir?” sorusuna cevap bulmak için yönetici ve öğretmenlere gözlem formları ile öğrencilere ait gözlemlerini işaretlemeleri istenmiştir. Gözlem formları ile elde edilen bulgular ayrıntılı bir şekilde analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3. Teneffüslerde öğretmenlerin gözlemledikleri sosyalleşme sorunu yaşayan öğrencilerin etkinlikleri

Sıra	Problem durumları	Olayın şiddeti
1	Akran zorbalığı	2,75
2	Amaçsız hareketler	2,37
3	Oyuncaklara zarar verme	2,18
4	Kötü-küfürli konuşma	2,37
5	Fiziksel şiddet	2,12
6	Paylaşmama	2,62
7	Grup oyunlarına kabul edilmeme	2,37
8	Grup oyunlarına katılmak istememe	2,25
9	Sürekli bireysel oyun oynama durumu	2,75
10	Hiç oyun oynamama durumu	2,06
11	Kuralları kabullenmeme	2,18

Araştırma kapsamında öğretmen ve yöneticilere gözlem formları dağıtılmış ve teneffüslerde öğrenci davranışlarına dair gözlemlerini aşağıda verilen durumlara göre derecelendirmeleri istenmiştir. Gözlem formlarını araştırmaya katılan toplam 16 öğretmen ve yönetici doldurmuştur. Bu tabloda eğitsel oyun oynatılmadan önceki gözlemler yer almaktadır. Olayın derecesinden kast edilenin tekrarlanma sıklığı ya da şiddeti olduğu ifade edilmiştir.

Tablo 3, öğrencilerin teneffüslerde karşılaştıkları sosyalleşme sorunlarını ve bu sorunların şiddetini sıralamaktadır. Öğrencilerin sosyalleşme becerileri, akademik başarıları, duygusal gelişimleri ve genel yaşam kaliteleri üzerinde önemli etkilere sahip olduğundan, bu veriler dikkatle incelenmelidir.

Akran zorbalığı (2,75): Tabloya göre en yüksek şiddet derecesine sahip olan durum akran zorbalığıdır. Bu durum, sosyal etkileşimlerde ciddi bir engel teşkil eder ve öğrencilerin psikolojik sağlığı üzerinde olumsuz etkiler yaratabilir. Akran zorbalığı, hem zorba olan hem de mağdur olan öğrenciler için uzun vadeli etkiler yaratabileceğinden, önleyici ve müdahale edici stratejilerin geliştirilmesi önemlidir.

Paylaşmama (2,62): Paylaşma becerisi, çocukların sosyal gelişimi için kritik öneme sahiptir. Paylaşmama durumu, çocukların grup içindeki etkileşimlerini olumsuz etkileyebilir ve sosyal izolasyona yol açabilir.

Amaçsız hareketler (2,37) ve Kötü-küfürli konuşma (2,37): Bu iki durum, öğrencilerin sosyal normları anlamadıklarını veya sosyal becerilerinin yeterli olmadığını gösterir. Amaçsız hareketler, dikkat eksikliği veya aşırı enerjiden kaynaklanıyor olabilirken, kötü-küfürli konuşma, olumsuz sosyal öğrenme süreçlerini yansıtabilir.

Grup oyunlarına kabul edilmeme (2,37) ve Grup oyunlarına katılmak istememe (2,25): Bu durumlar, öğrencilerin grup dinamiklerine uyum sağlamakta zorluk çektiğini gösterir. Kabul edilme arzusunun karşılanmaması, öğrencilerin özsaygısını zedeleyebilir ve sosyal anksiyete yaratabilir.

Fiziksel şiddet (2,12): Fiziksel şiddet, sosyal sorunların en ciddi sonuçlarından biridir. Öğrenciler arasındaki fiziksel çatışmalar, hem bireysel hem de grup dinamikleri üzerinde yıkıcı etkilere yol açabilir.

Sürekli bireysel oyun oynama durumu (2,75): Bu durum, sosyal etkileşimden kaçınma veya sosyal becerilerin yetersizliğini gösterebilir. Tek başına oyun oynamak, öğrencilerin sosyal gelişimlerini olumsuz etkileyebilir.

Kuralları kabullenmeme (2,18): Kurallara uyum sağlama, sosyal normların öğrenilmesi ve uygulanması açısından önemlidir. Bu durum, öğrencilerin grup içindeki rollerini ve sorumluluklarını anlamada zorluk yaşadıklarını gösterir.

Hiç oyun oynamama durumu (2,06): Bu durum, öğrencinin sosyal etkileşimden tamamen uzaklaştığını ve bu durumun uzun vadede sosyal izolasyona yol açabileceğini göstermektedir.

Tablo, öğrencilerin teneffüslerde karşılaştıkları sosyalleşme sorunlarının çeşitliliğini ve şiddet derecelerini açıkça ortaya koymaktadır. Özellikle akran zorbalığı gibi yüksek şiddet derecesine sahip durumlar, okul ortamında öncelikli olarak ele alınması gereken konular arasında yer almaktadır.

Öğretmen ve yöneticilerle gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler neticesinde eğitsel oyunların teneffüs zamanlarında kullanımının sosyalleşme sorunu yaşayan öğrencilerin sosyalleşmesine etki düzeyine ait bulgulardan aşağıdaki tabloda verilmiştir. Elde edilen bulguların değerlendirilmesi esnasında kodlar belirlenmiş olup verilen cevaplar bu kodlar ile birlikte değerlendirilmiştir. Tespit edilen kodların toplam frekans değeri 19 olmuştur.

Tablo 4. Eğitsel oyunların sosyalleşme üzerindeki etkisi

Sıra	Kod	Frekans
1	Güzel davranışlar	3
2	Arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesi	3
3	Kurallara uyma	3
4	Derslere etki	3
5	Şiddette azalma	3
6	Okula gelme isteği	2
7	Yaratıcılık	1
8	Zamanı verimli kullanma alışkanlığı	1
	Toplam	19

Tespit edilen tüm kodlar olumlu değerlendirilmiştir. Olumlu davranışlar kodu 3 frekansa sahiptir. Katılımcılar, eğitsel oyunların çocukların kendine güvenini artırdığını ifade etmiştir:

"Bu tür oyunlar çocukların kendine güvenmelerini desteklemektedir. Bilmediği bir şeyi öğrenmek, öğrendiğini okul dışında da uygulamak çocuğun gelişmesini olumlu yönde etkilemektedir (KY1)."

"Öğrenciler arasında şiddet olayları azaldı. Sıraya girme, sırasını bilme davranışları arttı. Kurallara uyma davranışları geliştirildi (KÖ2)."

"Bu tarz oyunlardan sonra kurallara uyma, grup oyunlarına ilginin artması, iletişimin artması gibi değişiklikler gözlemlendi. Ayrıca teneffüslerde de çocuklar arasında oynanan grup oyunları artmıştır (KÖ10)."

Arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesi kodu 3 frekansa sahiptir. Katılımcılar, öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin önemli ölçüde geliştiğini belirtmiştir:

"Arkadaşlık ilişkileri önemli ölçüde gelişti. Okula ve sınıfa uyum sorunlarının azaldığı gözlemlendi. Oyunlara katılmaya istekleri arttı (KÖ3)."

"Fiziki ve sosyal becerilerde daha hızlı iyileşme, okula ve sınıfa uyumda artış (KÖ1)."

"Öğrencilerin arkadaşlarıyla daha iyi anlaştıklarını ve derse daha fazla ilgi gösterdiklerini gördüm (KÖ6)."

Kurallara uyma kodu 3 frekansa sahiptir. Katılımcılar, kurallara uyma davranışlarının arttığını ifade etmiştir:

"Bu tarz oyunlardan sonra kurallara uyma, grup oyunlarına ilginin artması, iletişimin artması gibi değişiklikler gözlemlendi. Ayrıca teneffüslerde de çocuklar arasında oynanan grup oyunları artmıştır (KÖ10)."

"Ne kadar heyecanlansa da sırasını bekleyebilme, yorulduğunda dinlenmeyi talep gibi davranışlarında artış (KÖ5)."

"Kurallara uymakta daha uyumlu oldular (KÖ9)."

Derslere etki kodu 3 frekansa sahiptir. Katılımcılar, eğitsel oyunların öğrencilerin derslere yönelik ilgisini artırdığını belirtmiştir:

"Öğrencilerin derslere daha fazla adapte olduğunu gördüm (KÖ8)."

"Öğrencilerin arkadaşlarıyla daha iyi anlaştıklarını ve derse daha fazla ilgi gösterdiklerini gördüm (KÖ6)."

Şiddette azalma kodu 3 frekansa sahiptir. Katılımcılar, şiddet olaylarının azaldığını belirtmiştir:

"Öğrenciler arasında şiddet olayları azaldı. Sıraya girme, sırasını bilme davranışları arttı. Kurallara uyma davranışları geliştirildi (KÖ2)."

"Çocukların daha az kavgaya ettiği, daha az kaza geçirdiğini (KÖ15)."

"Öğrencilerin arkadaşlarıyla daha iyi anlaştıklarını ve derse daha fazla ilgi gösterdiklerini gördüm (KÖ6)."

Okula gelme isteği kodu 2 frekansa sahiptir. Katılımcılar, arkadaşlık ilişkilerinin geliştiğini ve okula uyumun arttığını belirtmiştir:

"Okula gelme isteğinde artış olduğunu ve olumlu davranışlar sergilediklerini gözlemledim (KÖ14)."

Yaratıcılık kodu 1 frekansa sahiptir. Katılımcı, çocukların daha yaratıcı oyunlar kurmaya başladığını ifade etmiştir:

"Çocuklar daha yaratıcı oyunlar kurmaya başladılar (KY2)."

Zamanı verimli kullanma kodu da bulunmaktadır. Bir katılımcı, eğitsel oyunlara katılan öğrencilerin daha verimli zaman geçirdiğini belirtmiştir:

"Eğitsel oyunlara katılan öğrenciler daha verimli zaman geçirmişlerdir (KÖ4)."

Sonuç olarak, eğitsel oyunların teneffüslerdeki kullanımı, sosyalleşme sorunu yaşayan öğrenciler başta olmak üzere tüm öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır.

5. Tartışma

Bu bölümde araştırmanın bulguları, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri ile alanyazındaki çalışmalar doğrultusunda tartışılmış; ardından teorik ve pratik çıkarımlar, araştırmanın sınırlılıkları sunulmuştur. Bulgular, araştırmanın alt amaçlarına paralel olarak alt başlıklar hâlinde ele alınmıştır.

5.1. Teneffüslerin anlamı ve sosyal gelişime etkisi

Araştırma bulguları, teneffüslerin öğretmen ve yöneticiler tarafından temel olarak dinlenme ve eğlenme işlevleriyle birlikte, etkileşim ve sosyalleşme açısından da önemli bir fırsat alanı olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Katılımcı ifadelerinde "etkileşim" (11 frekans) ve "sosyalleşme" (10 frekans) kavramlarının öne çıkması, teneffüslerin öğrencilerin akranlarıyla doğal ve yapılandırılmamış ilişkiler kurabildikleri kritik sosyal alanlar olduğunu göstermektedir. Bu durum, okul ortamının yalnızca akademik öğrenmenin gerçekleştiği bir mekân değil, aynı zamanda sosyal becerilerin şekillendiği bir sosyal bağlam olduğunu ortaya koymaktadır.

Söz konusu bulgu, literatürde teneffüslerin çocukların sosyal ilişkilerini ve arkadaşlık bağlarını desteklediğini belirten çalışmalarla uyumludur (Boulton & Smith, 1994; Pate vd., 2006). Özellikle teneffüslerde yaşanan karşılaşmalar, çatışmalar ve işbirlikleri, çocuklara sosyal normları deneyimleyerek öğrenme ve akranlarıyla karşılıklı etkileşim içinde rol ve statü müzakereleri yapma imkânı sunmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada elde edilen bulgular, okullarda teneffüslerin yalnızca "boş zaman" olarak görülmemesi, aksine sosyal gelişimi destekleyen planlı, bilinçli ve amaçlı biçimde ele alınması gerektiği yönündeki vurguyu güçlendirmektedir.

5.2. Okul bahçesinin fiziksel özellikleri ve davranışsal etkiler

Katılımcı görüşleri, okul bahçesinin genişliği ve temizliği gibi fiziksel özelliklerin, öğrencilerin kuralları algılama ve sosyal normları içselleştirme süreçlerini doğrudan etkilediğini göstermektedir. "Kuralları algılama" (8 frekans) kodunun öne çıkması, öğrencilerin açık alanlarda serbest oyun oynarken hem akranlarıyla etkileşim içinde sosyal kuralları denedikleri hem de öğretmenlerden veya arkadaşlarından dolayı geri bildirim aldıkları bir öğrenme sürecine işaret etmektedir. Bu bağlamda, okul bahçesi yalnızca fiziksel bir oyun alanı değil, sosyal normların ve işbirliği davranışlarının doğal biçimde gözlemlenip uygulandığı bir öğrenme çevresidir.

Bu sonuçlar, fiziksel ortamın etkileşim deneyimlerini zenginleştirdiğini ortaya koyan literatürle paralellik göstermektedir (Fjortoft, 2004; Krekels vd., 2016). Geniş, temiz ve düzenli bir bahçe, çocukların daha çeşitli oyun kurguları geliştirebilmesine, farklı gruplarla etkileşime girebilmesine ve dolayısıyla sosyal repertuarlarını genişletebilmesine olanak tanımaktadır.

Öte yandan, yetersiz alan (2 frekans), uygunsuz zemin (1 frekans) ve yetersiz materyaller (2 frekans) gibi olumsuz koşulların öğrencilerin oyun deneyimlerini sınırlandırdığı ve güvenli oyun alanı ihtiyacını artırdığı görülmektedir. Bu tür fiziksel sınırlılıklar, hem fiziksel aktiviteyi kısıtlamakta hem de öğrenciler arasındaki etkileşimin niteliğini düşürerek çatışma riskini artırabilmektedir. Literatürde de oyun alanlarının yeterli büyüklükte ve uygun malzemeye donatılmış olmasının, çocukların fiziksel ve sosyal gelişimleri üzerinde belirgin olumlu etkileri olduğu vurgulanmaktadır (Berk, 2006; Hofferth & Curtin, 2006). Bu açıdan bakıldığında, okul bahçesinin niteliği, teneffüslerin sosyal ve duygusal öğrenme açısından ne kadar etkili kullanılabileceğini belirleyen temel faktörlerden biri olarak değerlendirilebilir.

5.3. Sosyalleşme sorunları ve davranışsal zorluklar

Araştırma bulguları, teneffüslerde akran zorbalığı (2,75), paylaşamama (2,62) ve sürekli bireysel oynama gibi davranışların dikkate değer sıklıkta gözlemlendiğini ortaya koymuştur. Bu durum, teneffüslerin bir yandan sosyal becerilerin gelişebildiği bir alan olduğunu, diğer yandan da sosyal sorunların görünür hâle geldiği bir risk alanı niteliği taşıdığını göstermektedir. Akran zorbalığının öğrencilerin psikolojik iyi oluşu üzerindeki olumsuz etkileri, alanyazında kapsamlı biçimde ele alınmıştır (Olweus, 1993; Smith vd., 2004). Bu çalışmada akran zorbalığının görece yüksek ortalamaya sahip olması, okul bahçesinin zorbalık davranışlarının daha az denetim altında gerçekleşebildiği bir ortam olduğuna işaret etmektedir. Bu bulgu, teneffüslerin, zorbalığın tespiti ve önleyici çalışmaların uygulanması açısından önemli bir gözlem alanı olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Sürekli bireysel oyun oynama veya paylaşamama gibi davranışlar, sosyal beceri eksikliklerinin ve akran ilişkilerinde yaşanan güçlüklerin göstergesi olarak yorumlanabilir (Grosser, 2017; Hartup, 1996). Bu çocuklar, grupla oynanan etkinliklere katılmaktan kaçınabilir, akranları tarafından dışlanabilir ya da sosyal etkileşim başlatma ve sürdürmede zorlanabilirler. Araştırmada gözlenen amaçsız hareketler ve kötü-küfürli konuşma gibi davranışlar ise öğrencilerin sosyal normları anlama ve içselleştirme sürecinde yaşadığı zorluklara işaret etmektedir (Lobo & Winsler, 2006). Bu tür davranışlar aynı zamanda, sosyal beceri eğitiminin ve yapılandırılmış rehberli teneffüs uygulamalarının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

5.4. Eğitsel oyunların katkısı

Eğitsel oyunların sosyal becerileri desteklemedeki etkisi, araştırmanın dikkat çeken bulgularından biridir. Katılımcı ifadeleri, eğitsel oyunların öğrencilerin kendine güvenlerini artırdığını, şiddet davranışlarını azalttığını, arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiğini, kurallara uyma davranışını güçlendirdiğini ve okula karşı olumlu tutumunu artırdığını göstermektedir. Bu etkiler, teneffüslerin rastlantısal ve plansız bir boş zaman olmaktan çıkarılarak, pedagojik hedeflerle uyumlu biçimde yapılandırılması hâlinde, sosyal gelişim açısından son derece verimli bir öğrenme ortamına dönüşebileceğini göstermektedir.

Öğrencilerin kendine güvenlerindeki artış, sosyal ortamlara daha aktif katılım, akranlarıyla iletişim kurma ve yeni oyunlara öncülük etme gibi davranışlara yansımaktadır. Şiddet davranışlarının azalması ise, eğitsel oyunlar aracılığıyla çocukların çatışma çözme, sıra bekleme, paylaşma ve empati kurma gibi sosyal becerileri deneyimlemesine bağlanabilir. Arkadaşlık ilişkilerinin güçlenmesi, çocukların sosyal destek ağlarını genişletmekte ve okula aidiyet duygusunu kuvvetlendirmektedir.

Kurallara uyma davranışındaki artış, oyunların yalnızca eğlence değil, aynı zamanda norm ve rol öğreniminin önemli araçları olduğunu göstermektedir (Zins vd., 2004; Pepler & Craig, 2000; Smith & Hughes, 2011). Eğitsel oyunlar sırasında çocuklar, hem oyun kurallarını hem de akranlarıyla birlikte yaşamının gerektirdiği sosyal kuralları deneyimleyerek öğrenmektedir. Okula karşı olumlu tutumun artması ise, öğrencilerin teneffüsleri keyifli, destekleyici ve kapsayıcı bir ortam olarak deneyimlemelerinin bir sonucudur (Fredricks & Eccles, 2006). Tüm bu bulgular, eğitsel oyunların, özellikle sosyalleşme güçlüğü yaşayan öğrenciler için koruyucu ve destekleyici bir faktör olarak ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

5.1. Teorik çıkarımlar

Araştırma, teneffüslerin yalnızca boş zaman dilimleri değil, sosyal ve duygusal gelişimi destekleyen bir öğrenme alanı olduğunu teorik düzeyde ortaya koymaktadır. Teneffüslerin bu işlevi, sosyal beceri gelişimi, arkadaşlık ilişkileri ve duygusal iyi oluş gibi boyutları içeren geniş bir kuramsal çerçeveye ilişkilendirilebilir. Bulgular, sosyal öğrenme kuramında vurgulanan akran etkileşimi, model alma ve sosyal pekiştirme süreçlerinin teneffüslerde yoğun biçimde yaşandığını göstermektedir. Çocuklar teneffüslerde akranlarından yeni davranış örüntüleri gözlemlemekte, bu davranışları denemekte ve akran tepkilerine göre pekiştirmekte ya da değiştirmektedir. Bu süreç, sosyal normların içselleştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Eğitsel oyunların etkileri, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını da desteklemektedir; çocuklar oyun yoluyla deneyimleyerek, deneme-yanılma yoluyla, kendi anlamlarını oluşturarak öğrenmektedir. Oyun ortamında çocuk, sadece kuralları değil aynı zamanda diğer çocukların duygularını okumayı, empati kurmayı ve sosyal rolleri dengelemeyi öğrenmektedir.

Okul bahçesi gibi fiziksel çevrelerin çocuk davranışları üzerindeki etkisi ise ekolojik sistemler teorisiyle uyumludur. Çocuğun içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevre, onun davranışlarını şekillendiren ve sınırlayan önemli bir bağlam sunmaktadır. Bu araştırma, mikro düzeyde (okul bahçesi), sosyal etkileşim fırsatları ve davranış örüntüleri arasındaki ilişkiyi görünür kılarak, bu teorik çerçevenin erken çocukluk eğitimine uyarlanmasına katkı sağlamaktadır.

5.6. Pratik çıkarımlar

Araştırmanın bulguları, okul öncesi kurumlar ve okul yöneticileri için önemli pratik çıkarımlar sunmaktadır. Öncelikle, okul bahçelerinin alan, zemin ve materyal bakımından iyileştirilmesi, öğrencilerin hem fiziksel hem de sosyal gelişimine doğrudan katkı sağlayacaktır. Geniş ve güvenli oyun alanları, çocukların farklı oyun türlerini denemelerine, grupla oynanan oyunlara katılmalarına ve akranlarıyla daha zengin etkileşimler kurmalarına olanak tanır. Eğitsel oyunların teneffüslere sistematik biçimde entegre edilmesi, özellikle sosyal beceri eksiklikleri yaşayan öğrenciler için etkili bir müdahale aracı olarak değerlendirilebilir. Bu noktada, oyunların rastgele değil, belirli

sosyal beceri hedeflerine yönelik (paylaşma, sıra bekleme, duyguları ifade etme, çatışma çözme gibi) planlanması önem taşımaktadır.

Akran zorbalığına karşı öğretmen rehberliğinde yapılandırılmış grup oyunları ve sosyal beceri eğitimleri uygulanması, sorun davranışların azaltılmasına katkıda bulunabilir. Öğretmenlerin teneffüs esnasındaki gözlemlerinin sistematik hâle getirilmesi, problemli davranışların erken fark edilmesini ve zamanında müdahale edilmesini sağlayacaktır. Bu süreçte öğretmenler, hem gözlemci hem de rehber rolü üstlenmelidir. Ebeveynlerin çocuklarının sosyal gelişimini destekleyici tutumlar konusunda bilgilendirilmesi de önemli bir diğer noktadır. Okullarda düzenli olarak sosyal beceri atölyeleri ve oyun temelli programların uygulanması, okul-aile iş birliğini güçlendirerek çocukların sosyal gelişimini çok boyutlu olarak destekleyebilir.

5.7. Araştırmanın sınırlılıkları

Bu araştırmanın bulguları, belirli sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmelidir. Öncelikle araştırmanın tek bir okulda (Girne Maarif Anaokulu) yürütülmüş olması, elde edilen sonuçların farklı bağlamlara genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır. Farklı fiziksel, sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklere sahip okullarda yapılacak çalışmalar, bu bulguların ne ölçüde genellenebileceğine ilişkin daha kapsamlı bir resim sunabilir. Verilerin yalnızca öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine dayanması, öğrencilerin deneyim ve algılarının dolaylı olarak yansıtılmasına yol açmaktadır. Öğrencilerin perspektifini doğrudan içeren çalışmalar, teneffüs deneyiminin çocuklar tarafından nasıl anlaşıldığını daha derinlemesine ortaya koyabilir. Kullanılan fenomenolojik desen, katılımcı deneyimlerinin derinlemesine incelenmesine olanak sağlamasına karşın, nicel genellemeler yapmaya uygun değildir. Bu nedenle, araştırmanın bulguları daha çok bağlamsal ve betimleyici nitelikte değerlendirilmelidir. Son olarak, fiziksel ortam, okul kültürü ve öğrenci profili gibi bağlamsal değişkenlerin tümü tam olarak kontrol edilememiştir. Bu değişkenler, hem teneffüslerin kullanım biçimini hem de öğrencilerin davranış örüntülerini etkileyebilmektedir. Gelecek çalışmaların bu tür değişkenleri daha sistematik biçimde dikkate alması, bulguların yorumlanmasını güçlendirecektir.

6. Sonuç

Bu araştırmanın bulguları, teneffüslerin anaokulu öğrencilerinin sosyal gelişiminde kritik bir işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Teneffüsün yalnızca dinlenme süresi olmadığı; sosyal becerilerin, duygusal düzenlemenin ve akran ilişkilerinin geliştiği doğal bir öğrenme alanı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin bu sürelerde etkileşim kurma, işbirliği yapma, çatışma çözme ve sosyal normları deneyimleme fırsatına sahip olması, teneffüsün erken çocukluk eğitimindeki pedagojik önemini güçlendirmektedir. Okul bahçesinin fiziksel özelliklerinin bu süreçte belirleyici olduğu görülmüştür. Geniş ve güvenli alanların etkileşimi artırdığı; yetersiz alan, uygunsuz zemin ve sınırlı materyallerin ise oyun katılımını ve sosyal etkileşimi sınırladığı tespit edilmiştir. Ayrıca akran zorbalığı, paylaşamama ve sürekli bireysel oynama gibi davranışların teneffüslerde daha görünür hâle geldiği belirlenmiş; bu durum teneffüsleri önemli bir gözlem ve erken müdahale alanı hâline getirmiştir.

Eğitsel oyunların teneffüslerde kullanılması, sosyal beceri gelişimine güçlü katkılar sağlamıştır. Bu oyunlar öğrencilerin kendine güvenlerini artırmış, şiddet davranışlarını azaltmış, arkadaşlık ilişkilerini güçlendirmiş ve kurallara uyma davranışını desteklemiştir. Okula yönelik olumlu tutumun artması ise teneffüslerin motivasyonel etkisini göstermektedir. Genel olarak sonuçlar, teneffüslerin okul öncesi dönemde planlı, destekleyici ve bilinçli bir yapıyla ele alınması gerektiğini göstermektedir. Fiziksel mekân düzenlemeleri, öğretmen rehberliği ve oyun temelli etkinliklerin bütüncül biçimde planlanması, teneffüslerin sosyal gelişimi destekleyen etkisini önemli ölçüde artıracaktır.

7. Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler, hem uygulamaya hem de okul politikalarına yönelik kapsamlı bir yol haritası sunmaktadır.

7.1 Okul ortamına ve fiziksel düzenlemelere yönelik öneriler

- Okul bahçelerinin alan, zemin ve materyal bakımından iyileştirilmesi sağlanmalıdır. Geniş ve güvenli oyun alanları, öğrencilerin sosyal etkileşimlerini ve hareket özgürlüklerini artıracaktır.
- Oyun ekipmanlarının çeşitlendirilmesi ve düzenli bakımının yapılması, öğrencilerin farklı tür oyunlar deneyimlemesine olanak tanıyarak sosyal becerilerin gelişimine katkı sağlar.

- Bahçe düzenlemelerinde gölge alanlar, güvenli zemin kaplamaları ve yaşa uygun materyaller tercih edilmelidir.
- Okul yönetimleri bahçe alanlarını düzenli olarak denetlemeli; güvenlik risklerini azaltacak protokoller oluşturmalıdır.

7.2 Eğitimsel süreçlere ve öğretmen uygulamalarına yönelik öneriler

- Eğitsel oyunların teneffüslere sistematik biçimde entegre edilmesi önerilmektedir. Özellikle paylaşma, sıra bekleme, empati kurma ve işbirliği gibi sosyal becerilere yönelik oyunlar planlanmalıdır.
- Öğretmenlerin teneffüslerde gözlem yapması teşvik edilmeli ve bu gözlemler sosyal beceri gelişimine yönelik müdahaleler için kullanılmalıdır.
- Akran zorbalığına karşı erken uyarı ve müdahale stratejileri geliştirilmelidir. Teneffüsler, zorbalığın en sık ortaya çıktığı alanlardan biri olduğundan öğretmenlerin aktif izleme rolü güçlendirilmelidir.
- Öğretmenlere eğitsel oyunların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine ilişkin hizmet içi eğitimler verilmelidir.
- Teneffüs sırasında görevli öğretmen sayısı artırılarak daha etkili bir rehberlik ve gözetim sağlanabilir.

7.3 Öğrenci gelişimine yönelik öneriler

- Sosyal beceri eksiklikleri gösteren öğrenciler için küçük grup çalışmaları, hedeflenmiş sosyal beceri eğitimleri ve rol oynama etkinlikleri düzenlenmelidir.
- Akran ilişkilerini güçlendirmek için işbirlikli oyunlar ve grupla oynanan etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.
- Sürekli bireysel oyun oynayan veya arkadaş ilişkilerinde zorlanan öğrenciler için bireysel destek programları geliştirilebilir.
- Şiddet ve olumsuz davranış eğilimlerini azaltmak amacıyla duygu düzenleme ve empati geliştirme etkinlikleri uygulanmalıdır.

7.4 Ailelere yönelik öneriler

- Ebeveynler çocuklarının sosyal gelişimini desteklemeye yönelik bilgi ve farkındalık çalışmalarıyla güçlendirilmelidir.
- Okul-aile işbirliğini artırmak amacıyla ailelere yönelik sosyal beceri seminerleri, oyun atölyeleri ve rehberlik etkinlikleri düzenlenmelidir.
- Ailelerin ev ortamında oyun temelli sosyal beceri etkinlikleri uygulaması teşvik edilmelidir.

7.5 Okul politikaları ve sistem düzeyi öneriler

- Okul öncesi müfredatına eğitsel oyun temelli teneffüs modelleri entegre edilmelidir.
- Okulların fiziki iyileştirme çalışmaları, eğitim politikalarının öncelikli konuları arasına alınmalıdır.
- Teneffüslerin sosyal öğrenme alanları olarak planlanmasına yönelik standartlar geliştirilebilir.
- Erken çocukluk döneminde sosyal gelişimi izlemeye yönelik ulusal ölçütler ve uygulama rehberleri hazırlanabilir.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Aktif öğrenme*. Eğitim Dünyası Yayınları.
- Aktay, S., Arat, R., & Atalay, M. (2019). İlkokullarda teneffüs süresi ne kadar olmalı? *III. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu Bildirileri*, 754–759.
- Bacanlı, H. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Baines, E., & Blatchford, P. (2006). *A follow-up national survey of breaktimes in primary and secondary schools*. Psychology and Human Development, Institute of Education, University of London.
- Baines, E., & Blatchford, P. (2009). Sex differences in the structure and stability of children's playground social networks and their overlap with friendship relations. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(4), 743–760. <https://doi.org/10.1348/026151008X371114>
- Baines, E., & Blatchford, P. (2011). Children's games and playground activities in school and their role in development. In A. D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford handbook of the development of play* (pp. 260–276). Oxford University Press.
- Baines, E., & Blatchford, P. (2019). *School break and lunch times and young people's social lives: A follow-up national study*. UCL Institute of Education.
- Baines, E., Blatchford, P., & Golding, K. (2020). Recess, breaktimes, and supervision. In S. Hupp & J. Jewell (Series Eds.) & P. K. Smith (Vol. Ed.), *The encyclopedia of child and adolescent development* (Vol. 6, pp. 50–66). Wiley-Blackwell.
- Baines, E., Blatchford, P., & Golding, K. (2020). *School break and lunch times and young people's social lives: Final report to the Nuffield Foundation*. Nuffield Foundation. <https://www.nuffieldfoundation.org/project/school-break-and-lunch-times>
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368–388. <https://doi.org/10.31454/usb.582946>
- Berk, L. E. (2006). *Development through the lifespan* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Blatchford, P., Baines, E., & Pellegrini, A. D. (2003). The social context of school playground games: Sex and ethnic differences, and changes over time after entry to junior school. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(4), 481–505. <https://doi.org/10.1348/026151003322535183>
- Blatchford, P. (1998). The state of play in schools. In M. Woodhead, D. Faulkner, & K. Littleton (Eds.), *Making sense of social development* (pp. 123–140). Routledge.
- Blatchford, P., & Pellegrini, A. (2002). Time for a break. *The Psychologist*, 15(2), 60–62.
- Blatchford, P., & Sumpner, C. (1998). What do we know about breaktime? Results from a national survey of breaktime and lunchtime in primary and secondary schools. *British Educational Research Journal*, 24(1), 79–94. <https://doi.org/10.1080/0141192980240106>
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (D. A. Özçelik, Çev.). Milli Eğitim Yayınevi. (Orijinal eser 1976'da yayımlandı)
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Peer victimization in middle childhood: A developmental perspective. *Aggressive Behavior*, 20(4), 217–227. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1994\)20:4<217::AID-AB2480200402>3.0.CO;2-5](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1994)20:4<217::AID-AB2480200402>3.0.CO;2-5)
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. baskı). Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2015). Revisiting mixed methods and advancing scientific practices. In S. N. Hesse-Biber & B. Johnson (Eds.), *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry* (pp. 57–71). Oxford University Press.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124–130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Demir, S. (2020). *İlkokullarda öğrencilerin teneffüslerde yaptıkları etkinliklerin incelenmesi ve geliştirilmesine yönelik öneriler* (Master's thesis). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (17. baskı). Pegem Akademi.
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. In A. Saban & A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (ss. 51–109). Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Meteksan Yayınları.
- Evans, J. (1997). Rethinking recess: Signs of change in Australian primary schools. *Education Research and Perspectives*, 24(1), 14–27.
- Fjortoft, I. (2004). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, 32(2), 117–123. <https://doi.org/10.1023/B:ECEJ.0000048961.91945.00>
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2006). Is there a link between adolescents' engagement in school and their engagement in out-of-school activities? *Journal of Adolescent Research*, 21(4), 394–423. <https://doi.org/10.1177/0743558406289913>
- Genç, S. Z. (2003). *İlköğretim okullarındaki teneffüslerde gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin sosyal ve bedensel gelişimleri açısından değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy & P. Yalçınoglu, Çev.). Anı Yayıncılık. (Orijinal eser 2011'de yayımlandı)

- Grosser, K. (2017). The importance of sharing: Effects of peer relationships on child development. *Journal of Child Psychology*, 1-14.
- Gürsel, M. (2005). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri* (2. baskı). Eğitim Kitabevi.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67(1), 1-13. <https://doi.org/10.2307/1131681>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hofferth, S. L., & Curtin, S. (2006). Parental involvement in children's lives: Patterns and predictors. *Journal of Marriage and Family*, 68(5), 1254-1272. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2006.00317.x>
- İkiz, E. (2010). Öğrenmenin kapsamı ve etkileyen faktörler. In E. Deniz (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (ss. 123-145). Maya Akademi.
- Krekels, G., et al. (2016). The impact of physical activity on children's learning and development: A review of the evidence. *Child Development Perspectives*, 10(4), 249-253. <https://doi.org/10.1111/cdep.12193>
- Lobo, Y. B., & Winsler, A. (2006). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 118(1), 175-186. <https://doi.org/10.1542/peds.2005-3158>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Özdemir, S. (2019). Türk eğitim sisteminin yapısı, eğilimleri ve sorunları. In S. Özdemir (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (ss. 45-60). Pegem Akademi.
- Pate, R. R., Ward, D. S., Dowda, M., & Dishman, R. K. (2006). Physical activity in children and adolescents: An overview. *Pediatrics*, 117(5), 1831-1839. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-0475>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4th ed.). SAGE Publications.
- Pellegrini, A. D., & Holmes, R. M. (2006). The role of recess in primary school. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings* (2nd ed., pp. 181-187). Routledge.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1993). School recess: Implications for education and development. *Review of Educational Research*, 63(1), 51-67. <https://doi.org/10.3102/00346543063001051>
- Pepler, D., & Craig, W. M. (2000). A peek behind the fence: A temporal analysis of bullying and victimization. *Journal of Emotional Abuse*, 1(1), 95-112. https://doi.org/10.1300/J135v01n01_07
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Gazi Kitabevi.
- Smith, P. K., & Hughes, C. (2011). The role of play in children's development: A review of the literature. *Play and Culture Studies*, 10, 51-76.
- Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (2004). *A guide to understanding and managing bullying*. Cambridge University Press.
- Sönmez, V. (2009). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Anı Yayıncılık.
- Stoffa, R. C. (2009). *An examination of the factors underlying the motivation and learning strategies of generation 1.5 Korean American students* (Unpublished doctoral dissertation). Duquesne University, School of Education.
- Vaughn, M. G., Salas-Wright, C. P., & DeLisi, M. (2013). Social relationships and peer rejection: A two-year longitudinal study of children with and without peer relationship problems. *Developmental Psychology*, 39(1), 126-137. <https://doi.org/10.1037/a0021285>
- Winfred, H. F. (2002). *Learning: A survey of psychological interpretations* (7th ed.). Allyn & Bacon.
- Yeşilyaprak, B. (2000). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakal, İ. H. (2019). Ortaokul öğrencilerinin teneffüs sürelerine ilişkin görüşleri. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 5(1), 56-72. <https://doi.org/10.35362/serder.555848>
- Yurdakal, İ. H. (2018). Öğretmenlerin teneffüs süresinin artırılmasına ilişkin görüşleri. *Eğitime Bakış Dergisi*, 44, 71-78.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

Extended abstract

Introduction

Children who are new to kindergarten are in the process of acquiring social and basic skills. For children who have not yet developed social skills or avoid social interactions, recess periods can play a critical role. While these issues may be temporary for some children, they can lead to long-term social development problems for others. Therefore, effective support should be provided by school staff and parents for children facing socialization problems. Recess periods should be designed not only as a time for physical activity but also as an opportunity to support students' social development. Research shows that recess times promote social interactions among children and contribute to the learning process (Baines et al., 2020). However, most schools often fail to meet the social needs of students, leaving them without proper arrangements. Unstructured activities during recess, especially for students with socialization issues, can prevent them from fully benefiting from these opportunities. In this study, how kindergarten students use their recess and free time will be examined, and the development of students with socialization problems will be evaluated based on the opinions of teachers and administrators. Educational games played during recess and observed behaviors will be investigated. The research problem is defined as: "The evaluation of the development of students with socialization problems during recess by teachers and administrators."

Method

This research was conducted using a qualitative research technique with a phenomenology design. The study group consisted of 16 participants (14 teachers and 2 administrators). Observation forms and semi-structured interview forms were used during the data collection process. Interview forms were created based on a literature review and were refined with expert opinions. The data were analyzed using qualitative data analysis methods.

Findings

A detailed analysis was carried out on the first sub-question, "How do teachers and administrators perceive recess?" based on face-to-face interviews. Seven identified codes were evaluated positively, with a total frequency value of 49. As a result, participants perceive recess positively and attribute different meanings such as resting, having fun, and socializing. The question "What are the effects of the schoolyard on students' behavioral changes?" was also examined. Findings from face-to-face interviews with administrators and teachers were analyzed in detail. Root (RY) and abbreviation (T) codes were used to identify participants. Based on the responses of the 16 administrators and teachers, it was concluded that the physical conditions of the schoolyard had an impact on students' behavioral changes, with 4 codes identified as positive and 3 as negative. Among the codes contributing to students' positive behavioral changes during recess, "understanding rules" was identified as the most important factor with a frequency of 8. Overall, administrators and teachers indicated that the physical conditions of the schoolyard have both positive (4 codes) and negative (3 codes) effects on students' behavior, and improving the negative aspects could lead to more positive behavioral changes in students. In response to the question, "What activities do teachers observe among students with socialization problems during recess?" administrators and teachers were asked to mark their observations of students on observation forms. Findings obtained through these forms were analyzed in detail and are shown in the table below. As part of the research, observation forms were distributed to teachers and administrators, and they were asked to rate student behaviors during recess according to the specified situations. A total of 16 teachers and administrators completed the forms, and the table below shows observations made before educational games were introduced. The severity or frequency of the incidents was indicated by the rating.

Peer bullying (2.75): Peer bullying ranked the highest in terms of severity. This situation is a significant obstacle to social interactions and can negatively impact students' psychological well-being. Preventive and intervention strategies are essential due to the long-term effects on both the bullied and the bully.

Inability to share (2.62): Sharing is crucial for children's social development. A lack of sharing can negatively affect group interactions and lead to social isolation.

Aimless movements (2.37) and Bad language (2.37): These behaviors indicate that students do not understand social norms or lack sufficient social skills. Aimless movements may result from attention deficits or excess energy, while bad language may reflect negative social learning.

Rejection from group games (2.37) and Unwillingness to join group games (2.25): These situations show students' difficulty in adapting to group dynamics. Being rejected from a group can damage students' self-esteem and cause social anxiety.

Physical violence (2.12): Physical violence is one of the most serious outcomes of social problems. Conflicts among students can have destructive effects on both individual and group dynamics.

Playing alone constantly (2.75): Playing alone may indicate avoidance of social interaction or a lack of social skills, which can negatively affect social development.

Refusal to accept rules (2.18): Adapting to rules is important for learning and applying social norms. This situation shows that students struggle with understanding their roles and responsibilities within a group.

Not playing any games (2.06): This suggests a complete withdrawal from social interaction, which could lead to long-term social isolation.

The variety and severity of socialization problems faced by students during recess are clearly demonstrated, especially peer bullying, which requires immediate attention in the school environment. Based on face-to-face interviews with teachers and administrators, the table below presents findings on the effects of educational games during recess on the socialization of students with socialization problems. A total frequency value of 19 was determined for the identified codes.

This study examined teachers' and administrators' perceptions of recess and the schoolyard, and their impact on students' socialization and behavior. The findings indicate that recess plays an important role in social development, and the physical conditions of the schoolyard affect this process. Participants view recess as an opportunity for rest, fun, and socialization. The concepts of "interaction" and "socialization" emerge as key factors in the development of students' social skills. The size and cleanliness of the schoolyard contribute positively to students' understanding of rules and learning social norms, while inadequate space, inappropriate surfaces, and insufficient materials limit students' interactions. The quality of the physical environment was found to be a determining factor in social skill development.

Discussion and results

The findings also highlight socialization problems such as peer bullying, inability to share, and playing alone, which negatively affect students' social and emotional development. The use of educational games during recess contributed to increased social interaction and positive behaviors. Strengthened friendships and improved adherence to rules among students show the benefits of these activities. In conclusion, school administrators and teachers should promote the effective use of recess and encourage the use of educational games to support students' social development. School administrations should take steps to improve the layout of the schoolyard and the physical environment to address negative impacts. Additionally, diversifying and increasing play equipment can provide richer play experiences for students. Regular monitoring and maintenance of play areas can ensure a safe environment for students and contribute to positive behavioral changes. Special education programs and workshops should be organized to develop social skills. Effective preventive strategies and intervention methods should be developed against peer bullying. Educational games and group activities should be used more frequently to increase social interaction. Programs that integrate educational games into the curriculum should be developed, and their regular implementation should be ensured. Teachers and administrators should be trained on the effects of educational games, and guidance should be provided on how to apply them effectively.

Yazarın katkı oranı beyanı

Bu çalışmada yazarlar eşit düzeyde katkı beyan etmişlerdir.

Çıkar çatışması

Bu çalışmada yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması belirtilmemiştir.

Etik Kurul Onayı

Bu çalışmanın Etik Kurul Onayı, KKTC Lefke Avrupa Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 28.09.2023 tarihli, BA-YEK034.05 sayılı kararı ile alınmıştır. Araştırma, insan araştırmaları için belirlenen Helsinki Bildirgesi etik ilkelerine uygun olarak yürütülmüştür. Çalışmanın tüm sorumluluğu yazarlara aittir.